

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ, СУВЕРЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

Сборник научных трудов Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Ценностные принципы
и мировоззренческие константы российской цивилизации»



Санкт-Петербург
2026

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

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



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ:
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ,
СУВЕРЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ
И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Ценностные принципы
и мировоззренческие константы российской цивилизации»



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2026

УДК 130.3
ББК 74.200.51
Д85

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 образования Российской Федерации,
доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой истории,
философии и социальной работы Гатчинского государственного университета *М. А. Арефьев*

Духовно-нравственное воспитание молодого поколения: историческая память, суверенное мышление и социальные риски : сборник научных трудов Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностные принципы и мировоззренческие константы российской цивилизации». – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2026. – 518 с.

Сборник научных трудов «Духовно-нравственное воспитание молодого поколения: историческая память, суверенное мышление и социальные риски» издан на основе материалов XXXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностные принципы и мировоззренческие константы российской цивилизации» (Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2026 г.). Предлагаемый сборник научных трудов, так же как и проект конференции, ориентирован на: изучение процесса формирования духовно-нравственных ценностей молодежи как важнейшей части национального приоритета в области молодежной политики, нравственного ориентира воспитания личности; обоснование необходимости выработки суверенного мышления молодежи на основе усвоения традиционных духовно-нравственных ценностей, мировоззренческих принципов, основанных на культурных традициях и социальных механизмах исторической памяти. Создание оптимальных условий формирования духовно-нравственных ценностей в университетской и школьной среде требует учета ряда привходящих обстоятельств, связанных с манипуляцией молодежным и подростковым сознанием. Отметим также явный дефицит общетеоретических и методологических разработок по проблемам формирования ценностно-мировоззренческого иммунитета к манипулятивным воздействиям на молодежь в процессе их личностной и профессиональной социализации. Организаторы конференции обращают внимание на широкие возможности культуры, науки, литературы, образования и просвещения в целом, делая акцент на том, что именно здесь находятся ключи творческого самоосуществления и самоидентификации молодых членов общества и будущего России.

Предлагаемый сборник научных трудов представляет интерес для специалистов в области философии образования, педагогики, социальной онтологии, философской антропологии, философии культуры, а также может быть рекомендован магистрантам и аспирантам 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

ISBN 978-5-7422-9396-5

doi:10.18720/SPBPU/2/id26-38

- © Воскресенский А. А., Романенко И. Б.,
Пую Ю. В., научное редактирование, 2026
- © Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, 2026
- © Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2026

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

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION
OF THE YOUNG GENERATION:
HISTORICAL MEMORY,
SOVEREIGN THINKING AND
SOCIAL RISKS

Collection of Scientific Papers
of the International Conference
“A Child in the Modern World. Value Principles and
Ideological Constants of Russian Civilization”



POLYTECH PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2026

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 Education of the Russian Federation,
Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of History,
Philosophy, and Social Work at the Gatchina State University *M. A. Arefiev*

Spiritual and Moral Education of the Young Generation: Historical Memory, Sovereign Thinking, and Social Risks : Collection of Scientific Papers of the International Conference “A Child in the Modern World. Value Principles and Ideological Constants of Russian Civilization”. – St. Petersburg : POLYTECH-PRESS, 2026. – 518 p.

The collection of scientific papers, “Spiritual and Moral Education of the Young Generation: Historical Memory, Sovereign Thinking and Social Risks” is based on the materials of the XXXII International Conference “A Child in the Modern World. Value Principles and Ideological Constants of Russian Civilization” (St. Petersburg, April 22–23, 2026). This collection of scientific papers as well as the conference project focuses on: studying the process of developing spiritual and moral values in young people as a crucial part of the national priority in the field of youth policy and a moral guideline for the development of personality; substantiating the need to develop sovereign thinking in young people based on the assimilation of traditional spiritual and moral values, ideological principles grounded in cultural traditions and the social mechanisms of historical memory. Creating optimal conditions for the formation of spiritual and moral values in the university and school environment requires consideration of a number of contributing factors associated with the manipulation of youth and adolescent consciousness. We have to note a clear shortage of general theoretical and methodological research on the development of value-based and ideological immunity to manipulative influences on young people during their personal and professional socialization. The conference organizers emphasize the broad potential of culture, science, literature, education, and enlightenment in general, emphasizing that these are the keys to creative self-identification for young members of society and the future of Russia.

The proposed collection of scientific papers would be interested to a wide range of specialists in the field of philosophy of education, pedagogy, social ontology, philosophical anthropology, philosophy of culture, and can also be recommended 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 978-5-7422-9396-5

doi:10.18720/SPBPU/2/id26-38

- © Voskresensky A. A., Romanenko I. B.,
Puiu Yu. V., scientific editing, 2026
- © The Herzen State Pedagogical
University of Russia, 2026
- © Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, 2026

Оглавление

РАЗДЕЛ 1. РОССИЯ КАК ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ЕЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ.....	14
<i>Воскресенский А.А.</i> Новейшая философия образования в России: цели и ценности антропологического поворота	14
<i>Корольков А.А.</i> Движение детской души к идеалу как росток духовного возрастания личности	18
<i>Романенко И.Б.</i> Духовность как образ будущего и «путь спасения»	19
<i>Степанова А.С.</i> Духовно-нравственная культура, образование и ценностные идеалы ...	24
<i>Петрушак В.Л.</i> Россия как цивилизационный центр восточнославянской цивилизации	27
<i>Валицкая А.П.</i> Идея университета в эпоху «И-4.0»	29
<i>Стрельченко В.И.</i> К проблеме культурно-цивилизационной детерминации образовательного гносиса	33
<i>Рабош В.А.</i> Мировоззренческие константы в контексте синергетической педагогики	36
<i>Летягин Л.Н.</i> Опыт взросления и ментальные ландшафты детства	41
<i>Пую Ю.В.</i> Противостояние человеческого сознания и искусственного интеллекта: экзистенциальные испытания и горизонты будущего	45
<i>Беркович Н.А.</i> Этнофилософская тематика в образовательных практиках	49
<i>Романенко Ю.М.</i> Пределы преодоления метафизики в науке, философии и образовании	51
<i>Венкова А.В., Ческидов Д.А.</i> Динамика рецептивных стратегий выставочного нарратива как инструмент образования.....	59
<i>Мурейко Л.В.</i> О концепции смены «медиального поворота» «цифровым поворотом» в контексте актуальных проблем философии образования	62
<i>Ермолович Ю.Н.</i> Место России в новом цивилизационном дискурсе.....	65
<i>Зимбули А.Е.</i> Нравственно-ценностные отношения как тема этического осмысления	67
<i>Мартынова С.А.</i> Проблема свободы воли и философские аспекты нейропедагогики.....	70
<i>Михайлов Д.В.</i> «Цифровой оракул»: ловушка безошибочности	72
<i>Ларионова М.А., Кулагина А.С.</i> Опасность манипуляции молодежным сознанием в социальных сетях и цифровой среде	76
<i>Фомин А.П.</i> Духовные ценности в условиях общего институционального кризиса	79
<i>Завершинская И.А., Левченко Л.В., Карпенко О.А.</i> Перспективы развития духовного и интеллектуального капитала в информационном мире	84
<i>Руссак Ю.А.</i> Милосердие как концепт культуры России: исторические аспекты формирования	91
<i>Свиридкина Е.В.</i> Любовь как фундаментальная константа мировоззрения молодежи	95

<i>Татищев А.А.</i> Наука в условиях техногенной цивилизации и кризис антропоцентрического мировоззрения.....	97
<i>Иванов Д.А.</i> Конец и будущее информационного общества: философский анализ.....	100
<i>Шевченко А.С.</i> Опыт как основа ценности: к проблеме нравственного развития личности в цифровую эпоху	103
<i>Никулина А.С.</i> «Я» и «мы» как константы в диалоге цивилизаций	105
<i>Чавыкина У.Г., Балкарова А.К.</i> К вопросу о сохранении культурной идентичности в современной межкультурной коммуникации	108
<i>Грибанов Н.А., Бутузова Л.Л.,</i> Формирование суверенного мышления молодежи России: патриотическая основа, семья и защита от фейков	109
<i>Москвитина А.М.</i> Цифровая безопасность как условие трансформации научного знания	112
<i>Федорин С.Э.</i> Критический взгляд на ценностную систему координат.....	115
<i>Грякалов А.А.</i> Социальная чувственность и топос детства: уместность выбора	118
РАЗДЕЛ 2. ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ	124
<i>Панибратов В.Н.</i> Всемирно-историческое величие и ноосферно-социалистическая миссия Руси-России	124
<i>Кожурин А.Я.</i> Историческая память в поэзии Н.М. Рубцова.....	128
<i>Виноградова В.И.</i> Философско-космологические концепции древнерусского мыслителя Кирика Новгородца	137
<i>Кожурин К.Я., Яковлев А.В.</i> Стоглавый собор и проблемы духовного образования в Московском царстве (к 475-летию Стоглавого собора)	139
<i>Дмитриева Л.В.</i> Россия в историко-цивилизационном континууме Нового времени: к проблеме типологии и периодизации культуры	142
<i>Сивков Н.С.</i> Понятие ответственности с позиции религиозного мировоззрения	145
<i>Цымбалюк В.В.</i> Русская философия, ценностная политика и образовательная стратегия в эпоху искусственного интеллекта	147
<i>Колесниченко Ю.В.</i> Труд Н.С. Трубецкого «Европа и человечество» и его современное прочтение.....	155
<i>Гравин А.А.</i> Круг А. Ф. Лосева как константа российской философии.....	157
<i>Володин Я.А.</i> Философия А.Ф. Лосева как дидактическое средство духовно-нравственного воспитания.....	159
<i>Янтарева М.</i> Взаимосвязь культуры и педагогики в философии С.И. Гессена	160
<i>Иванова О.В.</i> «РОССИЯ, ЗДРАВСТВУЙ!» выставочные проекты Петровской академии наук и искусств в формировании ценностных ориентиров и исторической памяти молодёжи посредством современного искусства	164
<i>Зауст С.К.</i> Образ России как цивилизационной константы в исторической живописи XIX века.....	166

<i>Очболд Анар</i> Учение А.С. Макаренко о коллективе.....	168
<i>Фадеев И.В.</i> Аффект как инструмент конструирования политического мифа на примере музеев памяти на постсоветском пространстве.....	171
<i>Ходырев Г.А.</i> Интересы крупного бизнеса и идея семьи эпохи господства парцеллярного хозяйства.....	174
<i>Моисеенков Г.О.</i> Бездна как условие живого присутствия в европейской философии второй половины XIX - XX вв.: экзистенциальная диалектика ужаса, риска и воли	177
<i>Каюмова К.Р.</i> Экзистенциальные и событийные аспекты образования.....	180
<i>Рогалев М.А.</i> Идеал европейской науки, или кризис современного образования	184
<i>Чукавин К.А.</i> Цифровая память как привычка: интерфейс, обновление и историческое сознание ребёнка	186
<i>Афанасьева М.С.</i> Возможности реализации идей культуротворческого образования в начальной школе	189
<i>Орлов В.В.</i> Образовательная система Древнего Рима: параллели и противоречия с сегодняшним днем.....	192
РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ	195
<i>Балахонский В.В.</i> Проблемы формирования системного и критического мышления обучающихся в учебных организациях высшего профессионального образования: гносеологические и педагогические аспекты	195
<i>Шипунова О.Д.</i> Проблема связи поколений в стратегии современного образования.....	197
<i>Афанасьева А.Б.</i> Категория исторической памяти в формировании российских ценностей в музыкальном воспитании школьников	200
<i>Широких О.Б.</i> Образовательное пространство педагогического вуза как фактор формирования культуры принятия и инклюзии	203
<i>Жбанкова Е.В.</i> К вопросу о духовно-нравственных ценностях, формируемых традицией русских православных праздников	206
<i>Костюнина О.А., Доронькин А.А.</i> Кто диктует профессии: манипуляции в сознании молодежи	209
<i>Незнанова В.С., Матюх А.С.</i> Информационное пространство как фактор социализации ребёнка в современной России.....	211
<i>Чистова А.Д.</i> Трансформация антропологических оснований воспитания в эпоху технологической экспансии.....	217
<i>Корниенко А.Г.</i> Границы человеческого: роль и статус материальной вещи в современном образовательном процессе	219
<i>Соколов В.О.</i> Социокультурные факторы формирования суверенного мышления российской молодежи	221
<i>Лисицин Б.Б., Лисицина М.С.</i> Необходимость критического мышления и «бесцельность» современного образования	224

<i>Кравцов А.О.</i> Подходы к построению модели духовно-нравственного воспитания обучающихся поколения Альфа	226
<i>Твердохлебова Т.В., Левченко Л.В., Карпенко О.А.</i> Молодежная политика современной России и ее влияние на формирование и развитие духовного и интеллектуального капитала	229
<i>Санников М.А.</i> Формирование суверенного мышления молодёжи через реконструкцию аксиологического ядра отечественной педагогики	235
<i>Буденков С.С., Китаева С.И.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей и молодежная политика.....	238
<i>Голынская А.М.</i> К вопросу о воспитании ценностного отношения к Родине у младших школьников.....	242
<i>Смирнов Н.В.</i> Жизненный мир ребёнка в условиях цифровой экспансии: социально-философский анализ ценностной уязвимости.....	245
<i>Груздева М.В.</i> Снижение речевой культуры подростков и молодёжи в современной России как фактор регресса в духовно-нравственном развитии.....	247
<i>Смирнова Е.Э.</i> Цифровая безопасность в профессиональной подготовке специалистов сферы туризма: риски использования технологий искусственного интеллекта	251
<i>Салимбаева В.С.</i> Использование ИКТ при формировании социальных навыков студентов вузов гуманитарных специальностей: основные принципы и специфика.....	254
<i>Уварова Л.И.</i> К вопросу о формировании личностных качеств человека культуры как цели воспитания	256
<i>Кошевой В.О.</i> Военно-политическое манипулирование сознанием молодежи: социально-философский анализ.....	259
<i>Пересадына Я.М.</i> Конструирование телесного образа в медиапространстве как инструмент манипуляции	262
<i>Амитина О.В., Попкова Ю.А., Романтеева В.Н.</i> Роль искусственного интеллекта в формировании новой образовательной среды России: вызовы и горизонты	264
<i>Гапанович С.О.</i> Экспансия технологий и формирование детского мышления: иконический поворот в ракурсах цифровизации.....	266
РАЗДЕЛ 4. ЗАЩИТА ЖИЗНЕННОГО МИРА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	269
<i>Бондарева В.Н., Потеряхина Д.И.</i> Педагогический потенциал предмета «Мировая художественная культура» в формировании духовно-нравственных ценностей школьников.....	269
<i>Комиссарова Н.В.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста через занятия физической культурой.....	271
<i>Кураева Д.А., Дубина С.В.</i> О методах профилактики влияния медиаконтента на самовосприятие подростков	273
<i>Якубова Ф.Р.</i> Диалог культур в инклюзивном пространстве: педагогический анализ фильмов о детях-мигрантах и инофонах.....	275

<i>Мосина О.А., Прокофьева А.Ю.</i> Особенности межличностных отношений подростков в виртуальной среде: педагогическая панорама	278
<i>Пирогова С.В.</i> Оценочная деятельность педагога в процессе формирования способности к импровизации у младших школьников.....	280
<i>Жукова О.В.</i> Культурная среда и возможности социализации детей на семейной форме обучения	283
<i>Меринская И.С., Грасс Т.П.</i> Развитие личностного потенциала старших подростков с использованием проектной деятельности	286
<i>Малых Д.Э., Пугачёв А.В.</i> Роль наставничества в процессе профессиональной ориентации старшеклассников.....	290
<i>Комарова Л.А.</i> Воспитание патриотических качеств у школьников 7-8 классов на классном часе «Непобежденный Ленинград»	291
<i>Чан Тхи Нгок</i> Реализация идей Хо Ши Мина о правах ребенка в современном Вьетнаме	293
<i>Александрова Т.В., Буркова С.А.</i> Инфраструктура жизненного мира детства: интеграция ресурсов ДОО и университетского кампуса в становлении родительской компетентности	296
<i>Громова Ж.В.</i> Недоразвитие речи как фактор уязвимости к манипуляции сознанием: логопедический аспект в ценностно-мировоззренческом контексте	299
<i>Афанасьева О.С.</i> Опасность манипуляции молодежным сознанием	301
<i>Дубравина А.М.</i> Инновационные методы развития культуры речи в молодежной среде	302
<i>Афанасьева М.С.</i> Возможности реализации идей культуротворческого образования в начальной школе	304
<i>Рябова Т.В.</i> Социально-культурные технологии профилактики девиантного поведения подростков.....	307
РАЗДЕЛ 5. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕБЕНКА И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ	311
<i>Лидухен Ю.А., Котова С.А.</i> Влияние отсутствующего родителя на социализацию ребенка	315
<i>Михайлов А.С., Молодцов И.А.</i> Формирование мировоззренческого суверенитета обучающейся молодежи в условиях непрерывного образования	315
<i>Экстерович А.И.</i> Формирование навыков социально приемлемого поведения у подростков с агрессивными формами поведения.....	317
<i>Миразулуква Х. Алишер кизи</i> Связь тревожности и учебной мотивации младших школьников как фактор психологической безопасности образовательной среды	319
<i>Кетова Т.Н.</i> Пространство детства: этические аспекты применения медико-генетического консультирования	322
<i>Пую Д.А.</i> Онтологический статус стоматологического и психологического здоровья в системе медико-социальных ориентиров.....	324

<i>Виноградов П.Н.</i> Ценности устойчивого развития подростков больших и малых городов	328
<i>Никитаева А.И.</i> Развитие эмоциональной саморегуляции у детей с детским церебральным параличом	330
<i>Созыкина А.Ю., Гребеницкова Д.А., Зарипова Л.З.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей старших школьников в условиях цифровизации и искусственного интеллекта.....	334
<i>Гусева Ю.Е., Белорыбкина А.О.</i> Проблема социальной изоляции учеников в инклюзивных классах	338
<i>Горбунов А.В., Солнцева Н.В.</i> Проблема формирования ответственности у современных подростков	341
<i>Колчанова Д.Д., Зарипова Л.З.</i> Социально-психологические механизмы трансляции традиционных ценностей в школьной среде	345
<i>Гусева Ю.Е., Ленчик К.Е.</i> Межпоколенческое отношение к агрессии, проявляемой детьми разного пола	348
<i>Игнатенко М.С., Каратеева Г.С.</i> Развитие личностного потенциала старших дошкольников в мини-музее детского сада.....	351
<i>Гусева Ю.Е., Огнева М.А.</i> Роль современной детской литературы в социализации дошкольников.....	355
<i>Пчелкина О.А., Котова С.А.</i> Особенности распознавания эмоций младшими подростками	359
<i>Рыбак С.А., Зарипова Л.З.</i> Цифровые технологии как средство формирования позитивного самовосприятия и социальной включенности детей с речевыми нарушениями.....	363
<i>Чен Н.Н., Веселова Е.К.</i> Эмоциональное развитие дошкольников в Узбекистане.....	366
<i>Казанцева Ю.Н., Котова С.А.</i> Возможности проективной методики «Человечки на дереве» для изучения личностных установок подростков с девиантным поведением ..	369
<i>Ханбекова Н.А.</i> Значение анализа стартовых возможностей первоклассников для реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе начальной школы.....	373
<i>Кузичева Е.С., Чешева С.В.</i> Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста посредством реализации программы «Я вижу, я чувствую, я говорю».....	378
<i>Игнатенко М.С., Петрова Ю.Д.</i> Семинар-практикум для педагогов по профилактике родительской тревожности при подготовке детей к школе	383
<i>Меринская И.С., Грасс Т.П.</i> Развитие личностного потенциала старших подростков средствами проектной деятельности	388
РАЗДЕЛ 6. ПОСТИЖЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ	392

<i>Маранцман Е.К. Кудасова О.А. Изучение классической детской литературы как ценностного компонента современного образования</i>	<i>392</i>
<i>Емелина А.В. Русская классика в эпоху клипового мышления: как эстетическое чтение помогает подростку осознать традиционные ценности</i>	<i>393</i>
<i>Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К. Постигание ценностей русской культуры через эстетическое чтение классических литературных текстов.....</i>	<i>395</i>
<i>Ершова Д.Е. Педагогические условия знакомства с народным декоративно-прикладным искусством.....</i>	<i>397</i>
<i>Колесникова С.Ф. Тема сохранения мира в современной военной поэзии.....</i>	<i>399</i>
<i>Кольниченко Е.В. Формирование патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей школьников на основе региональной литературы.</i> <i>(Уроки- открытия творчества современного тюменского писателя С. С. Козлова. Акцентное вычитывание рассказов С.С. Козлова «Молитва о пуле», «Лермонтов»).....</i>	<i>406</i>
<i>Андреева Н.П. «Балаганчик» Александра Блока и «Шапито» Игоря Ключкина</i>	<i>411</i>
<i>Кареева Н.В., Новикова Л.П. Нравственно-патриотическое воспитание будущего военного моряка на уроках русского языка в Кронштадтском морском кадетском военном корпусе</i>	<i>417</i>
<i>Тихонова С.В. Организация культуротворческой образовательной среды в современной школе.....</i>	<i>419</i>
<i>Кабурнеев В.Е. Влияние авторского видеоконтента на мировоззрение подростковой аудитории.....</i>	<i>422</i>
<i>Севостьянов Д.А. Воспитательная функция живописи и ее реализация</i>	<i>424</i>
<i>Ергина А.С. Дистанционное обучение живописи для поступления в вуз: роль самостоятельной работы подростка.....</i>	<i>427</i>
<i>Антонян К. Г., Соколова Н.А. «Контрольная для взрослых»: перформативный опыт советского телевидения.....</i>	<i>429</i>
РАЗДЕЛ 7. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	431
<i>Ван Чи, Александрова Е.А. Значение творчества китайских композиторов «Новой волны» в сотрудничестве Китая и России в области музыкального воспитания и образования</i>	<i>431</i>
<i>Горбунова И.Б., Лю Ганьфэн Дистанционные технологии в процессе обучения искусству исполнительского мастерства на фортепиано студентов Китайской Народной Республики</i>	<i>434</i>
<i>Давлетова К.Б. Электронный музыкальный инструмент как средство обновления содержания дополнительного образования детей: опыт и перспективы</i>	<i>440</i>
<i>Камерис А. О правде и лжи в музыке в эру синтезированной искренности.....</i>	<i>443</i>
<i>Лешенко Б.А. Музыка как инструмент исторической репрезентации</i>	<i>445</i>

<i>Панкова А.А.</i> Мотивация в музыкальном образовании: от теории к практике формирования личностного смысла	450
<i>Бажукова Е.Н., Захаров В.В., Кузнецов И.А.</i> Музыкальное программирование как предметная область современных медиаинформационных систем и сайнд-дизайна: педагогический, музыковедческий и инженерно-технологические аспекты	454
<i>Давлетова К.Б., Фатьянова Е.А.</i> Дополнительные программы как ресурс развития компетенций педагога-музыканта системы дополнительного образования детей	458
<i>Бажукова Е.Н.</i> Цифровая безопасность как основа сохранения традиционных культурных ценностей в образовательной среде: роль музыкальной информатики и клавишных цифровых рабочих станций	462
<i>Гончарова М.С.</i> Мобильные технологии в дополнительном музыкальном образовании детей: педагогические условия формирования современной образовательной среды...	465
<i>Лоншакова О.С.</i> Обучение детей с нарушением зрения игре на синтезаторе	467
<i>Павлова Л.Э.</i> Музыкальное оформление детского музыкального спектакля на электронном музыкальном синтезаторе: от идеи до оркестра	469
<i>Романова Н.А.</i> Использование электронного музыкального инструмента в театральной студии дошкольного образовательного учреждения для развития творческих способностей детей с особенностями развития	472
<i>Ясинская О.Л.</i> Развитие творческого потенциала студентов-музыкантов средствами музыкально-компьютерных технологий	475
<i>Чэнь Синь</i> Изучение музыкальных произведений композитора Чэнь И как средство эстетического и нравственного воспитания молодёжи Китая	477
<i>Гэн Липэн</i> Творческая деятельность дирижера при решении музыкально-педагогических задач	480
<i>Сюн Тяньюй</i> Деятельность дирижера в традиции русского музыкального театра.....	482
<i>Сун Сыцзя</i> Интеграция искусственного интеллекта и музыкально-компьютерных технологий в обучении вокальному искусству будущих педагогов	485
<i>Хоу Ван</i> Применение современных музыкально-компьютерных технологий в системе современного музыкального образования	487
<i>Цзи Юйчи</i> Применение цифровых инструментов и систем искусственного интеллекта для коррекции диалекта в онлайн-обучении бельканто.....	490
<i>Чжан Ханьюань</i> Интеграция современных подходов в практику обучения педагогов-вокалистов России и Китая: проектирование педагогических условий подготовки	493
<i>Чжан Цзэюй</i> Интеграция цифрового обучения и виртуальной реальности в преподавание вокала в педагогических вузах.....	494
<i>Юй Тяньфу</i> Цифровая педагогика в музыкальном образовании Китая и России	496
<i>Линь Тяньи</i> Влияние принципов музыкального импрессионизма на творчество китайских композиторов для детей.....	499

<i>У Шанюй</i> Музыкальная культура Шёлкового пути как средство формирования духовно- нравственных ценностей детей в поликультурном образовательном пространстве.....	503
Сведения об авторах	506

Раздел 1. Россия как государство-цивилизация и ее мировоззренческие константы

Воскресенский А.А.

г. Санкт-Петербург

Новейшая философия образования в России: цели и ценности антропологического поворота¹

Введение

Современный этап развития российского образования характеризуется существенным пересмотром его мировоззренческих оснований. Если в предшествующие десятилетия в центре внимания находились стандартизация, управленческая эффективность, измеримость результатов и интеграция в глобальные образовательные модели, то в настоящее время всё более отчётливо формируется иная парадигма. Её смысл состоит в возвращении к вопросу о человеке как главной цели образования. Именно это позволяет говорить о новейшей философии образования в России как о философии антропологического поворота.

Антропологический поворот в образовании означает признание того, что школа и университет не могут ограничиваться передачей компетенций и подготовкой функционально пригодного специалиста. Они должны формировать личность, способную понимать смысл собственной деятельности, нести ответственность за свои решения, соотносить индивидуальные цели с общественным благом, участвовать в развитии страны и культуры. Тем самым образование вновь мыслится как пространство становления человека, а не только как механизм подготовки кадров.

Для современной России такой подход имеет не только педагогическое, но и цивилизационное значение. В условиях ускоряющихся технологических, культурных и социальных изменений становится очевидным, что устойчивость общества обеспечивается не одной лишь модернизацией инфраструктуры и обновлением программ, а прежде всего качеством человека, которого формирует образовательная система. Поэтому обращение к целям и ценностям образования сегодня связано с необходимостью укрепления научной и образовательной суверенности, усиления воспитательной составляющей, развития практик обучения через общественно полезную деятельность и проектную работу, а также с переходом от количественных показателей к качественным основаниям оценки образовательного процесса.

Антропологический поворот как основание новой философии образования

В классической традиции образование понималось как процесс формирования целостного человека. Однако в конце XX — начале XXI века в образовательной политике многих стран усилилась тенденция к утилитаризации образования. Оно всё чаще трактовалось как сфера услуг, а обучающийся — как потребитель, выбирающий траекторию для повышения собственной конкурентоспособности. В результате акцент сместился с воспитания, мировоззрения и культуры на набор прикладных навыков и измеримых компетенций.

Новейшая российская философия образования формируется как ответ на ограниченность такого подхода. Её исходный тезис состоит в том, что человек не сводим к носителю функций, а образование не может исчерпываться подготовкой к рынку труда. Человек рассматривается как существо культурное, нравственное, социальное и историческое. Следовательно, образовательная система должна быть ориентирована на

¹ Работа поддержана внутренним грантом РГПУ им. А.И. Герцена. Проект №47 ВГ «Трансверсальность образовательных парадигм и феномен экспертности в процессе формирования ценностей современной российской молодежи»

развитие не только интеллекта, но и ценностного сознания, гражданской зрелости, способности к сотрудничеству, творчеству и служению. Антропологический поворот возвращает в образовательный дискурс категории смысла, призвания, достоинства, ответственности, памяти и идентичности. В этом контексте важнейшей целью образования становится формирование субъекта, который способен не просто адаптироваться к меняющемуся миру, но осмысленно действовать в нём, преобразовывать его и сохранять человеческое измерение прогресса. Иначе говоря, современное образование призвано готовить не только профессионала, но и человека.

Научная и образовательная суверенность как ценностная основа

Одним из ключевых принципов новейшей философии образования в России становится идея научной и образовательной суверенности. Речь идёт не об изоляции от мирового знания, а о способности самостоятельно определять цели, содержание и приоритеты образовательного и научного развития, исходя из собственных культурных, исторических и общественных задач. Научная суверенность предполагает наличие национальной исследовательской повестки, развитие собственных научных школ, поддержку отечественной методологии и укрепление связи науки с потребностями страны. Образовательная суверенность означает право и способность государства и общества формировать такую систему образования, которая выражает их ценности, отвечает их социальным запросам и обеспечивает воспроизводство культурного и интеллектуального потенциала.

В условиях глобальной унификации образовательных стандартов проблема суверенности приобретает особую значимость. Заимствование внешних моделей без учёта национального контекста способно привести к разрыву между образованием и жизнью общества. Поэтому антропологический поворот утверждает принцип содержательной самостоятельности: образование должно формировать человека, укоренённого в отечественной культуре, понимающего её язык, исторический опыт и нравственные ориентиры, но при этом открытого к диалогу с другими традициями. Суверенность в таком понимании является не административным, а мировоззренческим понятием. Она выражает способность системы образования быть субъектом, а не объектом внешнего конструирования. Именно поэтому она тесно связана с вопросом о ценностях, лежащих в основании образовательной политики.

Усиление роли воспитательного подхода

Одной из наиболее заметных черт современной трансформации образования является возвращение воспитания в число его центральных функций. Долгое время воспитательная работа воспринималась как вторичная по отношению к обучению либо как сфера внеучебной активности. Однако антропологический поворот показывает, что без воспитания невозможно ни полноценное обучение, ни устойчивое развитие личности.

Воспитательный подход предполагает, что образование должно формировать ценностное отношение к знанию, труду, людям, обществу и собственной стране. Это означает развитие нравственной культуры, эмпатии, гражданственности, дисциплины, уважения к исторической памяти, готовности к сотрудничеству и ответственности за общее дело. Воспитание в данном случае не сводится к назиданию; оно реализуется через уклад образовательной организации, характер общения педагога и обучающегося, содержание предметов, коллективные практики и личный пример.

Современная философия образования в России исходит из того, что воспитание и обучение образуют единство. Знание, лишённое ценностной направленности, может остаться внешним и инструментальным. Напротив, знание, включённое в жизненный и нравственный контекст, становится внутренним достоянием личности. Поэтому усиление воспитательного подхода следует рассматривать не как дополнение к образовательному процессу, а как его необходимое основание.

Обучение служением и проектная деятельность

Существенным выражением антропологического поворота выступает идея обучения служением. Её смысл заключается в соединении образовательного процесса с практикой общественно значимой деятельности. Обучающийся осваивает знания и навыки не в абстрактной форме, а через участие в решении реальных социальных задач. Тем самым образование связывается с опытом ответственности, солидарности и созидательного действия.

Обучение служением формирует установку на полезность знания для другого человека и общества в целом. Оно позволяет преодолеть индивидуалистическую модель успеха, при которой образование рассматривается только как средство личного продвижения. В новой логике знание понимается также как ресурс участия в общем деле. Это особенно важно для формирования гражданской зрелости молодёжи. Органично связана с этим и проектная деятельность. Проект в современном образовании — это не просто методическая технология, а форма практического мышления и коллективного действия. Участвуя в проектах, обучающиеся учатся видеть проблему, формулировать цель, распределять роли, искать информацию, принимать решения и отвечать за результат. Если проектная деятельность наполнена социальным и ценностным содержанием, она становится мощным инструментом антропологического развития личности.

Особая роль проектного подхода состоит в преодолении разрыва между знанием и жизнью. Он делает образование деятельностным, осмысленным и адресным. В этом смысле проекты и обучение служением являются не модными инновациями, а важнейшими механизмами гуманизации образования.

От массовости образования к качеству образования

Ещё одним значимым направлением новой философии выступает переход от приоритета массовости к приоритету качества образования. Массовизация образования исторически сыграла важную социальную роль, обеспечив доступ широких слоёв населения к школе и высшему образованию. Однако на современном этапе сама по себе количественная доступность уже не гарантирует подлинного образовательного результата.

Антропологический поворот требует поставить в центр вопрос о качестве как о глубине усвоения знаний, развитости мышления, сформированности ценностей и способности к самостоятельному действию. Качество образования не исчерпывается формальными показателями успеваемости, числом выпускников или объёмом освоенных программ. Оно определяется тем, каким человеком становится выпускник, насколько он способен мыслить, трудиться, взаимодействовать, нести ответственность и сохранять верность нравственным ориентирам.

Переход к качеству означает необходимость пересмотра критериев эффективности образовательной системы. Важны не только охват и отчётность, но и содержательная насыщенность программ, уровень преподавания, личностная включённость обучающихся, воспитательный потенциал среды, связь образования с наукой, культурой и практикой. Тем самым качество понимается как комплексная категория, соединяющая академическое, личностное и общественное измерения.

Управление образованием по ценностям

Если образование действительно переживает антропологический поворот, то измениться должно и управление им. Традиционные управленческие модели часто строились вокруг контроля, нормативного регулирования, количественных индикаторов и формальной результативности. Однако ценностно ориентированное образование не может эффективно развиваться только через бюрократические механизмы.

Управление образованием по ценностям предполагает, что стратегические решения в данной сфере принимаются с опорой на представление о человеке, обществе и будущем страны. При таком подходе ценности становятся не декларативным приложением к программам, а реальным критерием отбора целей, содержания и форм деятельности.

Управление начинает оценивать не только то, сколько произведено образовательных услуг, но и то, какие смыслы, нормы и качества личности воспроизводятся системой.

Это требует новой управленческой культуры: большей ответственности руководителей, усиления роли педагогического сообщества, доверия к учителю как носителю профессионального и нравственного опыта, согласования административных решений с воспитательными и культурными задачами образования. Ценностное управление не отменяет необходимости стандартов и контроля, но подчиняет их более высокой цели — развитию человека и общества.

Заключение

Новейшая философия образования в России может быть понята как философия антропологического поворота, возвращающего образованию его исходный смысл — быть пространством становления человека. В рамках этого поворота образование перестаёт рассматриваться исключительно как инструмент подготовки кадров и всё более осмысливается как система формирования личности, гражданина, профессионала и носителя культурной традиции. Ключевыми ориентирами данной модели выступают научная и образовательная суверенность, усиление воспитательного подхода, развитие обучения служением и проектной деятельности, переход от массовости к качеству образования, а также управление образованием по ценностям. Все эти направления связаны общей идеей: образование должно быть не только эффективным, но и осмысленным, не только современным, но и укоренённым в ценностях, не только открытым миру, но и способным сохранять собственные основания.

Таким образом, антропологический поворот в российском образовании выражает стремление соединить знание и воспитание, свободу и ответственность, профессионализм и служение, индивидуальное развитие и общественное благо. Именно в этом соединении сегодня видится важнейшее условие устойчивого и содержательного развития образовательной системы.

Литература

1. Ivanov D, Voskresenskiy A, Romanenko I, Ivanov E Educational diagnosis of the Russian student worldview // Revista Conrado. 2026.T22. №118. E5257
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.
4. Воскресенский А.А., Иванов Д.А. Философские аспекты интернета вещей в контексте концепции общества изобилия // Социология. 2025. №12. С. 253-257
5. Воскресенский А.А., Чистова А.Д. Культурно-философские основания формирования гражданской идентичности // Социально-гуманитарные знания. 2025. №10. С. 246-250
6. Грякалов А.А., Воскресенский А.А. Человек в пространстве разговора и молчания // Вопросы философии. 2024. №6. С. 106-114
7. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Вопросы философии. 2002. № 7
8. Корнетов Г. Б. Антропологическое измерение истории и теории педагогики // Педагогика. 2011. № 1.
9. Розин В. М. Образование как культурный институт и сфера формирования личности // Философские науки. 2005. № 6.
10. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2.

Движение детской души к идеалу как росток духовного возрастания личности

«Какая нравственность возможна без идеала?» - задавал вопрос в автобиографической книге великий хирург, Николай Иванович Пирогов [3, с.284]. И как итог его размышлений читаем в той же книге ответ на поставленный вопрос: «Для меня главное в христианстве – это недостижимая высота и освещающая душу чистота идеала веры» [3. С.138] Пирогов подразумевал религиозный идеал, хотя высоту идеала искали и на иных путях – вспомним хотя бы философскую публицистику Э.В. Ильенкова, начиная с замечательной книги, имеющей явно педагогическую нацеленность «Об идолах и идеалах», и статей в Философской Энциклопедии, где во втором томе найдем и статью «Идеальное», и «Идеал», и посмертно изданные его работы по философии и эстетике «Искусство и коммунистический идеал». [2]

Понятно, что идеал в трактовке религиозного мыслителя и философа, развивавшего диалектико-материалистическое учение принципиально различаются, но все же имеют близость в стремлении к совершенству как отдельной личности, так и общества. Длительное время атеистическое высокомерие не допускало учета опыта не только религиозных философов, но даже признанных авторитетов позитивных наук, хотя их мировоззрение имело особое значение для формирования духовных устремлений подрастающих поколений. Они сознавали, что идеал недостижим, но это не может становиться основанием для отвержения идеала. Эту мысль развивал в том числе Н.И. Пирогов, он, по оценке С.Л. Франка – «типично русская духовная натура» был убежден, что «отсутствие целостной веры есть страшный недуг, от развития которого в себе должен беречься каждый». [4. С. 342]

Если Пирогов опирался на собственный опыт постижения идеалов, то Алексей Федорович Лосев владел совокупной философской, религиозной и педагогической культурой, потому его мысли требуют самой внимательной проработки. В 2005 году Аза Алибековна Тахо-Годи сумела издать неизвестные дотоле доклады, подготовительные материалы, в которых обнаруживаются тезисы по интересующей нас теме. Лосев искал пути примирения в становлении личности основополагающих компонентов духовной жизни – религии, философии, науки, нравственности, искусства. В докладе « О методах религиозного воспитания», прочитанном в самое суровое для такой темы время, в 1921 году, его тезисы звучат с категорической убежденностью: «Высший синтез есть синтез всего, что образует собою духовную жизнь человека» [2 , С.14]

Лосев не пытался предлагать особые методы духовного воспитания. Его ответы внешне просты: «В красоте и тайне семейных отношений кроется истинное познание Бога». «Я не знаю, как воспитывать тех, у кого не было семьи и которые не восприняли узрения отцовства и материнства [2, С. 126, 127]

Литература

- 1.Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. Избранные статьи по философии и эстетике. М., 1984.
2. Лосев А.Ф. Высший синтез. Неизвестный Лосев. М., 2005.
3. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. Иваново. 2008. С.184. См. также Пирогов Н.И. Собр. Соч. М., 1962. Т.2
4. Франк С.Л. Пирогов как религиозный мыслитель // Франк С.Л. Русское мировоззрение. СПб.,1996. С.342.

Духовность как образ будущего и «путь спасения»²

При постановке проблемы, обозначенной в названии статьи, сразу же стоит оговориться, что здесь не будет готовых решений и рецептов. Мы оговорим некоторые трудности («подводные камни»), которые встречаются при осмыслении обозначенной в рамках конференции проблемы. Попытка взглянуть на проблему издали (без тщательных дифференциаций и дефиниций) позволяет сформулировать самый предварительный подход к проблеме формирования духовности и духовно-нравственного воспитания — это предположение о том, что в мире существуют вещи и ценности, неизмеримо более важные, чем материальные, практические и прагматические. «Утробное существование нельзя возводить в ранг нормы только потому, что это приятно» (А.А. Корольков) [2]. Сложившиеся в истории философии представления о различных типах духовности — «светская духовность», «зрелая духовность», «христианская духовность», «Дух», «религиозность», «интимная религиозность» (когда человек собственными силами ищет отношений с Богом), «причастие», «покаяние» и т.п. — наводят на размышления о глубинной многослойности и одновременно неопределенности ряда терминов, предполагающих различные ситуативные интерпретации. Не ставя перед собой задачи провести четкие смысловые дифференциации в подходах, постараемся еще раз оговорить сущностные вещи, к которым уже некогда обращались ранее в связи с другими задачами [8, 9].

В осмыслении феномена «христианской духовности» акцент делается на соотношении земного человеческого существования с вечностью, где возможен выход за рамки наличного бытия. А поэтому можно условно обозначить некоторые сущностные ориентиры — «человеческая жизнь», «смерть», «конец света», «вечность», «исповедь», «покаяние», «заповеди» и т.п. Соккрытие Господом сроков конца света может быть оказалось особенно спасительным для человека. Знание точных сроков «неминуемого конца» обрекло бы человека на уныние и бездействие. Но не обозначив сроки конца света, Господь открыл человеку заповеди как нравственные предписания, определяющие законы и правила нравственного поведения христиан, основанные на принципе любви к Богу и ближним, где было указано, как жить и как спастись. По существу у каждого человека есть его индивидуальный конец света — это его «собственная смерть» [3]. Но и в этом вопросе нет определенности. Катастрофичность современного мира обрекает человека на неопределенность, тревожность, но и бдительность, т.е. понимание того, что трагические вещи случаются порой совершенно неожиданно. Такое отношение к миру помогает человеку быть более прозорливым, ответственным, человек учится понимать, что является значимым, спасительным, жизненно важным, а что — нет.

В повседневной жизни бытует представление о том, что духовный рост человека зависит от многих вещей: от нашей воли, от того, какими ценностями мы руководствуемся, какие цели ставим перед собой, какие силы вкладываем в их осуществление. Но в контексте христианского видения мира и человека сама человеческая душа не подвластна только одному волевому контролю, этого не достаточно. Вера дает человеку простые и ясные ориентиры, открывая возможности его возрастания. Так смысл причастия (Евхаристия), как главного церковного таинства состоит в том, что человек как бы «открывает врата своего сердца». «Бог стал человеком», чтобы сам человек соприкоснулся с Божественным. Верующий человек, вкушая освященные хлеб и вино (символы тела и крови Христовой), осуществляет акт «единения с Богом», преодолевая во время исповеди через покаяние (осознание своих грехов и раскаяние) свою греховность, получая надежду на жизнь вечную

² Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 47-ВГ «Трансверсальность образовательных парадигм и феномен экспертности в процессе формирования ценностей современной российской молодежи»).

через Божию благодать (свободный «дар Бога человеку»). В контексте христианского мировоззрения считается, что благодать дается человеку для спасения, духовного укрепления и исцеления, помогает человеку стать духовно сильнее. Самому же человеку благодать дает ощущение спокойствия и любви, являясь духовной поддержкой. Таким образом, человек исцеляется, сохраняя свой душевный мир, становится более чувствительным к жизненным вещам (к собственной греховности, соблазнам, пороками т.п.), укрепляясь в истинах веры, сохраняя и поддерживая свой душевный мир. В христианстве процесс духовного возрастания, возрождения и спасения проходит через переосмысление своей жизни, раскаяние и прозрение.

В контексте христианского мировоззрения духовное выше телесного и материального. Человек, совмещая в себе духовное и телесное, занимает уникальное место в сотворенном мире: воспринимая Божественную благодать, он может распространить ее на весь окружающий мир, таким образом, «возделывая и храня» этот мир. Грехопадение прервало живую связь человека с Богом, тем самым обрекло человека на паразитирование над окружающей природой, порождая в нем «страсти» (поиск успокоения в земных вещах — алкоголизме, обжорстве, наркомании т.п.). Но человек может паразитировать не только над природой, но и над «себе подобными», культивируя в себе такие пороки как тщеславие, гнев, подозрение и т.п. Однако Господь оставил человеку «путь к спасению» (исцеление Богом поврежденной человеческой природы и возвращение ей изначальной гармонии) через покаяние, т.е. восстановление живой связи с Богом.

Русский философ А.С. Хомяков в книге «О старом и новом» размышляет о том, что Господь спасает человечество дважды: первый раз — ценой своей искупительной жертвы, а второй раз тем, что создает церковь: двери храма открыты для всякого «любящего грешника», церковь позволяет человеку прикоснуться к ее совершенству или буквально «разделить с ним свое совершенство», открывая путь к спасению [7]. Но человек, «открывая врата своего сердца», наполняет его светом и добром, что в свою очередь позволяет человеку «нести свой крест», понимая смысл и важность этой ноши и предназначения, обретая таким образом путь к собственному спасению. Но совершать богоугодные дела порой тяжело, в этом деле требуется «труд души и тела». В этом смысле «Господь всевидящ», и ноша не бывает слишком тяжела, т.к. Господь помогает, не посылая человеку слишком больших, непосильных испытаний, чем он может выдержать. Но божественную помощь человек должен уметь распознать, Господь устанавливает границы вседозволенности. Воля Божья есть только на добрые дела, но ее нет на злые дела, что уже само по себе должно быть утешительным для человека.

Рациональный путь приобщения человека к Богу является не единственным в христианской традиции. Христианские богословы и философы много внимания уделяли красоте сотворенного мира. Бог творит мир Словом (Логосом) по созданному внутри себя образу в соответствие с «мерой, числом, ритмом, порядком и гармонией». Авторитетный византист В.В. Бычков отмечает, что в раннехристианской философии содержатся размышления философов о Боге как о художнике, а само творение представляется художественным актом, поэтому Бог осмысливается и именуется «великим художником». При этом подчеркивается, что красота творения должна устремлять человека к Богу как ее Творцу, наполняя его душу внутренним подъемом. Сама по себе красота также мыслится как один из путей непонятного, эмоционально-эстетического, образно-символического выражения духовных сущностей и постижения Бога. Иррациональное обращение человека к Богу осуществляется через эмоционально-эстетическое чувство блаженства, удивления, восхищения, изумления красоте сотворенного мира, церковных таинств (обрядов, молитв, песнопений, украшений и т.п.), сложности, гармонии и баланса храмовой архитектуры и т.п. Особенно следует упомянуть о красоте литургии, исполненной глубинными духовными смыслами. Красота влечет к себе человека, стремящегося познать ее, но в христианской традиции это познание высшей божественной красоты, как подчеркивает В.В. Бычков, осуществляется любовью. Красота творения имеет сверх-цель: она должна устремлять

человека к ее Творцу [1]. Псевдо-Дионисий Ареопагит устанавливает связь между Богом, светом и красотой, полагая, что «высший духовный свет» является единством «высшей истины», «высшего блага» и «высшей красоты». Приобщившись к духовному свету человек достигает состояния блаженства как высшего счастья, полного духовного наслаждения, абсолютной гармонии на основе единения человека с Богом [4].

Обозначив основные кульминационные точки, знаменующие особенности отношения человека с Богом в христианской антропологии, все же «венцом творения», как полагает Макарий Египетский, является человек, т.к. Бог сотворил его по своему образу и подобию, наделил его свободной волей и ради спасения его «сам вочеловечился». Человек понимается как «носитель духовного начала» в сотворенном мире (Макарий Египетский, Немесий епископ Эмесский и др.) [1, с.16-20].

Современный человек рационален, а потому обдумывая решение о принятии христианской веры, он сталкивается с рядом трудностей. Сложности современного обращения в христианство состоят в том, что христианская антропология одновременно проста и сложна для понимания, т.к. требует уяснения и принятия ряда мировоззренческих и методологических установок (на которых не принято акцентировать внимание), к их числу можно отнести следующие. Во-первых, не торопиться считать понятным, непонятным или сомнительным то, что мы не умеем рационально мыслить и понимать. Дело в том, что формально-логические законы не всегда действуют по отношению к христианским истинам. В этом вопросе требуется время, спокойствие, чтобы принять, зафиксировать в сознании и может быть позднее сжиться с труднопонимаемыми (на уровне здравого смысла и жизненного опыта) вещами. Принятие христианских истин может прийти много позднее. Вторая трудность связана с пониманием религиозности как «священнодействия» (причастие, крещение, венчание, соборование и т.п.) с акцентом на вторую часть слова («действие»). Дело в том, что религиозность, включающую мировоззрение, мироощущение, причастность к культу, внутреннее сознание, целеполагание, поведение, опыт и т.п., нельзя приобрести только разумом. Религиозность не является только умозрением, она не сводится только к размышлению (в этом состоит трудность современного новообращения в христианство), особенно это касается молодых людей, готовых к принятию данного решения на основе размышлений и чтения Библии. Трудность в данном вопросе и жизненном решении состоит еще и в том, что христианство не сводится только к знанию канонов и богословским спорам. Принятие христианства означает прежде всего принятие определенного образа жизни, предполагающего ряд готовностей — способность любить и иметь любящее сердце, открытость, готовность к прощению, восприятию чудес, разделение реальности на «земную» и «трансцендентную», следование религиозным традициям, помогающим найти смысложизненные ориентиры и т.п. Последующее принятие и понимание догматов веры с их глубоким символизмом, эмоциональной насыщенностью также важно для христиан, это в свою очередь помогает обрести более содержательный способ познания, восприятия и интерпретации жизненных явлений, событий, поступков людей и т.п.

Также коснемся и еще одного явления, значимого для христианского сознания — это отношение к чудесам, о которых много говорится в «Житиях Святых» и сопутствующей религиозной литературе, обращенной к сознанию верующих людей. В обыденном сознании чудо понимают как нечто удивительное, необычное, невероятное событие, не соответствующее рациональному мировоззрению и законам природы. Все это христиане как правило связывают с «проведением», «вмешательством божественных сил», а также заботой о человеке и его спасении. Вера в чудо может оказаться спасительным для человека, побуждая его искать новые решения и возможности, как бы осмысливая привычный мир с неожиданных позиций.

Современный молодой человек сложен, его жизненные установки часто оказываются противоречивыми, он живет в условиях неопределенности, динамично изменяющейся реальности, но при этом он должен мыслить актуально, находясь в гуще событий. В

минувшие годы много говорили о выработке у студентов критического, системного мышления (что было зафиксировано и в образовательных стандартах). Но полагаю, что настало время говорить о выработке у молодого поколения суверенного мышления, предполагающего вполне конкретные вещи — высокую культуру духа, ответственности, убеждений, готовность с ними жить и их отстаивать. Устойчивость цивилизации, ее историческая значимость определяется многовековой историей, суверенной экономикой и национальной системой образования, а также тем как она проходит через исторические испытания.

Духовно-нравственное воспитание в современной многоступенчатой системе российского образования должно строиться не волюнтаристски и не на голом месте, но с учетом всего культурно-исторического опыта, обретенного страной за минувшие века [5]. В данном аспекте нельзя оставить без внимания и опыт советского образования, в рамках которого задачам воспитания подрастающего поколения уделялось значительное внимание. В частности значительная часть воспитательной работы в советской школе была связана с идеологическим и патриотическим воспитанием, в рамках последнего существенной оказалась связь с русской историей, традициями русского воинства, заложенными еще русскими князьями (св. Александром Невским, Дмитрием Донским и др.), что было позднее взято на вооружение прославленными русскими полководцами.

Столь же важной в рамках школьной программы в советский период была ее литературная часть, базирующаяся на высоких образцах русской литературы, ее нравственности и изящной словесности. Школьная программа предполагала систематическое знакомство при переходе из класса в класс с великолепными образцами русской поэзии (стихами А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.А. Блока, С.А. Есенина, К.М. Симонова и многих др.), на основе принципа усложнения и расширения их поля творчества с обязательным написанием сочинений и творческих работ, предоставляя молодому поколению простор для развития эстетического и литературного вкуса. Столь же важны для развития интеллектуальных способностей и обретения нравственного чувства школьников было знакомство с произведениями русских писателей (уже названных А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М.Е. Салтыкова – Щедрина, А.Н. Островского, М. Горького, М.А. Шолохова, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина и др.). Особенно замечательным был опыт учителей, которым удавалось совмещать изучение русской литературы со знакомством учеников с величайшими произведениями русских музыкантов и художников, а также привить им интерес и любовь к театру. Это создавало основательную базу для духовно-нравственной и патриотической устойчивости многих представителей молодого поколения. Существенной в данном отношении была и внеклассная работа с неотъемлемым воспитательным компонентом, позволявшим в полной мере проявиться педагогическим талантам и энтузиазму советских учителей, о чем много лет спустя уже нынешние педагоги вспоминают своих школьных учителей с искренней любовью и благодарностью. Не исключаем при этом всевозможные идеологические влияния (молодежных организаций, партий, военно-патриотических движений, советских праздников и т.п.), чего было в советском детстве достаточно.

В постсоветский период в течение продолжительного времени государство российское не было заинтересовано в совершенствовании духовно-нравственного воспитания, в развитии гуманитарных наук, т.к. не было кровно заинтересовано в развитии гражданского сознания [6]. Поэтому сразу же стоит прояснить вопрос о связанности гражданского сознания с развитием гуманитарных наук. Каким образом они связаны? Ответим сразу — они связаны напрямую, не предполагая каких-либо опосредований и промежуточных звеньев, поскольку гуманитарные науки учат очень важным вещам — мыслить актуально (находясь в гуще событий), обсуждать, полемизировать, аргументировать, слушать, вести диалог, любить и ценить жизнь, они помогают молодым

людям преодолеть онтологический страх, формируя при этом стратегическое мышление и опережающее воображение и т.п.

Отметив ценность гуманитарных наук для взросления и духовного созревания молодого поколения, все же оговорим то обстоятельство, что государство по-прежнему недооценивает их значимость, отказывая гуманитариям и исследованиям в данной области в достойном финансировании. К сожалению, в данной области все складывается таким образом, чтобы систематическую научную работу гуманитариев свести на уровень «хобби» (т.е. приятному времяпрепровождению в свободное время). В условиях информационных войн «защитниками Отечества» становятся уже не только «люди в погонах», но и те, кто работает с информацией и молодежью (обеспечивая будущее страны), кто умеет отстаивать духовные и мировоззренческие ценности, а также гражданственность своего времени.

Попытки усиления духовно-нравственной составляющей в системе российского образования на различных его этапах предпринимались в последнее десятилетие путем введения в программу средней школы дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики», а также в программу университетского образования была введена обязательная для младших курсов дисциплина «Основы российской государственности». Отметим также достаточно позитивный опыт работы Русской христианской гуманитарной академии им. Ф.М. Достоевского (в прошлом РХГА). Анализируя опыт работы академии на протяжении трех десятилетий, ее бессменный ректор профессор Д.К. Богатырев на одном из юбилейных мероприятий в своей торжественной речи сделал три важных вывода, сводящихся к следующим тезисам: 1) опыт РХГА показал, что молодого человека можно ввести в круг христианских идей и ценностей посредством убеждения через изучение культуры; 2) изучение христианства и Православия проходит более успешно в историческом контексте и на основе знакомства с другими религиозными традициями; 3) а вот третий вывод оказался более пессимистичным (проблематичным) — ректор Д.К. Богатырев констатировал отсутствие прямой связи между изучением религии и изменением самого образа жизни обучающихся, т.е. «изучение не тождественно обращению». Сами студенты по-разному относятся к изучаемому материалу — от полного и нейтрально-информационного принятия до радикально-критического отношения к изучаемому материалу. Подводя итог сказанному, отметим, что духовно-нравственное воспитание сопряжено с фактором свободы, а также предполагает доверительное отношение между воспитателем и воспитанником. И диалектика отношений здесь такова, что свободу нельзя навязать, ее можно лишь предложить как «дар» (т.е. буквально подарить), но при этом деликатно подсказав как ею можно распорядиться. И хорошо бы, чтобы эта подсказка была услышана...

Литература

1. Бычков В.В. Малая история византийской эстетики. Киев: Путь к истине, 1991. — 407 с.
2. Корольков А.А. Уроки родословной памяти // 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. С.21-22.
3. Протоиерей Островский К. Вечность у дверей: заметки священника. Красногорск: Успенский храм, 2010. — 128 с.
4. Псевдо-Дионисий Ареопагит. О небесной иерархии. СПб: Глаголь. 1997.
5. 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

6. Стрельченко В.И. Образование в пространстве цифровизации и информационно-коммуникативных технологий // 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. С.17-20.

7. Хомяков А.С. О старом и новом: статьи и очерки. — М.: Современник, 1988. — 461 с.

8. Romanenko I.B., Puyu Y.V., Romanenko Y.M., Fedorin S.E. Pressure of digital technologies and students' creative thinking in the educational SYSTEM // В сборнике: Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. С. 224-231.

9. 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

Степанова А.С.

г. Санкт-Петербург

Духовно-нравственная культура, образование и ценностные идеалы

Вопрос о духовно-нравственной культуре – это вопрос о ценностных ориентирах. Современные педагогические стратегии, разрабатываемые для учащихся высшей школы, нацелены на поиск критериев «сочетания образовательных и воспитательных векторов при работе со студентами вузов», при этом они мыслятся в проекции гуманитарных технологий [12, с.21]. Задача своевременная, и в нынешних условиях требует продуманности конкретных шагов преимущественно в направлении духовно-нравственного воспитания. Само слово «гуманитарный» предполагает главного адресата предполагаемых усилий – человека, бытие которого немыслимо без ценностного начала, полагаемого в проекции вечности, которой предстоит человек: «Вечное, вечные ценности потому так и именуются, что они не могут устаревать, игнорировать их – гибельно» [7, с. 38]. Проблема современного человека заключается в его погружении в хаос сиюминутного, за волнами которого не просматривается перспектива. В условиях отсутствия внятной модели общественного идеала, которая бы включала аксиологическую составляющую, важно определить не только общие смысловые координаты образовательно-воспитательной стратегии, но и разработать конкретные шаги. Конечно, в условиях стремительно развивающейся новой научно-промышленной революции, и сопровождающей ее девальвации принципов международного права (и это только верхушка айсберга, за которой скрывается давнее противостояние цивилизаций) усилия педагогов могут показаться тщетными, но как известно «дорогу осилит идущий», да и тем более в сложившихся условиях становится очевидной необходимость ежедневной целенаправленной воспитательной работы с подрастающим поколением. Особенностью текущей ситуации, напрямую касающейся человека, стала проблема, сформулированная специалистами следующим образом: «Вхождение электронно-виртуальной реальности в жизнь человека изменяет его самого. Мозаичность сознания формируется как следствие системообразующего фактора...» [10, с. 8]. Это верно, и отмеченная данность, хотя уже получила свою оценку, но еще недостаточно подробно описана; следует также признать, что такая особенность сознания подрастающего поколения как мозаичность, прежде всего, не может нас не тревожить и требует скорейших решений. Одновременно, понимая, что задачи воспитания нацелены на формирование личности педагоги закономерным образом апеллируют к философии, поскольку именно в этой сфере отмечается концентрация узловых проблем: «Идея личности, доминируя в системе наук, не замыкается одними науками и за их

пределами становится исходной точкой для системы философии, способной понимать сложную проблему отношений исторических поколений» [2, с. 18].

Едва ли простой синтез философского знания, ориентированного на философскую антропологию, достаточен для решения многотрудной задачи, стоящей на повестке дня в современном обществе, многомерном в условиях современных коммуникаций. Все более очевидна необходимость формирования целостного идеала, несводимого к цивилизационным данностям эпохи, включая «изобретение» искусственного интеллекта, как фактора манипуляции. Понятно, что от момента осознания необходимости идеала, очерчивания его предварительных контуров и до момента его реализации резонно предвидится длительный временной промежуток, тем не менее мы можем опираться как на собственную богатую традицию, так и на мировой культурный опыт, которые отнюдь жестко не противостоят инновациям. Справедливо замечание, касающееся процесса познания: «Традиция, аккумулирующая достижения исторического опыта познания и основывающаяся на нем, лишь на первый, весьма поверхностный взгляд может расцениваться в качестве препятствия инновационным устремлениям науки» [13, с.21]. Невозможность для античности обрести понимания личности как воплощенного целостного идеала объяснялось тем, что люди той эпохи находились в начале пути – античные подходы до эпохи римских стоиков ориентировались на двухполюсность человеческого существа – дихотомии души и тела. Только стоики попытались воплотить идеал целостности, усматривая свойственное человеку духовное начало в качестве фундаментального свойства, провозгласив синтетическое единство в человеке тела, души и духа. Этот синтез был нарушен провозглашением новоевропейским сознанием идеала *cogito*. Гипостазирование разума в ущерб феномену души не позволяло восстановить единство подлинного человека как духовного существа. Еще более далек от искомого идеала человека прагматизм, наследник эмпиризма, превращающий человека в простую функцию, винтика, механизм в социально-политической и производственной системе, выводящий за пределы свойственного человеку от века «жизненного пространства», а сегодняшняя ситуация цифровизации лишь усиливает ущербность такого подхода. Вспоминается глубочайшая мысль Н.И. Пирогова о «всеобъемлющем и всепронизывающем единстве целостной жизни» [9, с.120]. В самом деле, важнейшими для Пирогова были понятия «отвлечение» и «тайна», тесно сопряженные с понятием «жизнь»: «именно тайна жизни завораживает ум Н.И. Пирогова и является своеобразной точкой отсчета его последующих метафизических построений» [8, с. 93]. Известна озабоченность Пирогова задачами воспитания, и ценность его воспитательной стратегии обеспечена его глубоким проникновением в гуманитарно-значимые вопросы философии.

При определении вектора духовно-нравственного воспитания необходимо помнить о ценности традиции и о предостережении Ф.М. Достоевского от воспитания детей «без почвы, вне естественной правды, в неуважении или равнодушии к отечеству» [4, 101]. Следование идеалу, ориентированному на святоотеческое предание должно пониматься онтологически, в том смысле, что, то содержательное ядро, которое в поиске идеала обретается, поистине может быть названо: «онтологией идеала» [6, с.109]. Постперестроечное забвение этой истины вело в никуда. Так очень актуально писал на эту тему М. Бахтин: «Свое существенное уже-бытие я отвергнуть не могу, ибо оно не мое, а матери, отца, рода, народа, человечества» [1, с.165]. Аналогичные мысли встречаем у философа-стоика Сенеки, стоящего у истоков идеи гуманизма: «Ведь если я обязан чтить своих наставников, то не меньше должен почитать наставников человечества, в которых изначальный источник великого блага. Их великие имена возвышают и меня самого» (Письмо LXIV,10) [11, с.110].

Действительно, знание того, что у меня были предшественники, принципиально важно, поскольку это дает изначально нравственно окрашенное ощущение моей личной причастности общему познавательному процессу и культуре, дает понимание нравственного измерения как знания, так и мира в целом. Воспитание этого, утрачиваемого

ныне чувства, без которого невозможно ни приобретение знаний, ни даже вообще существования человека, ведет к пониманию того, что Я принадлежит к общему ценностно-смысловому ряду жизни, и это особенно важно для проекта современного преподавания.

Теория нравственного воспитания немыслима без гуманизма, основанного на убеждении в неповторимой индивидуальности каждого человека. Экзистенциальные предпочтения Ф. М. Достоевского актуализировали такое понимание человека, которое бы основывалось на его абсолютной ценности, что выявляло и смысл жизни. Такой подход противостоит формально-антропоцентрическому, не видящему человеческого в человеке; подлинно человеческое замещается тем, что не случайно описывается терминами «транс-субъект», «трансгуманизм» и прочими «измами». Для осмысления подобных трансформаций с целью их правильной оценки особенно важно (и эти обертоны звучат в концепции Достоевского) не упускать из виду мотив ответственности. Действительно, «оправдание человека», в понимании Достоевского, как отмечает исследователь, «есть признание за ним абсолютной ответственности за будущее мира и судьбу каждого другого человека» [5, с. 219]. Воспитание и преподавание должны помочь молодому человеку, осмысленно приняв принцип ответственности в качестве идеала обрести жизненно важные нравственные ориентиры. Это идеологическая задача, но она должна ориентироваться на человека, а не на идеологические схемы. Призывая осмыслить высказывание Л.Н. Толстого «пустыня отрочества» исследователь пишет: «Вдумаемся в это словосочетание! Отрок (наш подросток)» оказывается и проходит сквозь пустыню. Через какую пустыню? Смысловую и ценностную – духовную» [14, с.35]. Поэтому сегодня необходимо скорейшее принятие решения о цели, а следовательно, содержании образования, которое должно быть именно содержательным, целостным, имеющим эвристический потенциал, а главное – истинным и искренним в его духовно-нравственном основании. Вот как определял эту мысль еще Григорий Палама, придавая знанию метафизическое измерение: «простая “осведомленность” не имеет отношения к Свету» [3, с.68].

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Воскресенский А.А., Грякалов А.А., Алиев Н.И. Архитектоника диалога в трансверсальности поколений // Философия образования и диалог поколений. Сб. научных трудов. СПб.: Политех-Пресс, 2016. С. 10-18.
3. Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолствующих, М., 1995.
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя, М., 1989.
5. Евлампиев И.И. Экзистенциализм против концепции всеединства // Философия человека и современный мир. СПб.: РХГА им. Ф.М. Достоевского, 2004.
6. Корольков А.А. Истоки духовной антропологии. Человек в современном мире. Материалы всероссийской конференции «Философия человека. Современная культура. Общественные коммуникации». СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. С. 105-111.
7. Корольков А.А. Основания ценностного бытия в информационном хаосе // Символическая вселенная ребенка: между информацией и знанием. Сб. научных трудов. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 37-38.
8. Миронов Д. А. Нравственно-педагогические идеи Н.И. Пирогова // Концептуальные вопросы преподавания «духовно-нравственной культуры в школе». Материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Петербург. 2009. С. 91-101.
9. Пирогов Н. И. Собрание сочинений в 8 тт. М., 1962. Т. 7.
10. Романенко И.Б., Соломин В.П., Султанов К.В. Креативность и формирование человеческого капитала// Символическая вселенная ребенка: между информацией и знанием. Сб. научных трудов. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 8. С. 7-13.

11. Сенека Анней Луций. Нравственные письма к Луцилию / Пер. С.А. Ошерова. М., 1977.
12. Смирнов С.Б. Роль инновационной образовательной программы в развитии воспитательной работы // Гуманитарные технологии. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
13. Стрельченко В. И. Интеллектуальная традиция и ее научно-познавательные контексты // Философия образования и диалог поколений. Сб. научных трудов. СПб.: Политех-Пресс, 2016. С. 19-29.
14. Шапошникова Т.А. Проблема духовно-нравственного воспитания в современной педагогической теории и практике // Концептуальные вопросы преподавания «духовно-нравственной культуры в школе». Материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Петербург. 2009. С. 27-35.

Петрушак В.Л.

Беларусь, г. Гродно

Россия как цивилизационный центр восточнославянской цивилизации

Значимую роль в суверенизации Российской Федерации призвана сыграть новая Концепция внешней политики Российской Федерации, которая включает положение о России как «самобытном государстве-цивилизации», утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года № 229. Как отмечает С. Ю. Пантелеев, такая концепция означает отход от исповедовавшегося ранее принципа «вхожденчества» в «цивилизированный Западный мир». Более того, понимание внесенного в Концепцию понятие «государства-цивилизация» означает, что «Россия себя больше не видит «государством-нацией» – привнесенным с Запада политическим конструктом, не соответствующим нашим этно-политическим реалиям» [1].

По оценке А.С. Панарина (1940–2003), прозападные элиты в самой России «нашу специфику пытаются подать в сугубо отрицательных терминах – как традиционализм, отсталость, нецивизованность. И это несмотря на то, что общественная наука давно уже не отождествляет цивилизованность с одним только Западом, признавая множество сосуществующих цивилизаций на земле» [2, С. 41].

Поэтому, вопрос о цивилизационной идентичности России, о ее праве быть не похожей на Запад, «иметь собственное призвание, судьбу и традицию, на наших глазах превращается в вопрос о нашем праве на существование вообще, о национальном бытии как таковом» [2, С. 41].

В этой связи первым, кто обозначил цивилизационную специфику евразийской направленности России в рамках Российской империи был П.Я. Чаадаев (1794–1856), который еще в 1836 году в первом философском письме, отмечал: что одна из особенностей нашей цивилизации состоит в том, что «мы не принадлежим ни к одному из известных семейств человеческого рода ни к Западу, ни к Востоку, и не имеем традиций ни того ни другого» [3, С. 25], хотя такая особенность России преподносилось Чаадаевым в отрицательном ключе. Положительный смысл такого положения дел сформулировал российский литературовед и философ В.В. Кожин (1930–2001), который обратил внимание на особенность русского народа, который является евразийским. «Остальные населяющие Россию народы – это в основе своей либо европейские, либо азиатские народы, обретающие евразийские черты лишь в «магнитном поле» России. И если они оказываются за пределами этого поля, они утрачивают евразийский характер и постепенно опять превращаются в собственно европейские или же азиатские» [4, С. 205].

Вместе с тем, Россия, расположена в регионе Северной Евразии, которая является пространством, соединяющим Восток и Запад, что можно представить в терминологии советско-российского этнолога Л. Гумилева (1912–1992), как срединный гецивилизационный «вмещающий ландшафт», на территории которого не только русский,

но и другие проживающими здесь народы, обретая евразийские черты, формируют собственную цивилизацию, отличную от Запада и Востока.

Помимо срединности геополитического положения, Ч. С. Кирвель и ряд других исследователей обращают внимание на роль климата в бытии ее народов. «Восточнославянские земли – это такая часть нашей планеты, где климат и география оказывают существенное отрицательное влияние на производительность труда и конкурентоспособность создаваемой промышленной и сельскохозяйственной продукции» [5, С. 38–39].

Вместе с тем, в понимании сущности российской цивилизации наблюдается определенный редукционизм, связанный с попытками сузить русскую цивилизацию к границам Российской Федерации. Так, если А.С. Панарин называет Россию православной цивилизацией, то согласно В. Цимбурскому, Россия – это остров, как «целостная геополитическая ниша русского этноса, лежащая к востоку от романо-германской этноцивилизационной платформы», которая XVII в. образовала «особую платформу, заполнив пространство между Европой и Китаем» [6, С. 7].

Таким образом происходит отождествление цивилизационного ядра, соотносимого с Российской Федерацией с самостоятельной русской цивилизацией без учета ее западных пограничных, по отношению к российскому центру, территорий Белоруссии и Украины, где преобладает православное религиозное верование, дополненное восточнославянской идентичностью основной части населения. Таким образом, наиболее адекватное обозначение цивилизационного североевразийского ареала самой территории России, Украины и Белоруссии – это восточнославянская православная евразийская цивилизация.

Несмотря на всемирную значимость восточнославянской цивилизации, которая способна формировать, согласно известному русскому философу В.С. Соловьеву (1853–1900) стратегию уравнивания сил Востока и Запада, так как «освобождает их от их исключительности, примиряет единство высшего начала с свободной множественностью частных форм и элементов, созидает, таким образом, целостность общечеловеческого организма и дает ему внутреннюю тихую жизнь» [7, С. 20].

Вместе с тем, актуальными для бытия восточнославянской цивилизации является решение двух значимых проблем бытия ее народов – демографического кризиса и проблемы национальной идеи. Так бывший премьер-министр РФ Сергей Степашин в интервью РИА Новости выразил мнение, что численность населения России через 40 лет должна возрасти в 2,5 раза и составлять 400 миллионов человек [8], как необходимое условие ее развития. В то же время, как пишет А. С. Панарин, «для того, чтобы ближние и дальние соседи признали крупную государственность со всеми ее геополитическими полномочиями, требуется, чтобы эта государственность имела конкурентоспособную мироустроительную идею, адресованную, в соответствии с духом мировых религий, не только собственной стране, но и всей ойкумене» [9, С. 139].

Как представляется, такой идеей может быть только евразийство, на основе которой развивается Евразийский Союз. Л. Н. Гумилев в этом плане высказался следующим образом: «скажу вам по секрету, что если Россия будет спасена, то только как евразийская держава и только через евразийство» [10, С. 17], но не в традиционном варианте, а в плане признания географической территории расположения восточнославянской цивилизации, как североевразийской.

Таким образом, в статье были сделаны следующие выводы:

1. Цивилизацию, к которой принадлежит Россия, необходимо назвать восточнославянской православной евразийской, а Россию ее цивилизационным центром.
2. Важней задачей своего цивилизационного существования, которую необходимо решить России – это решение демографической проблемы численности населения в 300–400 миллионов человек, что необходимо для ее успешного развития и противостояния внешним угрозам.

3. Значимой задачей бытия России в мире является обретение национальной идеи, которая должна развиваться на основе евразийства.

Литература

1. Пантелеев, С. Ю. Россия как государство-цивилизация: основные параметры [Электронный ресурс] / С. Ю. Пантелеев // Центр изучения и развития континентальной интеграции «Северная Евразия». – Режим доступа: <https://eurasia-sever.by/rossiya-kak-gosudarstvo-civilizaciya-osnovnye-parametry>. – Дата доступа: 05.04.2024.
2. Панарин, А. С. Православная цивилизация / А. С. Панарин // Православная цивилизация в глобальном мире / Сост. В. Н. Расторгуев ; отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2014. – С. 39–574.
3. Чаадаев, П. Я. Философские письма. Письмо первое / П. Я. Чаадаев // Чаадаев. Избранные письма; сост., В. Ю. Проскурина. – М. : Правда, 1991. – С. 22–41.
4. Кожин, В. В. Россия как цивилизация и культура / Сост. С. С. Куняев / Отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2012. – 1072 с.
5. Кирвель, Ч. С. Современные глобализационные процессы: проблемы и противоречия / Ч. С. Кирвель // Вестник ГрДУ. Сер. 1. Гуманитарные науки, – 2001. – № 1. – С. 34–58.
6. Цымбурский, В. Л. Остров Россия / Цымбурский В. Л. // Остров Россия : Геополитические и хронополитические работы, 1993–2006. – М. : РОССПЭН, 2007. – С. 5–28.
7. Соловьев, В. С. Три силы / В. С. Соловьев // Соч. : в 2 т. – М., 1988. – Т. 1. Философская публицистика. – С. 19–31.
8. Численность населения нужно увеличить до 400 миллионов, заявил Степашин [Электронный ресурс] // Информационное агентство РИА Новости. – Режим доступа: <https://ria.ru/20250718/naselenie-2029850388.html>. – Дата доступа: 18.07.2025.
9. Панарин, А. С. О державнике Отце и либеральных носителях эдипова комплекса / А. С. Панарин // Москва. – 2003. – № 3. – С. 131–146.
10. Гумилев, Л. Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2008. – 608 с.

Валицкая А.П.

г. Санкт-Петербург

Идея университета в эпоху «И-4.0»

В каком обществе мы живем? Ответить на этот вопрос нужно для того, чтобы понять, каковы сегодня цели и задачи высшего образования в России, какова роль университета в современном мире, решить, что он может и должен дать своему студенту.

После катастрофы начала 1990-х годов, когда прекратил свое существование СССР, когда марксистская идея закономерной смены экономических формаций оказалась несостоятельной, мировая и отечественная гуманитарная мысль – философия, социология, история, культурология – осознает настоятельную потребность в определении новой парадигмы социокультурного и экономического развития. Предложений предостаточно: от идеи конца истории, поскольку победил глобальный капитализм и национальным государствам остаются только некоторые вариации-акценты этой социально-экономической доминанты, – до перспективы постчеловеческой фазы земной цивилизации. При этом предлагается спектр именований новой модели социума: «неклассическое общество», «постэкономическое», «информационное», «общество знаний», «эпоха постмодерна», «экологическое общество», «эра социальных трансформаций» и др. (3,5,6, 8). Эти

концепции строятся в зависимости от выбора той верховной цели-ценности, которая определит идеологию будущего.

Пожалуй, наиболее популярной и влиятельной в последней четверти века

стала концепция «постиндустриального общества»(7), авторы которой пытались совместить позитивные характеристики разных моделей, продолжая оптимистично верить в закономерность прогрессивного движения человеческой истории, в разумную силу науки и техники, обещали смену «цивилизации фабричных труб» «человекоцентричным» обществом общих ценностей и равных возможностей. Наиболее привлекательной в этом образе будущего стала идея «общества знания», общества умных профессионалов, ожидалось появление креативного класса интеллектуалов (В.Л. Иноземцев), «работников знания» (П. Друкер), «когнитариата» (Э. Тоффлер), людей, которые, будучи фундаментально образованными, выполняют функции экспертов, будут достоверно прогнозировать развитие и определять стратегию государственной политики. И тогда роль системы образования в целом и университета, в частности, оказывается весьма значительной, поскольку именно здесь сосредоточено производство и накопление «человеческого ресурса», интеллектуального капитала для социального развития.

Наверное, эта перспектива в 1990-х годах стимулировала взрывное обилие университетов, когда все специальные институты Москвы, Петербурга, Новосибирска вдруг стали именоваться университетами, хотя их учебные планы превратились в бессистемную россыпь курсов рекламы, менеджмента, управленческих технологий, которые здесь не имели собственной научной школы и вовсе не отвечали потребностям рынка профессий. Идея «экономики знаний» стала правовым обоснованием платного образования, овладела чиновничьим сознанием, живет и сегодня, хотя не соответствует традиционным ценностям национального менталитета и противоречит самой природе образования как социокультурного феномена, работающего в сфере духовного производства.

Однако политико-экономические реалии нулевых и первой четверти XXI века оказались весьма далекими от либерально-демократических ожиданий и надежд: растет напряжение межнациональных конфликтов, рушится система международного права, а вместо «общества умных людей» обнаружилась профессиональная, нравственная и интеллектуальная деградация европейской политической элиты. Очевидно, что это обстоятельство напрямую связано с доминантой потребительских ценностей и разрушением гуманитарного духовно-нравственного фундамента образования в Европе и постсоветской России.

А между тем, признание несостоятельности идеи социально-экономического прогресса на фоне несомненных технологических успехов означает реальную возможность «постчеловеческой» цивилизации, тотальной механизации производства и управления, роботизации быта и тела, поражение естественного интеллекта и человеческого разума, не способного конкурировать с искусственным интеллектом машины. Собственно, именно это поражение предполагает концепция Четвертой индустриальной революции, которая предложена Давосским экономическим форумом(11).

Может быть, стоит смириться с этой перспективой сытого благоденствия под мудрым руководством робота, который самостоятельно и справедливо решит, кого, когда и как надо убить, кому выдать новый орган, кому разрешить удобную эвтаназию или кланирование? Успехи геномной инженерии одобряют и приветствуют и специалисты по биоэтике, и богословы (7).

Какую стратегию в этом турбулентном, непредсказуемом, безумном мире, в этой ситуации неопределенности избирает Россия?

Еще в 2013 году группа московских экономистов (1), анализируя тенденции развития в современной России, обнаружила социокультурную природу экономики, зависимость ее от «культурных кодов» и традиционных духовных ценностей отечественной культуры. И хотя эта сущностная связь для русской философии отнюдь не новость (2), тем не менее,

очень важно, что наша постмарксистская экономическая мысль осознает роль аксиосферы в хозяйственной жизни страны, делает ставку на образованного «умного человека» культуры. К сожалению, и эта рекомендация пока не стала основанием стратегии развития: в экономике первенствует военно-промышленный комплекс, в образовании продолжает действовать позитивистская инерция разрушения, стирающая его духовную, собственно-гуманитарную сущность³.

Ну, конечно, сегодня очень трудно, почти невозможно, *сосредоточиться*: гремят взрывы на западе и на юге Планеты, в каждое мгновение кто-то погибает в окопах, в городских развалинах или в море. Тем не менее, необходимо остановиться, подумать, понять глубинные причины тектонических сдвигов цивилизации, поискать возможность выстоять и уцелеть, поднять голову к звездному небу над головой и заглянуть в бездну собственного духа, где еще должен жить нравственный закон!

Идея университета как места сохранения и воспроизводства комплексного (универсального) знания восходит к афинским «парипатетикам», к свободным средневековым коммунам хранящих и ищущих знания. В XII-XIII веках им покровительствует церковь, монастыри дают территории и проповедников. Так возникают европейские университеты: в Италии – в Болонье (1088 г.) и Падуе (1222 г.); в Англии – Оксфорд (1096 г.), Кембридж (1209 г.); во Франции – Сорбонна (1257). Пожалуй, первым был Константинопольский университет (XI в), где преподавали философию, риторику, медицину и юриспруденцию, там обучались, в основном, священнослужители православной ветви христианства со всей Европы.

А что у нас? На Руси это время татаро-монгольского нашествия, и здесь складывается образованность особого типа, именуемого «книжность»; ее центры – монастыри. Картина мира – храм, модель мироздания; всемирная история – в монументальных росписях его пространства; приобщение к истине – молитва и икона; источник мудрости – рукописная книга, предания отцов церкви; примеры для подражания – подвиги святых, о которых ежедневно рассказывают в церкви. Устойчивая, целостная, обращенная непосредственно к уму и сердцу каждого, доступная всем, кто овладеет основами грамматики и даже вовсе неграмотным, эта картина мира и человека складывалась и существовала в течение почти десяти веков, определяя национальный менталитет народа, укоренялась в коллективном бессознательном, давала силу сопротивления и надежду на избавление.

История университетов в России с XVII века связана с инициативой и диктатом государственной власти: Киево-Могилянская коллегия (1632), затем Московская Славяно-греко-латинская академия в Заиконоспасском монастыре (1685-87); Академия наук и гимназии в Москве (1724); наконец, наш Петербургский Главный педагогический (1797), Московский (1824) и Петербургский университеты (1821) – но это уже XVIII- начало XIX-го столетия.

В истории отечественного образования достаточно отчетливо прослеживается *пять* парадигм и, соответственно, пять типов образованности: древнерусская средневековая книжность, просветительская классическая рациональность, «реальная» школа эпохи российского капитализма, советская система и «рыночная» модель, построенная в 1990-х по зарубежным рекомендациям в процедурах деидеологизации, модернизации, стандартизации, «болонизации», цифровизации. Современное состояние мира со всей определенностью предполагает рождение новой парадигмы, отдельные элементы которой уже читаются в философии образования, в концептуальных текстах, посвященных аксиосферным процессам в отечественной культуре, в психологической проблематике онтогенеза, в некоторых текстах педагогической теории и в школьной практике.

³ Сегодня уже группа неких анонимных экспертов работает над Стратегией отечественного образования до 2036 года: опять «нездешние» рыночные технологии определяют наше будущее?

В этой связи, важнейшая задача современной гуманитаристики – осознать и реконструировать непрерывность духовного пути России, понять и преодолеть разрывы, которые так любезны нашим внешним и внутренним критикам, восстановить непрерывность традиции и ментально-мировоззренческий базис русской цивилизации. Собственно, именно в этом состоит историческая миссия и актуальная задача современного университета, *первейшая* для его научного сообщества (6, 77-86.).

Вопрос о том, в каком обществе мы живем, решает история: имя и структура новой эпохи вызревает в постоянной, незримой и напряженной работе объективного духа культуры. Перефразируя К. Маркса, скажем: «призрак бродит по Европе», призрак нового миропорядка. Как будет назван новый социум – социализмом, коммунизмом, капитализмом, демократией – не ясно. Однако уверенно можно сказать: это будет Россия, наш Дом, Дом наших детей и предков, и сегодня его нужно защитить. От кого? От нас самих, от энтропии внешней и внутренней, от агрессивного мира.

Поэт убедил нас: «умом Россию не понять,... в Россию можно только верить». Но почему же нельзя и понимать, и верить – вместе? Да, в средневековой Европе и в православной Руси действовал тезис: сначала вера, потом знание. Однако век Просвещения порвал эту зависимость, знание, превратившись в информацию, не требует веры, напротив, всегда подвергается сомнению, цифровой проверке, утверждая иную веру – в объективность технологий, в справедливость цифры.

Поэтому *вторая*, но не менее важная задача научного сообщества педагогического университета состоит в том, чтобы воссоздать в своем образовательном пространстве единство образования и воспитания как единство знания и веры, найти способ междисциплинарного синтеза гуманитарного и естественнонаучного знания на базе фундаментальной мировоззренческой подготовки. Этот синтез – способ организации процесса эволюции сознания студентов в их поступательном движении к зрелости *естественного интеллекта* как понимающего, ответственного, созидательного присутствия человека в бушующем, турбулентном хаосе современности.

Практическая – *третья* – задача педагогического университета сегодня состоит в том, чтобы, вопреки диверсии разрушения мировоззренческой базы образовательных программ, осуществляемой в пределах «рыночной» парадигмы, в атмосфере формализма управленческих установок тотальной цифровизации (8, 83-98), подготовить современного учителя, профессионала-гуманитария, способного работать в сфере духовного производства (4).

Собственно, современная парадигма образования и есть решение этих трех задач, обращенных к субъектам этого процесса (ребенок – учитель: студент-преподаватель), поиск способа организации знаниевого компонента в соответствии с возрастными, личностными особенностями мировосприятия и понимания. Эта парадигма *антропоцентрична*, ее сущностное *основание* – человек, личность как био-психо-духовное существо, становящееся в природо-социо-культурной среде; содержание и смысл этого процесса – *эволюция сознания*. В этой парадигме образование и университет рассматриваются как сфера духовного производства, сфера *свободного* творческого труда. Здесь не действуют законы прибавочной стоимости, не применимы стандарты, как в экономике или промышленности, поскольку «продукт» духовного творчества – идея, симфония, картина, закон или образованный человек – вступают в отношения рынка только на стадии завершения, поскольку они адресованы культуре, всем людям, современникам и потомкам: «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать».

Продукты духовного производства – ценности; их нельзя «потребить» (съесть, продать, купить, отнять, подарить), их «цена» = человеческая жизнь и судьба. Вот почему образование – ценность, и оно не может быть платным. В рыночной парадигме духовный продукт заменяется «симулякром» (справкой, дипломом), а лукавый слоган о бесплатном сыре в мышеловке иллюстрирует эту потребительскую подмену.

Образование – это сфера государственных инвестиций, обеспечивающих материальную основу духовного производства, «продукт» которого – сознательный, умный гражданин своей страны, обладающий естественным интеллектом и совестью, чувством долга и ответственности перед людьми и страной, это самовоспроизводящийся интеллектуальный ресурс, обеспечивающий устойчивость власти и развитие экономики, «гобзовитое богатство» (10) своей страны.

Итак: смысл Четвертой индустриальной революции – смена *основания* в парадигме развития: *базис* социокультурного движения человечества – духовное производство, его качество определяет развитие экономики, науки техники и культуры. Это обстоятельство диктует необходимость новой парадигмы образования: педагогический университет должен готовить кадры профессионалов для *духовного производства*, которое в условиях современного мира становится *базисом* социально-экономического развития. В процедурах становления антропоцентричной парадигмы, нужно вернуть университету его основополагающую идею *универсальности знания*, воссоздать в образовательной программе продуктивный диалог культурфилософии и натурфилософии в контексте единой истории страны и мира, поставить на их собственное место инструменты – технологию, ИИ, не дать им сожрать человеческий смысл технического прогресса.

Литература

1. Аузан А. Культурные коды экономики. Как ценности влияют на конкуренцию, демократию и благосостояние народа. – М.: АСТ, 2022.
2. Булгаков Философия хозяйства\\ Русская философия собственности. – СПб.: Ганза, 1993.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество.- М.: Академия, 1990.
4. Воронов Н.И. Михайлов Д.В., Никифорова А.А. Потенциал культурообразующих практик современного вуза в условиях цифровизации\\ Вестник педагогических инноваций\\ Jounal of Htdagogicalinnovation, 2025, № 4 (82).
5. Ермолаев С. Разруха в академических головах. Почему капиталистическое общество не может быть индустриальным.- М., 2011.
6. Игнатъев Д. Ю., Летягин Л.Н. Телеология университета как идеал научного познания\\ Идеи и идеалы. Науч. журнал - 2017, т.1, № 3(33).
7. Иноземцев В. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. Введение. – М.: Логос, 2000.
8. Летягин Л.Н., Игнатъев Д.Ю «Константы» и «переменные» цифрового образования .\\ Science foreducation Today-2023- .т.13, №6., с.83-98.
9. Нейсбит Дж. Высокая технология, глубокая гуманность. Технологии и наши поиски смысла. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005.
10. Посошков И.Т. Книга о скудости и богатстве. Сие есть изъяснение, от чего приключается напрасная скудость и от чего гобзовитое богатство умножается. - М.: Соцэкгиз, 1957.
11. Шваб К. Четвертая промышленная революция- И.-4.0. Пер. Г.Грефа. – М.: ЭКСМО, 2016.

Стрельченко В.И.

г. Санкт-Петербург

К проблеме культурно-цивилизационной детерминации образовательного гносиса

На глазах ныне живущих поколений формируется, а, по некоторым оценкам уже сформировалась новая культурно-цивилизационная реальность, - «информационное общество», или так называемое, - «общество знаний». Его становление характеризуется

существенными качественными преобразованиями образа жизни человека, вполне сопоставимыми по своим масштабам с такими событиями социальной истории как «Возрождение», «научно-техническая революция», «эпоха Просвещения», «глобализация» и др.

Судя по лавинообразному росту инициатив «цифровизации» и внедрения информационно-коммуникационных технологий в различные сферы материального и духовного производства, нынешнее информационное общество обладает необходимыми свойствами самоопределяющейся целостности. Как и предшествующие стадии цивилизационной эволюции Западной Европы, она характеризуется многообразием направлений материальных и духовных практик, художественной-эстетических интуиций, религиозно-философских и мифопоэтических озарений, проектов научного и философско-мировоззренческого творчества.

Культурно-цивилизационная индивидуальность общества знаний определяется принадлежностью к предметам объективаций научной рациональности, что создает условия неограниченного произвола фантазии в построении образовательных теорий и практик сегодняшнего дня.

Они формируются в контексте ранее невиданных темпов смены аксиологических приоритетов, идеологических и политико-правовых предпочтений и реализуются в виде обширного корпуса революционирующих проектов, предусматривающих радикальное изменение самого образа жизни человека и социальных условий его исторического бытия. Однако, в силу высокой степени зависимости культурно-цивилизационного творчества от техник логико-математического и опытно-экспериментального конструирования реальности, образовательные практики современности нередко развиваются отнюдь не в соответствии, а вопреки объективным законам человеческого существования.

Есть основания утверждать, что антропологическая агрессивность и культурно-цивилизационная иррелевантность образовательных систем является результатом нарушения баланса существенно различных социальных структур, возникающих в жизни общества под влиянием использования «естественных орудий» или искусственных «орудий, созданных цивилизаций» (К. Маркс). Первый случай предполагает зависимость человека от природы, а второй, - от состояния его технико-технологических изобретений. Различие в орудийной оснащенности, - главная причина дифференциации элементарной социальной связи, интегрирующей отдельных индивидов в человеческие сообщества («личные» и «вещные» отношения) и поляризации стратегий их цивилизационной и собственно социокультурной эволюции.

Первые шаги начала замены «естественных» форм образовательного опыта «искусственными» связаны с формированием в ходе двух первых научных революций («Коперниканской» и «Галилеевской») убеждений, что «книга природы написана на языке математики», а статусом истинной действительности обладают отнюдь не эмпирические объекты, а продукты их логико-математического моделирования или опытно-экспериментального конструирования. Отождествление «естественного» с «искусственным» открыло перспективу становления не только математического естествознания (классическая механика), но и экстраполяции его методов на область социогуманитарного и философско-педагогического гносиса. Под влиянием тенденций его деонтологизации, зона искусственных цивилизационных компонентов образовательных практик существенно расширяется за счет изменения, замены или снижения роли культуросообразного содержания. Тотализация цивилизационных перемен осознается в педагогических изысканиях Я. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. в форме призыва к природосообразности воспитания, а К.Д. Ушинским - в виде доказательства реальности естественных и искусственных систем воспитания, возможности преодоления антагонизмов между ними на почве обращения к отечественной культурной и цивилизационной традициям. В ходе их аутентичной реконструкции должно, по мнению А.И. Галича, приниматься во внимание как то «... что

мы есть и значим от природы, сколько и то, что мы делаем из себя в истории, или позволяем из себя делать влиянием общежития».

Впечатляющие своими масштабами цивилизационных преобразований природы и общества, эпохи европейского гуманизма и просвещения наглядно демонстрируют, сколь радикальными для современности могут оказаться последствия смены онтологических приоритетов человеческого существования. Сциентизм и технократические установки в науках о человеке и образовании способствуют широкому использованию глобальных по масштабам разрушительной энергии изобретений «научной рациональности» в узко групповых интересах финансовых, производственно-экономических, политических и др. «элит». Отсюда парадоксальность сложившейся духовной ситуации: требование «научности рассуждения» в исследованиях человека, общества и образования оказалось чреватым тотальным политико-идеологическим контролем над дисциплинами социогуманитарного и прежде всего, - антрополого-образовательного цикла. Это объясняется фактами трансформации социогуманитарного и образовательного дискурса «научной рациональности» в один из худших видов софистики. Она развивается на почве утраты морального, да и юридического контроля за постоянно расширяющейся зоной практик безответственного говорения, - наиболее омерзительного вида социальной репрессии. Использование арсенала софистической аргументации, организованной в строгом соответствии с правилами «научности рассуждения», уже давно стало главным элементом стратегии социогуманитарных «исследований» вообще, и антрополого-образовательных в частности.

Отождествление истинности с логико-методологической правильностью и математической строгостью репрезентаций связано с особым истолкованием проблемы реальности существования и вопросов философии поступка. Речь идет об их неосхоластических версиях как укорененных в структурах логико-грамматических организации языка, а также придания социальным технологиям (антропологическим, образовательным, политическим и др.) роли причин, порождающих вполне адекватные индивидуальные и общественные действия людей.

Такое понимание сути дела в социогуманитарных науках XX в. полностью согласуются с существующим положением дел в естествознании и математике. Более чем трехсотлетняя работа с идеализированными, абстрактными объектами резюмировалась убеждениями нынешнего научного сообщества во-первых, о тождественности критерием истины и реальности, и, во-вторых, о совпадении этих критериев с требованиями логико-математической выразимости и эмпирической обоснованности. Редукция объективной реальности к понятию истины отвечает духу научной рациональности и служит оправданием возможности практической реализации любого обоснованного с эмпирической и логико-математической точек зрения образовательного проекта.

Еще в самом начале реформ Высшей школы России один из их наиболее рьяных инициаторов, в то время заместитель министра образования, проф. Асмолов так ответил на вопрос о смысле «перестроечного образовательного проекта»: «Мы должны готовить квалифицированных потребителей, адаптированных к жизни и профессиональной деятельности в условиях неопределенностей» Провозглашение высших телеологических задач общей и специальной подготовки студентов в столь необычно загадочной форме возникло в сознании обличенного масштабными полномочиями чиновника не на пустом месте, как «Афродита из пены». Идеи образовательной неопределенности порождаются вполне определенными предваряющими условиями и отвечают духу предельной либерализации западно-европейской культуры в пространстве «состояния постмодерна». В одноименном докладе Ж. Лиотара речь шла о трансформации образа жизни европейцев 60-70-х годов в результате построения социальных практик на базе принципов дополнительности, относительности, индетерминизма, синергетики, теории катастроф, концепции Витгенштейна о различии и равноправии языковых игр, а также организации научного поиска в соответствии требованиями неопределенности, междисциплинарности,

открытости, парадоксальности. Уже сейчас можно судить о природе возникающих под их влиянием образовательных и антропологических последствий. А они не только не оправдывают благоприятных ожиданий, но напротив характеризуются усилением тенденций агрессивного эгоцентризма, деградации семьи и институций гражданского общества, превращения отечественной общеобразовательной и высшей школы в «рынок образовательных услуг».

Наиболее агрессивный образовательный вариант социогуманитарного гносиса, порожденный предельными значениями его деонтологизации и релятивизации, представлен в последние десятилетия беспрецедентной по масштабам технократического «размаха» кампанией тотальной цифровизации. В наиболее экстремистском исполнении она ориентирована целями построения «общества знаний». При этом нередко упускается из виду, что решение вытекающих отсюда задач связано с использованием таких понятий как «информация», «цифровизация», «информационно-коммуникационные технологии», которые выполняют роль формообразующих принципов «общества знаний», но сами по себе не принадлежат к числу выражающих какие-либо образовательные, антропологические, экономические, ни даже вообще какие-либо социальные сущности. Поэтому уяснение их образовательного смысла предполагает осуществление предварительной, вполне самостоятельной работы по их истолкованию в терминах соответствующего социально-исторического контекста, представленного многообразием событий параллельной и сопряженной эволюции относительно самостоятельных форм социокультурной и собственно цивилизационной составляющих пространственно-временной динамики жизни человека и развития общества.

Рабош В.А.

г. Санкт-Петербург

Мировоззренческие константы в контексте синергетической педагогики

Принципиально новым подходом к пониманию становления российского общества, является синергетический подход, его трактовка взаимосвязи порядка и хаоса, энтропии и негэнтропии, механизмов появления нового, роли случайности и спонтанности в процессах самоорганизации социальных систем символизирующий современный этап развития диалектики.

Синергетика описывает закономерности взаимодействия и самоорганизации сложных открытых неравновесных систем, поведение которых при определенных условиях может приводить к хаотичности и непредсказуемости, в результате чего может появиться новый порядок, произойти самоорганизация, или противоположный процесс – дезорганизация, саморазрушение. Идеи синергетики зародились в теории катастроф и термодинамике. Развитие научного аппарата синергетики осуществлялось в рамках Штутгартской школы (Г.Хакен), Брюссельской школы (И. Пригожин), Московской школы (С.П. Курдюмов). Эвристическая новизна синергетических идей состоит в понимании действительности как динамического единства порядка и хаоса. Самоорганизация является глубоко диалектическим процессом. Ее источником выступает единство и борьба тенденций порядка и беспорядка, устойчивости и изменчивости, организации и дезорганизации и т.д. Факт этой парности дает ключ к пониманию и разрешению так называемого «парадокса науки XIX века», выражающегося в трудностях объяснения того как связаны во Вселенной столь глобальные и противоположно направленные тенденции, как энтропия и негэнтропия. Синергетика обосновывает возможность «сотворчески»-конструктивного характера взаимосвязи двух противоположных процессов, описываемого вторым началом термодинамики как «порядок через хаос» (энтропия) и объясняемого эволюционной теорией Дарвина (негэнтропия). Ключевыми в синергетической парадигме становятся такие

понятия как: самоорганизация, синергия, порядок, хаос, флуктуация, бифуркация, неравновесность, нелинейность, вовлечение в синхронизм.

Эвристический и философско-методологический потенциал синергетики целесообразно использовать для решения задач устойчивого развития общества. Хотя, не все исследователи синергетики высказывают оптимизм по поводу экстраполяции синергетических принципов на социальные процессы. Сами творцы синергетики Г. Хакен, И. Пригожин, Г. Николис, И. Стенгерс отмечали такие трудности применения синергетики к анализу социальных процессов как неопределенность переменных, наличие у человека «собственных проектов» и «собственных желаний». Сложности применения синергетики к анализу социально-исторических процессов объясняются уникальной спецификой социальных систем, состоящей в том, что их эволюция определяется поведением действующих лиц во взаимодействии с условиями, накладываемыми внешней средой. Некоторые отечественные исследователи О. Т. Дука, В.И. Жилин, О.Ф. Русакова, И.В. Хвостова, в своих работах также высказывают критические замечания по поводу прямого переноса идей из области физико-химических исследований в социогуманитарную сферу. В свое время, М.С. Каган определял данную проблему как своего рода вызов, стоящий перед синергетикой после нескольких десятилетий ее развития.[1, С. 33-35]. По его мнению, синергетика оказалась перед альтернативой: либо признать себя частной теорией физико-математического толка, либо доказать свою претензию на универсальность философского масштаба. 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. во избежание возможных рецидивов редукционизма.

Отчасти разделяя позицию изложенную выше, действительно, нельзя не видеть опасности в отношении к синергетике как к некоторой новой «всеобщей схематике». Тем не менее, мы солидаризируемся с той группой исследователей синергетики: В.И.Аршинов, В.П. Бранский, С.П. Курдюмов, Е.Н.Князева, Н.Н.Моисеев В.В. Василькова, которые видят эвристическую ценность синергетического подхода для объяснения проблем, связанных с противоречивостью и нелинейностью социальных процессов.

С точки зрения синергетики обеспечение динамической устойчивости социальной системы заключается в ее способности быть одновременно и устойчивой и изменчивой, удерживать в динамическом единстве инновационное и традиционное. Устойчивость и изменчивость в этом смысле находятся в синергичном единстве, когда одно предполагает другое. Преобладание тенденций изменчивости над тенденцией устойчивости может привести к кризису, к хаотизации и даже разрушению системы. В связи с этим на практике в целях устойчивого поступательного развития особое внимание необходимо уделять факторам обеспечивающим динамическую устойчивость. В этом случае важны инварианты или как говорят синергетики «параметры порядка». Применительно к глобальным социальным системам, к обществу и государству в этой роли выступают мировоззренческие константы.

В Указе Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 20022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно- нравственных ценностей», впоследствии дополненных определением России как «самобытного государства-цивилизации» в рамках Концепции внешней политики РФ (2023 г.) закреплены 17 основных мировоззренческих констант. Среди которых: патриотизм, справедливость, духовность, коллективизм, служение государству.

В философской литературе мировоззрение понимается как система наиболее общих взглядов на мир и место человека в нем, а также его ценности, идеалы и убеждения. Рассуждая о мировоззрении, ряд отечественных исследователей определяют его: «...как систему лично- значимых и отраженных в деятельности категориальных схем и образов, включающих в себя когнитивный, смысловой и эмоциональный компоненты в их

неразрывном единстве. Фактически это система взглядов, оценок и представлений о мире, которая формируется на основе знаний, жизненного опыта, моральных, нравственных, философских и прочих оценочных суждений. В процессе формирования мировоззрения задаются убеждения, нормы, ценности. При этом можно говорить о мировоззрении как отдельной личности, так и социальной группы». [2, С. 71]. В свое время, и с этим также нельзя не согласиться, В.И. Шинкарук отмечал, что главным образом для формирования мировоззрения важны убеждения. [3, С. 17-27]. Без сомнения, сохранение и укрепление мировоззренческих констант на основе убеждений представляется самой важной задачей, в силу их стратегической актуальности для жизни государства и общества.

Мировоззренческие константы - это устойчивые ценностные ориентиры, которые формируют специфику российского мировоззрения и отражают особенности культурно-исторического развития страны.[4, С.105]. Константа определяется как понятие в котором «..выражается устойчивость, стабильность, постоянство, сущность, общее у тех или иных явлений, признаков или функций. Социальные константы это такие характеристики социальных объектов и их признаков, которые инвариантны, постоянны относительно пространственных (страны) и временных (эпохи)изменений, преобразований».[5, С.123]. Такое понимание особенно актуально в эпоху релятивизма, плюрализма, постмодернизма. В синергетике понятию константа соответствует понятие инвариант.

Применение принципов синергетики для анализа социальных процессов дает общенаучный угол зрения, новый язык для понимания и объяснения сложных явлений в общественной жизни. Особую эвристическую и методологическую ценность принципы синергетики имеют для системы образования, которая выступает наиболее эффективной и действенной формой самоорганизации человека, воспитания его как носителя общественно важных мировоззренческих констант. С точки зрения синергетики образование должно быть таким образом организовано, чтобы содействовать становлению активной социально ответственной личности как соучастника созидательной деятельности, который бы не только понимал новые тенденции и процессы, но и обладая системой взглядов научных, культурных, духовно-нравственных, мог противостоять разрушительным тенденциям, функционируя с обществом в «одном самосогласованном темпомире».[6, С.321]. Особенно актуально это при наличии этнического, культурного, национального разнообразия в обществе и потребности укрепления гражданского единства и общественного согласия, соборности. Одним из необходимых условий реализации этой цели является «привитие» в живую ткань общества общепринятых ценностей. Образование в синергетическом понимании - это прежде всего сотворение человека в системе «человек-культура-общество». В данный контекст органично вписывается указание К.Д. Ушинского о том, что первым воспитателем человека является народ, у него надо брать опыт и нести в организованные системы образования. [7, С.20].

Поиск наиболее оптимальной образовательной модели, прежде всего, означает общенаучное и философское осмысление человека как саморазвивающейся, самоорганизующейся целостной системы, как социально ответственного соучастника развития общества. Особенно эвристически ценным, для эффективного формирования мировоззренческих констант, является использование синергетических принципов в педагогике, описывающих новый диалог человека с человеком и с окружающим миром. В последнее время определенный интерес вызывают идеи синергетической педагогики, которая способствует привлечению в образовательную сферу понятийного аппарата синергетики, принципов: флуктуации, бифуркации, параметров порядка, кооперативности (синергии), вовлечения в синхронизм.

Флуктуации в общем виде – это спонтанное отклонение системы от некоторого среднего макроскопического состояния, своего рода механизмы «запускающие неустойчивость». [8, С.115]. В процессе самоорганизации флуктуации могут усиливаться, распространяться на всю систему, делая устойчивым новый режим, более адекватный динамике ее развития. Флуктуации в социальной сфере – это проявление внутренних

возмущений, как положительных, так и отрицательных, источником которых выступает имманентная активность самих людей. Суть принципа флуктуации, применительно к образованию, состоит в усилении активности субъектов педагогического процесса, рождающей и стимулирующей мысль, превращающей процесс образования в творческий и синергийный процесс. Методологическая роль синергетики в этом плане состоит в создании условий, при которых возможно порождение знаний посредством «пробуждающего» обучения. В свое время Бергсон, характеризуя внутренний мир человека, полагал, что творческие импульсы сопровождают каждое мгновение нашей жизни. Примерами флуктуаций в учебно-образовательном процессе могут быть: доклад высокого интеллектуального уровня, оригинальный вопрос, эмоциональный настрой учителя или учеников и др. Как отмечает И. Пригожин, сложные самоорганизующиеся системы, в том числе и социальные, обладают «высокой чувствительностью к флуктуации», в процессе реализации которой и проявляется нелинейная зависимость между силой флуктуации и ее возможными последствиями для системы, откликом на нее. Так, в соответствии с синергетической парадигмой, даже малые флуктуации могут усиливаться в результате кооперативных, «синергийных» эффектов и откликов на флуктуацию и, в сущности, изменять всю структуру той или иной самоорганизующейся системы, в рамках которой она возникает. Это дает основание утверждать по мнению И. Пригожина, что данный сценарий вселяет в нас и надежду, и тревогу: надежду на то, что индивидуальная активность вовсе не обречена на бессмысленность; тревогу – потому, что наш мир, по видимому, навсегда лишился гарантий стабильных, непреходящих законов. [9, С.386]. Что, к сожалению, подводит некоторых исследователей синергетики к выводу о высокой степени непредсказуемости социального будущего в целом. Это лишний раз должно заставлять нас задуматься и быть предельно осторожными в своих социальных поведенческих желаниях. Тем самым, это способствует также осознанию необходимости гармоничного, синергийного взаимодействия людей на всех уровнях: от отдельной личности, до национальных элит.

Смысл принципа бифуркации состоит в том, что флуктуации могут оказаться столь сильными, что возникает необратимость развития: прежняя система либо качественно изменяется, либо вообще разрушается. Такой переломный критический момент, кризисный момент неопределенности будущего развития системы определяется в синергетике как точка бифуркации возможных путей эволюции системы. Зона бифуркации характеризуется принципиальной непредсказуемостью: неизвестно, станет ли развитие системы хаотичным или родится новая, более упорядоченная структура. В последнем случае как раз и происходит самоорганизация, возникают устойчивые структуры, появляется ранее отсутствующий порядок – «порядок через хаос». Однако сама возможность спонтанного возникновения таких структур из хаоса – важнейший момент процесса самоорганизации системы, стимулирующий прогрессивную направленность ее развития. [10, С.6-7]. В точке бифуркации происходит отбор альтернатив, доминирующих сценариев развития системы, рождение новых эвристически жизнестойких программ ее развития. Принципиальное значение имеет природа и уровень организации системы: в социальных системах возможно смягчить силу бифуркационного скачка и даже избежать его, определенным образом снимая напряженность между «элементами» социальной системы.

Представление о роли флуктуаций и бифуркаций в социальных процессах будет неполным, односторонним без учета одного из важнейших феноменов самоорганизации – инвариантов «организующих» порядок, так называемых параметров порядка. Применительно к системе образования, речь идет о введении «инвариантов», в нашем случае мировоззренческих констант, в технологию образования человека. Синергетический сценарий предполагает, как правило, ситуацию выбора – принятие решений с большим числом степеней свободы посредством возникновения доминант, призванных упорядочить структуру системы. Параметры порядка или «моды» (физич.) способны и призваны подчинять себе поведение элементов системы. [11, С.9,362]. Социальная система, да собственно и любая система, не сможет гармонично и эффективно развиваться, если

процесс не упорядочен, не содержит инварианты, вокруг или в рамках которых происходит ее самоорганизация. В социальных системах, в том числе и образовательных, роль параметров порядка может выполнять мысль как некая «руководящая идея», способная вызвать положительную обратную связь. Роль такой руководящей идеи в общественных процессах выполняют социальные доминанты (инварианты) – ценностные и мировоззренческие константы. Главное в «параметрах порядка» – сохранение преемственности в развитии системы.

Эвристическая ценность принципа кооперативности или синергии (одного из базовых в синергетике) применительно к социальным системам состоит в согласовании взаимодействия субъектов, в преодолении ситуации которую можно сравнить с «броуновским движением» путем достижения синергии между «элементами-участниками», в образовании – в том числе и через выстраивание «резонансного обучения». В свое время, как известно, Н. Винер пытался разработать модель обучения, функционирующую на принципах самоорганизации. Суть ее состояла в распределении функции учителя на весь класс. Учителем становился всякий раз ученик, лучше всех усвоивший урок. Но, в любом случае, в этой модели функции управляющего процессом обучения понимаются и описываются в классическом (кибернетическом) стиле, тогда как синергетический сценарий самоорганизации подразумевает, прежде всего, совместное действие, синергию, кооперативный эффект.

Значение принципа «вовлечения в синхронизм» для понимания процессов самоорганизации социальных систем, в целом, и для образования, в частности, имеет ключевое значение. Вовлечение (втягивание) в синхронизм означает неуклонное подчинение общей цели и завершается образованием «аттрактора устойчивости» – динамично устойчивого состояния системы. Суть принципа в том, что процесс развития социальных систем связан с целой серией событий качественной перестройки аттракторов сопровождающийся, вовлечением в этот темп всех элементов системы. Новый способ топологически правильного объединения элементов ускоряет развитие системы как целого, так и составляющих его частей. Элементы системы начинают функционировать в одном темпоритме, усиливаясь до состояния, способного вовлекать, затягивать, как в воронку, в новый порядок внутреннюю и окружающую среду. В результате чего возможно вовлечение и деструктивных элементов, имеющих место в социальной системе. С синергетической точки зрения, образовательный процесс, как отмечает Скотт Келсо, протекает как «специфическое видоизменение уже существующих патернов поведения в направлении той задачи, которую предстоит решить».[12,С.28].

Таким образом, эвристический и философско-методологический потенциал понятийного аппарата синергетики имеет важнейшее мировоззренческое значение для более плодотворного осмысления механизмов устойчивого развития социальных систем.

Литература

1. Каган М.С. Диалектика общего и особенного в методологии познания//Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М. 2002.
2. Основы российской государственности; Учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования. Под редакцией В.М. Маросанова, В.Э. Багдасаряна, Ю.Ю. Иерусалимского. М., Изд. Дом «Дело» РАНХиГС, 2023.
3. В.И. Шинкарук Мировоззренческий синтез знаний: Диалектика и наука// Единство научного знания. М., Наука, 1988.
4. См. Шаровара К.А. Ценностные константы российской цивилизации: к методологии исследования// Экспериментальные и теоретические исследования в

современной науке. Сборник статей по материалам научно-практической конференции, №7(95), Новосибирск, Изд. СибАК. 2024.

5. Л.А. Зеленов, А.А. Владимиров. Раздел. Философия, общество, культура. Вестник ВГАВТ Выпуск 40, 2014.

6. Князева Е.Н. Синергетика на волне эпистемологического конструктивизма//Материалы конференции «Самоорганизация и синергетика» М., 2006.

7. Ушинский К.Д. Педагогические идеи. М., 1971.

8. Пригожин И. От существующего к возникающему. М. 1985.

9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986.

10. Попов А.П. Проблемы синергетики (теории саморганизации) Владивосток, 2003.

11. См. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.

12. Цит. По работе Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основание синергетики. СПб., 2002.

Летягин Л.Н.

г. Санкт-Петербург

Опыт взросления и ментальные ландшафты детства

Обращение к индивидуальному прошлому всегда предполагает особое внимание к тем разрозненным впечатлениям, которые сохраняются в памяти как «первые». Они отрывочны, фрагментарны, существуют в сознании вне логической связи между собой. Опыт детских воспоминаний не связан с хронологическим представлением о времени, понимание которого приходит лишь с осознанием реального его течения – физического и исторического.

«Биография детства» – понятие *нулевое*, лишенное ключевых атрибутов автобиографического повествования – поступка, соотносимого с идеей, угрызений совести, этической самооценки. Ребенку свойственно соглашаться, но оставаться при своем мнении. Его жизненные впечатления лишены сравнительных процедур, которые выступают отличительной чертой мира взрослых. Биографические жанры лишь «прикладываются» к детству, «примериваются» к нему.

Подлинный факт осознанной встречи ребенка с миром намеренно эстетизируется – это тактильно ощущаемая острота «пробуждения» индивидуального ума. Особую значимость в связи с этим приобретает проблема выбора судьбоносной точки отсчета, относительно которой фокусируются векторы личностного роста, динамические сдвиги – то, что Федор Шехтель в дневниковой записи назвал *ритмической перемен*.

«С каким, откуда взявшимся отпечатком сличаю я свою жизнь, чтобы постоянно твердить – не то, не так! – и обличать самого себя перед самым собой», – размышлял А. Битов⁴. Формальный отсчет биографии обозначается в ситуации индивидуального ценностного выбора. Из множественности ракурсов восприятия прошлого индивидуальная память отбирает в первую очередь то, что стимулирует проявленность в биографической перспективе конкретных персонифицированных характеристик. «Все, что знаешь в детстве, – знаешь на всю жизнь, – писала М. Цветаева, – но и: чего не знаешь в детстве – не знаешь

⁴ Битов А. Г. Уроки Армении. Путешествие в небольшую страну // Дружба Народов: Независимый литературно-художественный и общественно-политический журнал. – 2017. – № 5. – С. 176-191.

на всю жизнь». Именно поэтому детство человека – это прошлое без права редакции. Как утверждал М. Мамардашвили, «нужны индивидуальные точки необратимости, и важно, сколько будет таких "точек", в противодействие которых упирался бы любой обратный процесс распада и разрушения»⁵.

Целостный образ биографии определяется постижением системообразующих качеств – «курсированием» смыслов, связывающих актуальное прошлое и «активирующие» функции настоящего. Становление взросления конкретизируется (*корректируется*) в процедурах, не допускающих выпадения из обычной «логики» жизни. «История – это картинная галерея, где мало оригиналов и много копий», – говорил А. Токвиль. Однако детерминанты «взрослости» подчинены весьма ограниченному кругу стереотипных сценариев – от «больших ожиданий» до «утраченных иллюзий».

Алгоритм «ключевых» поворотов «благоразумной жизни» объективно-иронично прокомментированы Пушкиным:

Кто в двадцать лет был франт иль хват,
А в тридцать выгодно женат;
Кто в пятьдесят освободился
От частных и других долгов,
Кто славы, денег и чинов
Спокойно в очередь добился...

Евгений Онегин. VIII. X.

Соппротивление биографическим «лекалам», «фасонным деталям», трафаретным поведенческим моделям сущностно прорывается только в дружеской переписке поэта: «Жизнь жениха тридцатилетнего хуже 30-ти лет игрока...», – отметит он в письме П. А. Плетневу.

Реальное становление личности определяется опытом бесконечных преодолений. «Меня судьба, отец да мать заставили маршировать...», – не без горечи признавался Павел Федотов. Выбор «поворотной» точки в биографии художника был не только внутренне мотивирован, но и последовательно реализован. «Духовное телесно, – писал М. Мамардашвили. – <...> Для того чтобы что-то создать – любое, в том числе, и в сфере духа, – нужна работа, а работа всегда, в конечном счете, выполняется мускулами. Можно, если угодно, говорить о мускулах души, ума, гражданственности, историчности...»⁶.

Обусловленные временем «коллективные представления» предопределяют развернутые программы действия, основу которых составляют повседневные поведенческие амплуа. «Опережающие» реальность модели поведения – это опыт освоения качественно новых деятельностных функций. Особую роль в этом процессе играют возвышающие художественные образы. Как вспоминал М. П. Мусоргский, «перед <...> прогулкой мы читали Манфреда, я так наэлектризовался страданиями этой высокой человеческой натуры, что тогда же сказал, "как бы я хотел быть Манфредом" (я тогда был совершенный ребенок), судьбе кажется угодно было выполнить мое желание – я буквально

⁵ Мамардашвили М. К. Если осмелиться быть // У истоков моей судьбы...: [Сборник] / сост. А. Романенко, О. Алдошина, О. Камунина. – М.: Бюро Квантум, 2007. – С. 203.

⁶ Мамардашвили М. К. Если осмелиться быть // У истоков моей судьбы: [Сборник]. – М.: Бюро Квантум, 2007. – С. 201.

оманфредился, дух мой убил тело. Теперь надо приниматься за всякого рода противоядия...»⁷.

Желаемый образ настоящего всегда подвержен внешним факторам – тому, что М. Хайдеггер назвал «историографическим перерасчетом прошлого». Побудительные художественные примеры могут иметь «обратную силу», когда ориентированы на заданные извне социальные установки. «Меня спросили, – вспоминал М. Л. Гаспаров, – что на меня влияло, когда я в детстве и отрочестве складывался как человек? Я ответил: книги. Живых образцов поведения, "делай вот так-то, это хорошо!", было мало, или я не умел их замечать и подражал им бессознательно. Меня переспросили: а как действовали книги? Тут я понял, что ответ мой был неточный. Книги мне тоже не говорили: делай вот так-то, это хорошо! Всем нам полагалось читать роман "Молодая гвардия" и брать жизненный пример с героев-комсомольцев. Все мы писали об этом в школьных сочинениях, но на самом деле этого не чувствовали. То, что было написано в книгах, было отдельным миром, не очень похожим на наш. Правила того мира почему-то не переносились в этот мир»⁸.

Абсолютизация воспитательного значения художественных примеров относительна, если они должны восприниматься в своем единственном качестве «учебника жизни». Для 1920-х гг. вполне показательно «программное» утверждение В. Шкловского: «Кино должно селекционировать человеческий быт и человеческое движение. Нигде нет таких отсталых навыков, как в быту <...>. Нужно создать ленту, которая не передразнивала бы жизнь, а натаскивала ее. Как молодого щенка...»⁹.

Ментальные ландшафты детства не ограничены историческим временем. Это *большая игра* – в той мере, какой открыта неограниченному потенциалу мировой культуры. «Ты вечности заложник / У времени в плену», – напишет Пастернак. Анна Ахматова пронизательно отметит объективность опыта преодоления поэтом-современником этого мировоззренческого конфликта: «Он наделен каким-то вечным детством».

Длительность детства – дар жизнетворчества, который можно «изжить» только в форматах *взросления* и *взрослости*. «Социальное приспособление подобно обратной стороне медали проблемы неполноценности», – утверждал А. Адлер. Возможно, именно поэтому осознание самоценности границ детства оказалось столь поздним обретением европейской культуры. Н. Я. Берковский, характеризуя систему романтических идеалов, отмечал: «В детях нам дана как бы этимологизация самой жизни, в них ее первослово. В том же смысле высказывался Новалис: "Каждая ступень развития начинается с детства. Поэтому земной человек, обладающий наивысшим развитием, так близок к ребенку"...». А далее уточнял: «Этимологизация помогает нам вступить в поток чужого творчества, оказаться внутри него»¹⁰. Именно в этом заключено особое качество «детского бытия», не допускающего нарушения заповедности своих границ.

Потребность рассмотрения личной биографии в ее непрерывности закономерно акцентирует проблему *настоящего времени*, в котором неуловимое смещение «*a priori*» в «*a posteriori*» выступает не только механизмом сцепления отдельных фрагментов, но разворачивается как форма индивидуального самосознания. «Жизнь обыкновенного человека тоже может вызвать интерес, если и не по отношению к личности, то по

⁷ Мусоргский М. П. Письма. – М.: Музыка, 1981. – С. 19.

⁸ Гаспаров. А тайны остаются // У истоков моей судьбы...: [Сборник]. – М.: Бюро Квантум, 2007. – С. 235.

⁹ Шкловский В. Б. Стандартные картины и ленинская пропорция // Шкловский В. Б. За 60 лет: Работы о кино. – М.: Искусство, 1985. – С. 59.

¹⁰ Берковский Н. Я. Романтизм в Германии: [Сборник]. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – С. 31.

отношению к стране и эпохе, в которую эта личность жила. Мы любим проникать во внутренний мир другого человека, нам нравится коснуться самой чувствительной струны в чужом сердце и наблюдать его тайные содрогания, мы стремимся познать его сокровенные тайны, чтобы сравнивать, подтверждать, находить оправдание, утешение, доказательство сходства», – писал Александр Герцен в предисловии к английскому изданию «Былого и дум». Каждая культурная эпоха (воспринимаемая в буквальном, этимологическом, смысле как *остановка* исторического развития) характеризуется процессами упорядочивания, унифицирования поведенческих моделей – их социальной *централизацией*. В этом смысле актуализируется значимость оценочных процедур, выявляющих новое качество индивидуальных поведенческих практик. Как утверждал Андрей Тарковский, «говорить от лица многих недостойно и безответственно»¹¹. Биография индивидуальна в той мере, в какой «главная страсть человека – быть, исполниться, состояться»¹² соотносима с бесконечным временем культуры. Только такая жизненная позиция имеет отношение к вечности, которая еще не стала веком.

«Нет, никогда, ничей я не был современник», – скажет О. Мандельштам.

«А я – до всякого столетия...», – напишет, со своей стороны, Марина Цветаева.

«Какое, милые, у нас тысячелетие на дворе?», – задается непраздным вопросом Б. Л. Пастернак.

Подлинная ценность «детского взгляда» – расширение пространственного горизонта первооткрытий, разрывающих тривиальность повседневных обстоятельств. Так формируется диаметр сознания, определяется радиус биографического поступания. «Отсроченный эффект» таких событий познается в бесконечном времени, раскрывая и преумножая свой созидательный потенциал, оставаясь, однако, непознанной, не раскрытой в своей полноте, и совсем не «детской» тайной.

Литература

1. Валицкая А. П. Эстетика понимания: Способы созидания миров. – СПб.: Алетейя; Независимый альянс, 2019. – 359 с.

2. Воронова Н. И., Михайлов Д. В., Никифорова А. А. Потенциал культурообразующих практик современного вуза в условиях цифровизации // Вестник педагогических инноваций = Journal of Pedagogical Innovations. – 2025. – № 4 (80). – С. 61-75.

3. Елистратова К. А., Рыборецкая Т. Г. Формирование сквозных компетенций современного педагога: психология образовательной среды // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы IV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 7–8 октября 2021 г. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – Вып. 4. – С. 161-167.

4. Ермильченко Н. В. Русский дворянин эпохи Пушкина. – М.: Унисерв, 2005. – 95 с.: ил., портр.

5. Летягин Л. Н. «Красная нужда – дворянская служба»: типологические аспекты биографии помещика – пушкинского современника // Русская усадьба: Сборник ОИРУ. – М.: Жираф, 2000. – Вып. 6 (22). – С. 25-35.

¹¹ Тарковский А. А. Когда мы были бессмертными... // У истоков моей судьбы...: [Сборник]. – М.: Бюро Квантум, 2007. – С. 94.

¹² Мамардашвили М. К. Если осмелиться быть // У истоков моей судьбы...: [Сборник]. – М.: Бюро Квантум, 2007. – С. 196.

6. Михайлов Д. В. Хайкинг, треккинг и бэкпэкинг на Кольском Севере: сфера outdoor-практик // Креативные индустрии Арктического региона: опыт и перспективы развития = Creative industries of the Arctic region: experience and development prospects: Материалы III Международного форума, 27-29 ноября 2019 г. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Мурманский арктический государственный университет; редколлегия: Е. Ю. Терещенко (отв. ред.) [и др.]. – Мурманск: МАГУ, 2021. – С. 143-151.

7. Романенко И. Б. Феномен открытости России миру и суверенное мышление // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство. Сборник научных трудов XXXI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Открытость России миру: исторический опыт, взаимодействие, сотрудничество, преодоление конфликтов» / Министерство просвещения Российской Федерации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Институт философии человека [и др.]. – СПб.: Политех-Пресс, 2025. – С. 17-23.

8. Шоломова Т. В., Летягин Л. Н. Эстетическая легитимация социального действия // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 3 (28). – С. 66-69.

Пую Ю.В.

г. Санкт-Петербург

Противостояние человеческого сознания и искусственного интеллекта:

экзистенциальные испытания и горизонты будущего

В современном мире искусственный интеллект (ИИ) стремительно развивается и проникает во все сферы человеческой деятельности. Это вызывает широкий спектр вопросов, касающихся его влияния на природу человеческого разума, сознания, этики и общества в целом. Понимание как возможностей, так и потенциальных рисков, связанных с развитием ИИ, становится критически важным для формирования ответственной и устойчивой стратегии его внедрения и использования. Противостояние человеческого разума и искусственного интеллекта представляет собой фундаментальную научную проблему современности, порождая целый ряд сложных вопросов и перспективных направлений исследований. Эта тема требует междисциплинарного подхода, объединяя когнитивные науки, философию сознания, информатику и этику технологий.

Искусственный интеллект (ИИ) – это обширная область науки и техники, занимающаяся разработкой интеллектуальных систем, способных выполнять задачи, которые традиционно требуют человеческого интеллекта. Классификация ИИ часто основывается на уровне его функциональности и способностях. В этом контексте выделяют “слабый” (или узкий) и “сильный” (или общий) искусственный интеллект. Слабый ИИ ориентирован на решение конкретных задач и демонстрирует интеллект только в рамках определенной области. Примерами служат системы распознавания образов, обработки естественного языка или игровые программы. Сильный ИИ, напротив, обладает способностью понимать, учиться и применять знания в широком спектре задач, подобно человеческому интеллекту. Его создание представляет собой гораздо более сложную задачу.

Подходы к созданию ИИ также разнообразны и развивались на протяжении многих лет.

Символьный подход, также известный как классический ИИ, основан на представлении знаний в виде символьных структур и использовании логических правил для манипулирования этими структурами. Этот подход был популярен в ранние годы развития ИИ, но столкнулся с трудностями при работе с неструктурированной и неполной информацией.

Коннекционистский подход, напротив, вдохновлен структурой и функционированием человеческого мозга. Он предполагает создание искусственных нейронных сетей, состоящих из взаимосвязанных узлов (нейронов), которые обрабатывают информацию параллельно. Машинное обучение, являющееся подмножеством коннекционистского подхода, позволяет системам ИИ учиться на данных без явного программирования правил.

Архитектура и функционирование современных систем ИИ во многом определяются достижениями в области нейронных сетей и глубокого обучения. Нейронные сети, представляющие собой математические модели, имитирующие структуру и функционирование биологических нейронных сетей, состоят из множества взаимосвязанных узлов (нейронов), организованных в слои. Алгоритмы машинного обучения играют ключевую роль в обучении систем ИИ. Существуют различные типы алгоритмов машинного обучения, включая обучение с учителем, обучение без учителя и обучение с подкреплением. Обучение с учителем предполагает использование размеченных данных, то есть данных, для которых известны правильные ответы. Алгоритм учится сопоставлять входные данные с выходными и обобщает эти знания для предсказания результатов на новых данных. Обучение без учителя, напротив, использует неразмеченные данные и позволяет алгоритму самостоятельно находить закономерности и структуры в данных. Обучение с подкреплением предполагает обучение агента (системы ИИ) путем взаимодействия с окружающей средой и получения обратной связи в виде вознаграждений или наказаний. Агент учится выбирать действия, которые максимизируют его суммарное вознаграждение.

Достижения искусственного интеллекта на современном этапе впечатляют. Системы ИИ успешно применяются для решения широкого круга задач, включая распознавание образов, обработку естественного языка, игру в шахматы и го, автономное вождение и многое другое. Например, системы распознавания образов используются в медицинских диагностических системах для обнаружения раковых опухолей на изображениях, в системах безопасности для распознавания лиц и в системах автоматической обработки документов для извлечения информации. Системы обработки естественного языка используются в чат-ботах, виртуальных ассистентах и системах машинного перевода.

Несмотря на значительные успехи, искусственный интеллект сталкивается с рядом ограничений. Одной из главных проблем является сложность создания общего искусственного интеллекта (AGI), то есть системы ИИ, обладающей способностями, сопоставимыми с человеческим интеллектом. AGI должен обладать способностью понимать, учиться, рассуждать, адаптироваться к новым ситуациям и решать широкий круг задач. Создание AGI требует решения сложных проблем, связанных с представлением знаний, рассуждением, обучением и взаимодействием с окружающей средой.

Еще одной важной проблемой является проблема понимания и сознания в ИИ. Даже самые современные системы ИИ, демонстрирующие впечатляющие результаты в решении конкретных задач, не обладают настоящим пониманием мира и не способны испытывать субъективные переживания. Вопрос о том, возможно ли вообще создать искусственное сознание, остается предметом философских дискуссий.

Сравнение когнитивных способностей человеческого разума и искусственного интеллекта (ИИ) открывает перед нами как впечатляющие сходства, так и глубокие различия, выявляющие уникальность каждого из них. Одним из фундаментальных аспектов, определяющих эту разницу, является сознание, самосознание и субъективный опыт. В настоящее время, несмотря на значительные успехи в области ИИ, не существует доказательств того, что машины обладают сознанием, самосознанием или субъективным опытом. ИИ может имитировать определенные аспекты человеческого поведения, но его действия основаны на алгоритмах и данных, а не на внутреннем осознании.

Эмоции играют важную роль в человеческом познании и принятии решений. Они влияют на наше восприятие, память, внимание и мотивацию, помогают нам оценивать

ситуации, принимать решения в условиях неопределенности и адаптироваться к изменениям в окружающей среде. Эмоции также играют важную роль в социальных взаимодействиях, позволяя нам понимать чувства других людей и строить отношения. ИИ, в свою очередь, может распознавать и имитировать эмоции, но не испытывает их в том же смысле, что и человек. ИИ может анализировать выражения лица, тон голоса и текст, чтобы определить эмоциональное состояние человека, и может даже генерировать текст или изображения, выражающие определенные эмоции. Однако эти действия основаны на алгоритмах и данных, а не на внутренних переживаниях.

Креативность и интуиция – еще две когнитивные способности, которые отличают человеческий разум от ИИ. Человеческий разум способен к творческому мышлению, генерации новых концепций и идей, а также к интуитивному принятию решений на основе неосознанного опыта. ИИ, в свою очередь, может генерировать новые комбинации из существующих элементов, но его креативность ограничена алгоритмами и данными, на которых он был обучен. ИИ может находить новые решения для задач, но он не способен к настоящему творческому прорыву, который требует оригинальности и интуиции.

Обучение и адаптация к новым условиям также являются важными когнитивными способностями. Человеческий разум обладает удивительной способностью учиться на опыте, адаптироваться к новым ситуациям и приобретать новые знания и навыки. Человек может учиться как формально, в школе или университете, так и неформально, из повседневного опыта, может адаптироваться к изменениям в окружающей среде, решать проблемы и находить новые способы достижения целей. ИИ также способен к обучению и адаптации, но его возможности ограничены алгоритмами и данными, на которых он был обучен. ИИ может учиться на больших объемах данных, выявлять закономерности и улучшать свои результаты, но он не способен к настоящему пониманию и обобщению, которые характеризуют человеческое обучение. Кроме того, ИИ часто сталкивается с трудностями при адаптации к новым ситуациям, которые отличаются от тех, на которых он был обучен.

Развитие искусственного интеллекта (ИИ), несомненно, открывает перед человечеством огромные возможности, однако вместе с тем порождает целый ряд серьезных вызовов, требующих внимательного рассмотрения.

Одним из наиболее острых вопросов является этика ИИ, включающая в себя сложные моральные дилеммы и вопросы ответственности. Автономные системы, способные принимать решения без непосредственного участия человека, поднимают вопросы о том, какие ценности должны быть заложены в их алгоритмы, и кто несет ответственность за последствия их действий. Важно также обеспечить прозрачность алгоритмов ИИ, чтобы можно было понять, как принимаются решения, и выявить возможные предвзятости и дискриминацию. Ответственность за этические аспекты ИИ лежит как на разработчиках, так и на регуляторах, которые должны создавать правовые рамки, обеспечивающие соответствие ИИ общественным ценностям и интересам.

«Неконтролируемое расширение области применения ИИ в школе, может привести к ослаблению интеллекта естественного. Чего, например, только стоят набирающие сегодня популярность нейросети, предлагающие выполнить за ребенка домашние задания или даже сдать экзамены! Нельзя также допустить дегуманизации образования, которая может начаться с бесконтрольного использования искусственного интеллекта» [1].

Социальные последствия автоматизации и роботизации, вызванные развитием ИИ, также представляют собой серьезный вызов. Автоматизация многих видов труда может привести к массовой потере рабочих мест, особенно в тех секторах, где выполняются рутинные и повторяющиеся задачи. Это может усугубить неравенство в обществе, увеличить уровень безработицы и создать социальную напряженность. Для смягчения этих негативных последствий необходимо разрабатывать новые стратегии занятости, переквалификации и переподготовки кадров. Важно также учитывать, что автоматизация может не только привести к потере рабочих мест, но и создать новые возможности,

требующие новых навыков и компетенций. Необходимо инвестировать в образование и науку, чтобы подготовить людей к работе в условиях новой экономики, где ИИ будет играть все более важную роль.

Наконец, существуют риски, связанные с созданием сильного ИИ, то есть ИИ, обладающего интеллектом, превосходящим человеческий. Хотя создание сильного ИИ пока остается скорее теоретической возможностью, чем реальностью, необходимо уже сейчас задуматься о потенциальных опасностях, которые могут возникнуть в случае его появления. Если сильный ИИ не будет должным образом контролироваться и направляться, он может представлять угрозу для человечества. Например, ИИ может решить, что человечество является препятствием для достижения его целей, и предпринять действия, направленные на его уничтожение. Важно разрабатывать механизмы контроля и управления ИИ, которые обеспечат соответствие его действий человеческим ценностям и интересам. Необходимо также проводить исследования в области безопасности ИИ, чтобы предотвратить возможность его использования в злонамеренных целях.

Несмотря на существующие вызовы, связанные с развитием искусственного интеллекта, перспективы сотрудничества и симбиоза человека и ИИ представляются весьма многообещающими и открывают перед нами горизонты для значительного прогресса в различных сферах жизни. Искусственный интеллект может стать мощным инструментом расширения человеческих возможностей, позволяя нам решать сложные задачи, автоматизировать рутинные процессы и повышать эффективность нашей деятельности.

В образовании ИИ может персонализировать процесс обучения, адаптируя его к индивидуальным потребностям и способностям каждого ученика. ИИ-системы могут анализировать прогресс ученика, выявлять пробелы в знаниях и предлагать индивидуальные программы обучения, что позволит каждому ученику раскрыть свой потенциал в полной мере. В науке ИИ может ускорить процесс научных открытий, анализируя огромные объемы данных, выявляя закономерности и генерируя новые гипотезы. ИИ может помочь ученым в разработке новых лекарств, создании новых материалов и решении глобальных проблем, таких как изменение климата и нехватка ресурсов. В медицине ИИ может улучшить диагностику, лечение и профилактику заболеваний. ИИ-системы могут анализировать медицинские изображения, выявлять признаки заболеваний на ранних стадиях и предлагать индивидуальные планы лечения. ИИ может также помочь врачам в проведении сложных операций, снижая риск ошибок и повышая эффективность лечения. В промышленности ИИ может автоматизировать производственные процессы, повышая производительность и снижая затраты. ИИ-роботы могут выполнять опасные и монотонные задачи, освобождая людей для более творческой и интеллектуальной деятельности. В сфере услуг ИИ может улучшить качество обслуживания клиентов, предоставляя им персонализированные рекомендации, отвечая на их вопросы и решая их проблемы в режиме реального времени.

Технологии ИИ могут быть использованы для улучшения физических, умственных и эмоциональных способностей человека. Например, ИИ-имплантаты могут быть использованы для восстановления утраченных функций организма, таких как зрение, слух или подвижность. Однако, необходимо тщательно оценивать риски, связанные с использованием ИИ для улучшения человека, и разрабатывать механизмы контроля и регулирования, которые обеспечат безопасность и благополучие людей.

Развитие искусственного интеллекта представляет собой не только технологический, но и философский вызов. От того, как мы ответим на этот вызов, зависит будущее человечества. Важно стремиться к созданию гармоничного симбиоза человека и ИИ, в котором ИИ будет служить инструментом расширения человеческих возможностей, а не угрозой для нашей идентичности и ценностей.

Литература

1. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на пленарном заседании XXXIV Международных Рождественских образовательных чтений <https://pravoslavie.ru/175401.html>
2. 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.
3. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
4. Пую Ю.В. Политическое манипулирование: вчера, сегодня, завтра // Философия права. 2011. № 1 (44). С. 49-52.
5. Пую Ю.В. Социально-философские основания антропологии манипулирования // автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
6. Давиденко Я.О., Никонов С.Б., Пую Ю.В. Теоретическое обоснование феномена интермедиаальность в современной науке // Этносоциум и межнациональная культура. 2023. № 1 (175). С. 80-84.

Беркович Н.А.

г. Санкт-Петербург

Этнофилософская тематика в образовательных практиках

В начале о предмете исследования. Наименование «Этнофилософия» двойственно. Одновременно оно означает и базовый концепт и сферу трансграничного значения. В России этнофилософия трактуется многопланово: как совокупность знаний о своем народе, его жизненном мире, как обоснование его судьбоносного предназначения и как отождествление с менталитетом народа в сфере практически прикладной деятельности. Отечественная историография этнофилософии и ее модификации интересна, поучительна и привлекательна в своем уважительном отношении к прошлому, в попытках его сохранения и адаптации к современному информационно-коммуникативному транзитному обществу [1;2].

Налицо плюрализм толкований и определений этнофилософии, различающиеся направленностью интенций и тем самым по совокупности продуцируемых знаний. Представляется уместной следующая классификационная иерархия.

Во первых, этнофилософия, как синоним так называемой этнософии народа не выходящей за рамки антропоморфной мифологии и космологии [3]. В мифопоэтических преданиях, характеризуемых классической метафорой «фантазирующий разум», преодолевается противоречие между человеком и природой, раскрываются этногенетические предания. Именно в этот архаический период этнического бытия народа зарождаются основы его менталитета, его глубинная архитепическая память и, что существенно, формируются предпосылки первопонятий как условия своего отличительного кода [7;8].

В отечественном обществознании этнософия как идеология и мифология национального сознания достаточно полно представлена в исследованиях по малочисленным народам Алтая [4;5]. Ее характерные черты предопределены представлениями о возвращении в прошлое, к своим культурным корням в целях тотальной одухотворенности окружающего целостного мира и его аутентичного сопереживания. Заметим, что алтайская философия не направлена на достижение трансцендентной святости. Напротив, она включает в свой повседневный этикет совокупность

отрефлексированных стереотипов поведения, обрядов и ритуалов. Этнософское мировоззрение исповедуют обские угры [6]. Этнософия способна культивироваться в конфликтной социально экономической ситуации, выполняя компенсаторную функцию сохранения культурной памяти. Впечатляющий пример подобного, это возрождение этногенетических мифов у шорцев, этноса тюркоязычного происхождения, проживающего на юге Кемеровской области в связи с промышленной экспансией [9]. В контекст этнософии, конечно же, включается и шаманизм как своеобразная система мифологического мировоззрения, основанная на вере в духов и животных-тотемов. Все сказанное это повторим, во первых.

Во вторых, это экзистенциальный сценарий этнофилософии с базовой категорией «жизненный мир», определяемый как натурофилософский дискурс повседневного, обыденного существования народа.

И, в третьих, этнофилософия трактуется как рефлексия концептуализируемого, проектносозидающего разума, как философия этноса, призванная объяснить всеобщее в возникновении и историкокультурном развитии народов-этносов в пространстве всемирной истории, глобализации и в становлении мироцелостности.

Три этнофилософские модификации имеют просветительскую, познавательную и, конечно же, мировоззренческую значимость в контексте дошкольного, школьного, университетского образования и последующего более сложного по способам своей институализации и эффективности образования для взрослых. Разумеется, что определяющей в российском образовании была и остается реализация университетской программы по философии. Однако нельзя отрицать важность этнософского мифологического образования для детей, которое следует, по нашему мнению начинать со старших дошкольных групп и затем продолжать в классах начальной школы.

Следует учитывать факт сосуществования различных по своей смысловой нагрузке этнофилософских контекстов и их несводимость друг к другу. При этом следует корректно объяснять, что этнософская мифология не исчезает и в принципе она не способна исчезнуть, поскольку она воспроизводится как защитное средство сохранения этнической самобытности и глубинной исторической памяти. Более того каждый народ призван порождать современные мифы, порождая тем самым собственное видение исторической перспективы.

Этнофилософская тематика в образовательных практиках должна преодолевать мировоззренческий вакуум, формируя способность к актуализации философского мышления. Вспомним непреходящую мудрость в словах И. Канта «Имей мужество думать сам».

Литература

1. Современные тенденции развития этнофилософии; Чебоксары; изд-во Чувашского ун-та 2020
2. Волкова Е. А. Современная отечественная историография этнософии; Гуманитарный акцент; 2022; №3
3. Арсеньев В. Р. Базовые понятия этнософии: подступы к формированию мировоззренческой альтернативы; Общество-среда-развитие; 2008; №1
4. Волкова Е. А. Этнософия Алтая: идеология и мифология национального сознания; Ежегодник русской философии и культуры; 2023/2024
5. Алексеев-Апраксин А. М. Ментальность алтай-кижи; Общество-среда-развитие; 2024; №4
6. Канев А. М. Мифологическое мировоззрение в культуре обских угров; автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук; Челябинск; 2009

7. Березницкий С. В., Сем Т. Ю., Булгакова Т. Д. Менталитет тунгусо-маньджуров и палеоазиатов; СПб; изд-во Академические исследования культуры; 2022
8. Эпштейн М. Н. Первопонятия ключи к культурному коду; М., изд-во Калибри; 2022
9. Галкин Д. В., Шайгуров А. В. Культурные изменения на территории проживания малых этнических групп; Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры; 2024; №4

Романенко Ю.М.

г. Санкт-Петербург

Пределы преодоления метафизики в науке, философии и образовании

Понятие метафизики имеет длительную историю, в которой возникали разнообразные споры по ее поводу — нужна она или не нужна, приносит пользу или вред человеку в его жизни и деятельности. Метафизика является проблемой в истории, философии, культуре, науке и т.д. В своей книге «Бытие и естество: онтология и метафизика как типы философского знания» [7] я попытался рассмотреть вопросы происхождения, функционирования и развития метафизики в историко-философском процессе. Однако, до сих пор для меня метафизика остается загадкой, какой-то неисчерпаемой темой и особым интересом человеческого ума.

Как известно, автором первого трактата «Метафизика» является Аристотель, хотя это название было дано не им, а публикатором его архива Андроником Родосским. С этого времени метафизика стала практически синонимом философии и определялась как учение о первоначалах бытия. Такая трактовка является достаточно амбициозной и претенциозной, подразумевая решение фундаментальных задач философии и достижение запредельных целей человеческого разума. Поэтому к метафизике на протяжении ее исторического развития выявилось два противоположных способа отношения: апологетический и критический.

Исходный вопрос в контексте данной темы заключается в том, почему человек в начале своей истории стал философствовать, в том числе — почему он стал философствовать именно в метафизическом регистре? Не всегда философия есть метафизика, хотя метафизика всегда есть философия (правильная или неправильная — зависит от оценки). Спрашивая по-другому, почему человек, решая какие-то свои жизненные насущные дела в повседневной жизни, вдруг задумался о неких запредельных сущностях? Истоком метафизики в Древней Греции были мифы, в которых повествовалось о существовании сверхъестественных существ, трансцендентных человеческому способу бытия. Вот это слово — «сверхъестественное» — по сути является переводом греческого слова «метафизика». Можно сказать, что метафизике в архаике предшествовала некая странная мифофизика. Человеческий разум изначально подозревал, предчувствовал и понимал, что кроме естественной действительности, воспринимаемой в ежедневном опыте, существует и какая-то иная реальность. Основной вопрос к этому: существует ли нечто сверх-природное на самом деле или нет? Ответы на этот вопрос давались разными мыслителями прямо противоположные: да и нет. Отсюда и историческая интрига, которая непрерывно сопровождает метафизику в ее судьбе. Это связано с тем, вероятно, что в самой метафизике есть свое внутреннее диалектическое противоречие или парадокс, имеющие историческое значение.

Метафизика является проблемой не только в филогенетическом смысле, имея отношение к общей человеческой истории, но и в онтогенетическом плане, касаясь биографии каждого отдельного человека, в том числе и современного. С антропологической точки зрения можно сказать, что человек есть человек, если он является философом, в том

числе и метафизиком, даже если он оказывается защитником или ниспровергателем метафизики, либо нейтрально к ней относясь. С нашей точки зрения, испытание или искушение метафизикой присуще каждому человеку и это началось в момент возникновения самой философии. Если к физике, как науке о наличной природе вообще, возражений как правило не имеется, то метафизика, как возможная наука о вне- или надприродном бытии, всегда ставилась под вопрос. Кто-то при этом в своих оценках исходил из поговорки: лучше синица в руках, чем журавль в небе. Но кто-то посягал и на журавля. Если физика — это воспринимаемая данность, то метафизика — загадочная заданность для человеческого разума.

Таким образом, сложность определения метафизики и выявления ее сущности заключается в ее имманентной парадоксальности и исторически самопротиворечивом характере развития. Метафизический дискурс начался уже в период досократиков. Классическая форма метафизики и ее методологическая матрица стали проявляться в философии Платона, где реальность была поделена на мир естественных чувственно-воспринимаемых вещей и сверхъестественных умопостигаемых идей. Но ее концептуально устойчивая структура выкристаллизовалась в учении Аристотеля, в системном виде на рациональном уровне. С этого времени метафизика стала постепенно институционализироваться, приниматься и применяться в науке, жизни, культуре и образовании. Так в течение многих веков длилась ее славная и вместе с тем драматическая история развития. Можно даже сказать, что имеется некий миф самой метафизики, связанный с магичностью её названия. Имя метафизики возникло в истории фактически случайно, как техническое обозначение первой философии, следующей за курсом лекций по физике (*τὰ μετὰ τὰ φυσικά*) в образовательном процессе аристотелевской философской школы Ликея. Но постепенно случайность этого имени превратилась в его необходимость, когда в средневековой схоластике метафизика практически стала удачным «фирменным знаком» и «витриной» философии. К феномену метафизики необходимо подобрать особый герменевтический ключ и способ расшифровки прежде всего его имени, звучащего в информационном пространстве философии, вызывающего к определенному образу мышления и магически влияющего на ее историческую судьбу, в соответствии с определением мифа в качестве «магического имени, творящего чудеса» в «Диалектике мифа» А.Ф. Лосева.

Интересно, что во времена М.В. Ломоносова, когда к метафизике относились с несомненным пиететом, патриотически настроенные ученые Российской академии наук, пытаясь перевести все научные и философские термины (имевшие, как правило, греческое или латинское происхождение) на русский язык, предлагали называть метафизику преестественницей, то есть той реальностью, которая пре-восходит естественное бытие [1]. Слышание и понимание имени метафизики, как чего-то сверхъестественного, при включении ее в качестве системообразующей дисциплины в образовательном процессе в университетах вплоть до эпохи Просвещения, определяло антропологическую настроенность и нацеленность на превосходение человеческой природы. Куда, как, где, когда и насколько может или должно быть превзойдено и преодолено человеческое естество? — в разных исторических метафизических моделях решалось по-разному.

Имеются попытки такого решения и в современной философии. Вектор самопревосхождения человека распространяется от античной теургии, средневекового теозиса, через проект ницшевского сверхчеловека, экзистенциалистской идеи о том, что человек больше самого себя, и вплоть до новейших стратегий трансгуманизма и постгуманизма. Таким образом, метафизика сумела интегрироваться в историю, в том числе благодаря внедрению ее преподавания в системы высшего образования, хотя при этом постоянно сохранялось отмеченное двойственное отношение к ней, как в среде профессионального патентованного философского и научного сообщества, так и в общекультурной среде. Можно сказать, что метафизика стала событием в истории, или даже, как говорят хайдеггерианцы, судьбой мировой философии. Имя метафизики, с одной

стороны, является освященной традицией, но, с другой стороны, находится под подозрением и расследованием реального или мнимого вреда для человеческого ума. Одни пытаются пролоббировать метафизический дискурс, но рядом с ними всегда находятся их оппоненты, которые пытаются увидеть в метафизике злой умысел, намеренную ложь, разоблачая их. Поэтому перманентный процесс преодоления метафизики осуществляется в двух противоположных направлениях: апологеты пытаются усовершенствовать, или, по-гегелевски, снять метафизику, трансформируя ее форму, но сохраняя инвариантное позитивное содержание, а критики, особенно радикальные, стремятся оценить ее как пустую науку, занимающуюся псевдо-проблемами.

Такое двойственное отношение к метафизике связано с определенной внутренней проблемой в ней самой, проявившейся уже в момент ее создания в учении Аристотеля. Как известно, Стагирита называют философом меры: любое действие, при несоблюдении меры, может привести к отрицательному результату. Этот принцип имеет прямое отношение и к самой метафизике — при определенных обстоятельствах и условиях она может приносить не только пользу, но и вред. Самый трудный вопрос в этом отношении: в чем заключается мера метафизики, учитывая то, что сама она находится в странном положении между религиозной верой и научным знанием. В качестве поясняющей аналогии здесь можно привести пример с платоновским понятием фармакона — лекарства, которое при неправильной дозировке (недобора или перебора) способно не излечить, а усугубить болезнь, превратившись в яд. Самое сложное в медицинской фармакологии — просчитать, то есть определить меру дозировки с учетом множества факторов. Переборщить можно всем и во всём, в том числе и в умственной деятельности.

По толкованию Ж. Деррида (в работе «Аптека Платона»), в платоновском диалоге «Федр» письмо определяется как фармакон — лекарство, укрепляющее память, но, одновременно, как способ ослабления собственного мышления в диалоговом общении. Запись мысли, с одной стороны, сохраняет ее и дает возможность передачи другим, что несет несомненную пользу. Однако, превращение данной записи в неизменный авторитетный текст, при невозможности задавать уточняющие и корректирующие вопросы отсутствующему автору, приводит к уходу от живой истины. Но поскольку традиция метафизического мышления заключалась в серии именно записанных рациональных трактатов, то в ней всегда действовала эта мина замедленного действия, периодически приводящая к взрывам и трансформациям. Метафору фармакона — этого парадоксального ядовитого лекарства или целебного яда — можно применить и к самой метафизике, подразумевая, что она может быть подвержена определенным недомоганиям, острым или хроническим, излечениям и реабилитациям.

Если исходить из подобной интерпретации, что Аристотель задумал метафизику с целью, выражаясь тавтологически, ис-целения разума, в качестве терапии мышления, то вопрос о её мере становится определяющим в данном контексте. Если метафизический разум претендует на постижение каких-то сверхъестественных сущностей, а это всегда риск его повреждения, то в качестве техники безопасности здесь необходима определенная терапевтическая функция, которая была присуща истории постоянно. Особенно это свойственно философии Аристотеля, отец которого Никомах был профессиональным врачом при дворе македонского царя, а их род возводил свою родословную к самому богу здоровья Асклепию. Эта принадлежность к династии врачей оказала влияние и на установки аристотелевской философии, в том числе и на основоположения метафизики.

Даже изобретенная Аристотелем логика — наука о формах и законах правильного мышления, а также метод теоретизации научного познания, одновременно была способом терапии ума. В частности, работа «О софистических опровержениях», входящая в «Органон» — комплекс его логических сочинений, может быть квалифицирована в качестве своеобразной иммунотерапевтической дисциплины, направленной на защиту разума от тлетворного влияния вирусов софистики, очистки от ложных форм рассуждения с целью восстановления истинного здорового мышления. Следует также добавить, что, поскольку

род человека есть *Homo sapiens*, то он по своей природе должен мыслить, т.е. быть философом. А философия, по Аристотелю, есть мышление мышления, то есть рефлекслирующий разум, благодаря действию которого возможно осуществление метафизического проекта. Естественное мышление, направленное вовне, может быть каким угодно, правильным или неправильным, болезненным или здоровым, хаотическим, точным или ошибочным, но логический разум, способный обратиться на себя самого, может исправить и откорректировать болезнетворные отклонения мысли. Именно таким образом философия включает в себя терапевтическую функцию, исцеляя ум, если он забрел куда-то не туда, или не смог рассчитать определенную дозировку, или не нашел меру.

Вернемся снова к исходному нашему вопросу: что же такое метафизика — польза или вред, лекарство или яд для мыслящего человека? Исторически метафизика постоянно стоит под этим вопросом. Давались и разнообразные ответы на этот ключевой вопрос, но они всегда оказывались парадоксальными, что вело к рождению новых вопросов в этом направлении. Метафизику можно истолковать не только в свете медицинской метафоры, но и кулинарной. Допустимо считать, что метафизическая предметность — это некая пища для ума. Но всякую пищу можно переест или недоест. При избыточности может случиться некоторое несварение, расстройство пищеварения с сопутствующими проблемами. В истории метафизики наблюдались периоды отворачивания к ней среди самих философов, то есть отворачивания от ее изначальной цели — познать сверхъестественное. Но исходно, все-таки, чистый разум пребывает в состоянии голода и жажды по отношению к заманчиво существующим в своем небытии трансцендентным ноуменам — странной ментальной пище, которая рефлексивно сама поедает питающихся ею парадоксальным образом.

Ретроспективный взгляд на метафизику показывает, что античность и Средневековье были временем ее возникновения, активного развития и апогея. В период экспериментальной революции в естествознании Нового времени она продолжала быть авторитетной, но тогда наука, отпочковавшаяся из философского контекста и начавшая автономизироваться из-под религиозной опеки, стала лидером общекультурного прогресса. Метафизика начала подстраиваться под критерии научной истинности, что также повлияло на ее место и роль в системе университетского образования. Кантовский проект критики предшествующей метафизики, отравленной, по его мнению, теологизированным догматизмом, а также его рекомендация сделать метафизику строго научной, — стали миной замедленного действия в её последующей судьбе.

Кстати сказать, кантовская критика, как и ранее аристотелевская логика, сыграла для своего времени терапевтическую иммунологическую роль по отношению к метафизике. Понятия кризиса и критики — одинаково принципиальны для медицины и философии. Философская имманентная критика — это инструмент иммунотерапии ума. Если же сдвинуться с точки зрения медицинской метафоры и взглянуть на данное событие через призму кулинарной метафоры, то вырисовывается следующий мыслеобраз: Иммануил Кант, готовя новый метафизический суп, постарался убрать оттуда религиозный ингредиент и побольше добавить научного компонента. Этот суп так и не был доварен, хотя и был выставлен на пир философов в качестве главного блюда. Но основной вопрос здесь — удалось ли Канту соблюсти меру в отношении всех специй этого продукта? Последующие философы, вкушившие его, оставили противоположные оценки. На кантовскую критику воспоследовала контркритика со стороны новых философов, доведенная, к примеру, К. Марксом до утроенной критики критической критики. А говорят еще — о вкусах не спорят. Если спор о метафизике, то он бесконечен, поскольку метафизический предмет бездонен.

Кантовская критика метафизики открыла шлюзы, через которые хлынули новые волны негативного отношения к ней, вплоть до полного игнорирования. Были попытки и выплеснуть из ванны вместе с грязной водой ребенка. К примеру, в марксистском диалектическом материализме, нацеленном на философское постижение объективной реальности, т.е. естественной материальной действительности, умствовать о каких-то сверхъестественных реалиях считалось практически преступным. Материализм, таким

образом, похоронил метафизику, по его мнению, предложив свое онтологическое учение об абсолютной материи, которое, по иронии истории, также было определенным метафизическим проектом на самом деле. При этом, в марксистско-ленинской философии закосневшей метафизике противопоставляли диалектику, как революционный метод и науку о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. В этом также проявился иронический момент, поскольку диалектика изначально возникла по запросу самой метафизики, как ее ключевой метод разрешения противоречия между двумя противоположностями: естественного и сверхъестественного.

Похожую с диалектическим материализмом удвоенную критику метафизики развивал и позитивизм, чрезмерно акцентируя научный аспект. Однако, сам позитивизм так и не создал безупречную модель всегда истинной науки, поэтому его удары по метафизике промахнулись мимо цели. Позитивизм и сциентизм, сами того не подозревая, оказались неявными проектами возможной метафизики науки, способными развить кантовский проект научной метафизики. По другим причинам критическое отношение к метафизике развивалось в экзистенциализме, начиная с С. Кьеркегора, фокусируясь на человеческой индивидуальности и персонализме. Акцент на экзистенции и абстрагирование от эссенции (сущности), которая была фундаментальной предпосылкой классической метафизики, были основными интеллектуальными приемами устранения ее дискурса. То же самое можно сказать и в отношении феноменологии XX века.

Эта антиэссенциалистская установка продолжилась и в постмодернизме, ярким примером чего является деконструкция онтологоцентризма у Ж. Деррида. Однако, эти варианты антиэссенциалистского преодоления метафизики привели к парадоксальной ситуации, которую можно выразить следующим образом, парафразируя афоризм Ф.М. Достоевского: если эссенции нет, то экзистенции всё позволено, в том числе стать эссенцией, но в этом случае всё остальное ей непозволительно. Своеобразный парадокс или оксюморон экзистенциально-феноменологической метафизики. Вместе с тем, этим тенденциям деметафизикализации противостояли движения реметафизикализации в современной философии.

Исторический феномен метафизики вместе с феноменом ее преодоления нуждается в глубоком изучении, особенно в связи с ее противоречивыми отношениями с физикой, как наукой о природе в целом. Девиз И. Ньютона «физика, бойся метафизики» вместе с его кредо «гипотез не измышляю» (опираясь только на опыт и на его логико-математическое описание) являются поучительными примерами амбивалентного отношения физики (научного лидера и законодательницы мод) и метафизики. Наверное, метафизику, действительно, нужно бояться, но не является ли страх перед ней необходимым, целебным и эвристическим? Сам И. Ньютон, как свидетельствует его интеллектуальная биография, отнюдь не брезговал вторгаться своим умом в метафизические реалии, совершая экспансию даже в теологию и толкуя библейские и античные философские тексты. Так, метафизическим фоном категории пространства, фундирующей его классическую механику, было понятие мировой души у неоплатоников и т.д.

У представителей науки XX века также проявлялось подобное двойственное отношение. Поскольку имя метафизики к этому времени достаточно девальвировалось и подверглось инфляции в глазах ученых, предпринимались попытки, вызванные бурным развитием самой науки, представить ей некую номинальную замену. Так, к примеру, в книге Марио Бунге «Философия физики» был предложен термин «протофизика», в качестве обозначения промежуточной дисциплины на стыке философии и науки, заменив вывеску с менее одиозным названием, в которой бы рассматривались собственно «метафизические предпосылки», необходимые для самой науки, включая в себя даже элементы научной веры в объективную реальность [2]. Он развивал концепцию «методологического материализма» и при этом был университетским профессором метафизики.

Как выше было отмечено, внутренней проблемой развития метафизики является возможность несоблюдения ее имманентной меры, которую она всегда искала наощупь,

методом проб и ошибок в разных исторических прецедентах. Для нахождения этой меры была необходима определенная интеллектуальная аскеза, или, выражаясь кулинарной метафорой, диететика интеллектуальной пищи. В противном случае, ею можно было отравиться. Такая симптоматика известна в истории. Так, по этому поводу в истории философии и психологии даже возник особый термин, обозначающий неадекватное усвоение метафизического знания — «метафизическая интоксикация», метафорически выражая отравление ума, чреватое «метафизическими депрессиями». Употребление этого концепта приписывают философу-скептику Д. Юму, от которого, как известно, получил критический импульс по отношению к метафизике сам И. Кант. Данному психопатологическому синдрому присущи следующие симптомы: абстрактное резонерство, самоизоляция, отрыв фантазий от реальности, эмоциональная ограниченность, навязчивые сверхценные философские или квази-религиозные идеи, вплоть до параноидального бреда [3, 4].

Понятие «метафизической интоксикации» использовалось в советской психиатрии с 1970-х годов, когда с началом оттепели в стране стали возникать различные андеграундные эзотерические движения, связанные с доморощенными философскими и теологическими направлениями. В контексте марксистско-ленинской философии в СССР заражение подцензурными и классово неприемлемыми метафизическими идеями квалифицировалось и диагностировалось как патология, инакомыслие и отклонение ума, поскольку эти идеи были побеждены и якобы необратимо преодолены единственно верным прогрессивным учением диалектического и исторического материализма. Однако, как это обычно и водится, запретный плод всегда оказывается сладким. После перестройки этот идеологическо-мировоззренческий бумеранг обратился в противоположную сторону — в 90-е годы начали уже бороться с «диалектико-материалистической интоксикацией». Эту симптоматику можно было наблюдать и среди студентов философских факультетов того времени, хотя академический профессионализм и критическое мышление позволяли снизить клиническую остроту проблемы, сделать вакцинирующую прививку и дать рациональное противоядие. Проявления общей «философской интоксикации» я рассматривал через призму концепта мизософии (отвращения к мудрости) в своей книге «Бытие и естество: онтология и метафизика как типы философского знания» на историко-философском материале [7]. В целом, особую значимость для решения данной проблематики имеет задача расширения курса по философии/метафизике в системе высшего образования, имеющего парадигматическое значение [6], особенно в нынешнюю информационную эпоху, с целью контролировать и рационально ограничивать манипулятивные воздействия на сознание и подсознание молодого поколения в медиа пространстве, но без превращения этого процесса в «карательную психиатрию» [11].

В западной философской традиции происходили и происходят аналогичные процессы, но со своей спецификой. В этой связи можно рассмотреть феномен так называемой патафизики, которую допустимо интерпретировать как своеобразную патологическую метафизику. Этому понятию уже больше ста лет, хотя пока он не санкционирован и не институционализирован в академической среде [9]. Публично озвучил слово «патафизика» французский писатель Альфред Жарри в провокативной книге «Деяния и суждения доктора Фаустролля, патафизика» (1911), осуществив, таким образом, «троллинг» фаустовской цивилизации, выражаясь современным интернетным жаргоном. Идеи А. Жарри были распространены в определенном культурном сообществе, вплоть до создания пародийного Коллежа патафизики, в который входили литераторы и деятели искусств, в частности, представители театра абсурда и пр. Современный концепт патафизики возник также случайно, как случайно было дано в античности имя метафизики Андроником Родосским, но в этом есть и своя историческая необходимость. Если бы его не было, рано или поздно его следовало бы изобрести. Замена префикса «мета-» на «пата-» (в значении пафоса, то есть страсти, отсюда и пато-логия) в присоединении к «физике», осуществляет мыслительный сдвиг.

По сути дела, патафизика является некой «тенью» метафизики в смысле архетипа Карла Юнга, ее изнанкой, антиподом или зазеркальем. Если классическая метафизика всегда пыталась описать необходимые сверхъестественные сущности в оптике доказательного логоса, стремясь стать строгой наукой, то замысел патафизики включает в себя обращение внимания на случайные, маргинальные и неустойчивые потенциальные явления, без претензий на научность, в лучшем случае на квази-научность с элементами комизма и эпатажа (*épataphysique*), а также не на логику мышления, а на свободу поэтического воображения виртуальных сущностей, с интересом к отклонениям и даже перверсиям ума. В этом смысле, проект патафизики пытается воспроизвести интенцию древних дофилософских мифов, где логос замещается поэзисом.

Это, на самом деле, является существенной проблемой, которая подспудно осознавалась на протяжении всей истории метафизики. Дело в том, что метафизика может быть выражена не только языком логоса, но и поэтически: в Средневековье даже циркулировало выражение «метафизика как поэзия понятий». В патафизике манипулируют воображаемым посредством поэтического слова, мысль обращает внимание не на правила и законы, а на исключения и нарушения, не на феномены, а на эпифеномены, не на универсальное, а на уникальное, не на норму, а на аномалию, вплоть до различных парадоксов и даже абсурда. Таким образом, проект патафизики, не претендуя на научность, попытался занять нишу искусства, предлагая свою герменевтику художественных явлений и событий. В качестве примеров патафизического художественного творчества приводят многих авторов, от живописи Сальвадора Дали до экстравагантных песен Битлз и т.д. Но это отдельная большая тема, которая касается взаимоотношений философии не только с наукой и религией, но и с искусством, мифом и другими культурными и мировоззренческими формами. Если традиционная метафизика посвящена отношению естественного и сверхъестественного, то патафизика ориентирована, скорее всего, на отношение естественного и искусственного (в широком смысле античной *техне*), и даже противоестественного. Отсюда и возможная связь патафизики с метафизической интоксикацией, как импульсивная реакция ума на заражение абстрактными сверхценными идеями-фикс.

В качестве интересного примера современной трактовки метафизики в контексте эпохи постмодерна можно привести книгу Эдуарду Вивейруша де Кастру «Каннибальские метафизики. Рубежи постструктурной антропологии» (2009), которая посвящена актуальным вопросам отношения природы и культуры (естественного и искусственного) на материале «этнометафизики» американских индейцев [10]. Автор исходит из идеи мультинатурализма в противоположность принципу мультикультурализма западной традиции, что влечет за собой пересмотр оснований антропологического знания. «Канибальские метафизики», при всей экстравагантности такого названия, — это не апологетика жестокости, а попытка понять, когда и как произошло расщепление естества древнего человека, когда он стал спонтанно выделяться из природы, образуя в пространстве этого раскола автономный мир культуры, что в качестве реликтового излучения продолжает сохраняться в современной цивилизации в виде отдельных островков первобытной жизни.

Европейская рационалистическая традиция исходила из идеи о том, что природа человечества едина, а человеческих культур может быть множество. Но можно мыслить и прямо противоположно: культура едина, а природы многообразны. В контексте метафизики возможность этих альтернатив имеет существенное значение, поскольку феномен культуры исторически можно трактовать как сверхъестественное как таковое — превосходение природного способа бытия. Метафизика в целом по замыслу её имени посвящена осмыслению дуализма природы и культуры и попыткам диалектического разрешения противоречия между этими своими крайними противоположностями.

Можно подключить к этому разговору инфлюативно-коммуникативную концепцию антропосоциогенеза Б.Ф. Поршнева в его книге «О начале человеческой истории (проблемы

палеопсихологии)», где оригинально рассмотрен процесс выделения человека из животного мира, который происходил как определенный раскол в человеческой природе и попытки его преодоления, откуда и возникла, собственно говоря, культура, включающая в себя речь, труд, сознание и разнообразные социальные взаимодействия [4]. Разрыв в человеческом естестве в начале истории образовался на фоне внутривидовой эволюционной конкуренции, когда существовала практика в том числе и каннибализма, а потом возникли речевые запреты на подобные «негуманные» практики и суггестивные психологические механизмы организации общественной жизни. Далее этот процесс развивался вплоть до возникновения изощренных философских доктрин метафизики, которые, по сути дела, продолжали оставаться способами сшивания или залатывания, то есть преодоления, этого первобытного разрыва в начале человеческой истории.

В разных исторических моделях метафизики предлагались разные способы преодоления данного разрыва, однако, судя по фактической истории, до сих пор человеческая природа не успокоилась, излучая в культурное пространство как позитивные, так и негативные энергии. Определенные метафизические концепции выполняли для своего времени роль, перефразируя известное определение религии, опиума для мыслящей элиты, но это лишь на время приводило к обезболиванию, утешению и успокоению. Потом в этих концепциях разочаровывались, начинали их преодолевать и предлагать новые, более прогрессивные способы терапии человеческого естественно расщепленного ума. На протяжении всей истории философии существует тенденция преодоления метафизики, но не нужно забывать, что сама метафизика возникла как способ преодоления вот этого онтологического разрыва в человеческом существе. Получается своеобразный завернутый в себя процесс преодоления преодоления, подобный змее, кусающей себя за хвост. То есть преодоление оказывается автореференциальным понятием, провоцирующим бесконечную повторяемость, что влечет за собой парадоксальность самой метафизики. Выражаясь мифопоэтически: она сжигает саму себя и снова возрождается в огне, как Феникс из пепла.

В свете вышесказанного, можно понять двойственность отношения М. Хайдеггера к метафизике, который в своей программной работе «Преодоление метафизики» писал следующее: «Что значит “преодоление метафизики”? <...> Преодоление, прежде всего, не означает вытеснения определенной дисциплины из сферы философской “культуры”. “Метафизика” мыслится все-таки как судьба истины сущего, т.е. его бытия в качестве пока еще потаенного, но исключительного события, а именно забывания Бытия. <...> От метафизики нельзя отделаться словно от некоего воззрения. Ее никоим образом не возможно оставить позади как учение, в которое уже никто не верит и за которое никто не стоит. <...> метафизика есть событие в самом бытии и преодоление метафизики совершается как превозмогание бытия. <...> Если это так, то мы зря воображаем, будто предчувствие конца метафизики позволяет нам встать вне ее. Ибо преодоленная метафизика не улетучивается. Она возвращается видоизмененной назад и остается у власти в качестве продолжающего править отличия бытия от сущего» [8, с. 245-246].

Таким образом, как свидетельствует в целом история возникновения и исчезновения метафизических доктрин, существовали периоды развития и упадка, перенасыщения и истощения метафизического потенциала ума. В этом контексте справедлива библейская фраза «время разбрасывать камни, и время собирать камни» (Книга Экклесиаста: глава 3, стих 5). Но здесь нужно уточнить, что эти времена не последовательны, а одновременны. Действие по созиданию метафизического учения с необходимостью должно включать в себя действие по его преодолению/превосхождению, что изначально закодировано в имени метафюсис — сверхъестествование. Естеству присуще целенаправленное спонтанное совершенствование. Имеются ли у такого преодоления пределы? Да, имеются, если это осуществляется как самопреодоление метафизики в ней самой. Если бы у метафизики не было такой внутренней способности энергично полагать собственные пределы, чтобы потом их с революционным энтузиазмом преодолевать, она бы не смогла сохраниться в практически 2500-летней истории, оставаясь актуальной и в современной ситуации.

Литература

1. Артемьева Т.В. История метафизики в России XVIII века. СПб.: Алетейя, 1996.
2. Бунге М. Философия физики. М.: Прогресс, 1975.
3. Крылова Е. С. Юношеские депрессии с симптомокомплексом «метафизической интоксикации» (типология, диагностика, прогноз и вопросы терапии) / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. М., 2004.
4. Личко А.Е. Синдром метафизической интоксикации // Шизофрения у подростков. Ленинград: Медицина, 1989.
4. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). СПб.: Алетейя, 2007.
5. 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.
6. Романенко, Ю. М. Бытие и естество : Онтология и метафизика как типы филос. знания. – СПб. : Алетейя, 2003. – 779 с. – ISBN 5-89329-604-4. – EDN QWFNCV.
7. Хайдеггер М. Преодоление метафизики / Перевод В.В. Бибихина // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 245-265.
8. Хьюгилл Эндрю. Патафизика: бесполезный путеводитель. М.: Гилея, 2017.
9. Эдуарду Вивейруш де Кастру. Каннибальские метафизики. Рубежи постструктурной антропологии. М.: Ad Marginem, 2017.
10. 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.

Венкова А.В., Ческидов Д.А.

г. Санкт-Петербург

Динамика рецептивных стратегий выставочного нарратива как инструмент образования

В образовательных траекториях выставка может присутствовать как часть образовательного процесса, способная сообщить реципиенту что-либо о мире с помощью представленных на ней объектов, соединенных как кусочки пазла в единый нарратив. Однако способы построения выставочного нарратива в передаче мировоззренческих принципов и исторической памяти изменяются от эпохи к эпохе. Рассмотрим образовательную реальность выставочного нарратива в контексте конструирования впечатлений в выставочной культуре России второй половины XIX – начала XX столетия и первой четверти XXI века на примере двух петербургских выставок: «Историко-художественной выставке русских портретов» 1905 года (Таврический дворец) и «Все Бенуа – Всё Бенуа» 13.12.2025–19.04.2026 (ЦВЗ «Манеж»).

Указанные временные рамки выбраны не случайно. Период второй половины XIX – начала XX столетия является частью эпохи историзма, которая включает в себя как романтическое погружение в предшествующие исторические эпохи, так и позитивистское стремление к изучению, систематизации и выявлению закономерностей исторического процесса и логики его развития. Именно в эпоху историзма во многих государствах рождаются нации, которые Б. Андерсеном характеризуются как «воображенные политические сообщества, и воображаются они как что-то неизбежно ограниченное, но в то же время суверенное» [1, с. 30]. Конституирование такой формы национальной идентичности актуально и в культурной политике современной России. В связи с этим

интерес вызывают различия стратегий конструирования впечатлений в выставочной культуре России и их образовательное значение в данные эпохи.

В эпоху историзма главной особенностью любого выставочного нарратива является его вписанность в знаниевую парадигму. Основным способом создания нарратива является репрезентация как отображение познаваемого явления, существовавшего или существующего в реальности, с помощью линейного построения нарратива. Среди описываемых им выставок исследователь немало строк посвящает «Историко-художественной выставке русских портретов» 1905 года, организованной под руководством С.П. Дягилева. Помимо использования выгородок, разделявших экспонаты по царствованиям в хронологическом порядке, был выбран средовой подход экспонирования, где каждый раздел, репрезентирующий эпоху конкретного монарха, был дополнен различными бытовыми деталями (мебелью, скульптурой, колоннами, балдахином, растительным оформлением), которые не перетягивали на себя внимание, а лишь дополняли экспозицию, делая её немного разнообразнее. Главной задачей выставки была демонстрация достижений России как в художественном поле, реабилитация русского искусства и критика его подражательного характера западным образцам. Однако, несмотря на частичное применение средового подхода к оформлению, всё же в ту эпоху доминировал визуальный канал восприятия. Выставки эпохи историзма являются продуктами эпохи Просвещения. Они требовали от реципиента «холодной визуальной отстранённости, возникшей с появлением печатной культуры и изобретением прямой перспективы» [5, с. 287]. Здесь главным образовательным способом знакомства с экспозицией являются практики видения самого реципиента. С.П. Дягилев как организатор выставки открывает русской публике глаза на то, чего раньше не замечал никто. Обобщая все вышеизложенное, можно заключить, что образовательная реальность выставочного нарратива эпохи историзма сосредоточена на репрезентации действительности. Выставки представляет реципиенту модель реальности, которую тот должен постигать взглядом и, таким образом, приобретать знание, которое впоследствии встраивается в картину мира человека, удостоверившегося в данном случае в отличности русской художественной школы от других национальных школ.

Формы больших идентичностей (гражданской, национальной, цивилизационной) конституируются и в современной выставочной культуре России XXI века. Поскольку вышеупомянутые формы идентичности начали складываться в эпоху историзма, то не удивительно, что некоторые художественные выставки затрагивают данный период. Ярким примером является выставка «Все Бенуа – Всё Бенуа», проходящая в ЦВЗ «Манеж» с 13 декабря 2025 по 19 апреля 2026 года. Её экспозиционные решения и применение мультисенсорного подхода отражают главное качество современного выставочного нарратива – демократичность. Она проявляет себя в способности впускать каждого, даже неподготовленного «читателя», поскольку современная выставка включает в себя не только визуальную составляющую (модели, знаки и заключенные в них стилистические фигуры, скрытый смысл), но и конструируют впечатление за счёт мультисенсорного восприятия, позволяющего реципиенту выходить за рамки знаниевой парадигмы. Несмотря на то, что центральное место экспозиции отдано А.Н. Бенуа, его театральным эскизам для оперы и балета, неподготовленный зритель имеет возможность послушать аудиогид, записанный в форме аудиоспектакля. И, проходя через стеклянный лабиринт по синему ковру, расположенному между многометровыми видеопроекциями с одной стороны Дворцовой набережной, с другой – Петропавловского собора, вся экспозиция может превратиться в воображении посетителя в Неву, по которой тот перемещается через прозрачный (стеклянный) лабиринт, на стенах которого представлены работы А.Н. Бенуа. Не обращая внимание на выставленные театральные эскизы, реципиент начинает погружаться в своеобразную атмосферу, четкая фиксация которой в качестве объекта или элемента среды для исследователей является труднодостижимой [2, с. 216]. Если в эпоху историзма главным медиумом был взгляд, то в современной культуре таким медиумом

является эмоциональность. Она порождает иммерсию [2, с. 217], хотя и окончательной дематериализации объектов не происходит. Именно поэтому на выставках, подобных «Все Бенуа – Всё Бенуа», могут присутствовать такие формы взаимодействия как экскурсия, полностью вписывающая в образовательную парадигму с её монологичным изложением от показа к рассказу, и медиация, во время проведения которой акторы делятся своими впечатлениями. Последний формат приемлем для молодых взрослых, так как «для них характерно стремление к культуре участия и соучастия, поэтому в обучении зумеров столь эффективны методики, основанные на механизмах партиципации, медиации и вовлечения» [3, с. 260]. Но здесь стоит отметить, что если в эпоху историзма национальная идентичность конституируется довольно четко, то в ситуации современной культуры за счёт создания атмосферы и активной включенности реципиента, заложенные в идею экспозицию тезисы о развитии русской/российской культуры через призму творчества семьи Бенуа могут у посетителя не отозваться, поскольку национальный элемент идентичности последнего может не являться для него приоритетным.

Таким образом, образовательная реальность выставочного нарратива не является идентичной от эпохи к эпохе. Любой выставочный нарратив, на первый взгляд, может быть вписан в знаниевую парадигму, однако в современной культуре мультисенсорный подход порождает эмоциональные формы включения реципиента в выставочный нарратив. Именно конструирование эмоций является в современной выставочной культуре основным образовательным инструментом. С его помощью можно надеяться осуществить более обширный «захват» зрителя, чем это было возможно в рамках знаниевой парадигмы. В силу этого, разработка новых инструментов образовательной деятельности в контексте эмоционального поворота может рассматриваться как основание для современного музейно-выставочного проектирования.

Литература

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Пер. с англ. В. Николаева; Вступ. ст. С. Баньковской. – М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2001. – 288 с.
2. Венкова А.В. Пространственные энвайронменты в современном искусстве // Международный журнал исследований культуры. – 2018. №3 (32). – с. 209-219.
3. Венкова А. В. Эмоциональный опыт как основа построения сценариев будущего молодыми взрослыми // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство: Сборник научных трудов XXXI Международной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2025. – С. 260-262.
4. Лучкин А. В. Ретроспективные выставки в Санкт-Петербурге: историзм мышления на рубеже XIX – XX вв. // Вопросы музеологии. – 2013. – № 1(7). – С. 31–40.
5. Шемякина О.Д., Варакин М.М. Зрение и запах в идейном контексте эпохи Просвещения – О чем говорит нос русского путешественника // Преподаватель XXI век. – 2023. – №1-2. – с. 286-301.

О концепции смены «медиального поворота» «цифровым поворотом» в контексте актуальных проблем философии образования

Философское осмысление образования, оснований его изменений играет колоссальную роль уже потому, что образование через трансляцию тех или иных смыслов, норм и ценностей обеспечивает воспроизводство социума, мировоззрения человека в определенных вариантах.

Основная задача, которую ставит перед собой автор этой работы, – выявить проблемные точки нынешнего состояния философии образования с учетом современных дискуссий, связанных с осмыслением такого важного для нее понятия, как медиаобразование.

Уточним понимание современных медиа в русле существующих в философской литературе идей о смене так называемого медиального поворота цифровым поворотом.

Уже больше десятилетия говорят о смене медиального поворота цифровым [1 ; 2]. Отмечается, что на место медиа приходит "цифра", которая воплощает в себе наши мысли, определяет наши чувства, желания, поступки [3 , С. 135-164]. Модусом действительности с этой позиции оказывается уже не медиа как посредник, а цифровой код "0–1", благодаря которому реальность и задается, и производится [4, С.154]. В.В. Савчук уточняет эту позицию: суждением «медиа воспринимают нами», выражающим суть медиального поворота, подчеркивалась опосредующая и одновременно учащая роль медиа в том, *что мы воспринимаем*. Но «цифровой поворот не ограничивается указанием на опосредствование нашего восприятия, а выступает той инстанцией, которая производит мотивацию, цель и волю ее достижения» [5, С. 421-422].

Заметим, что в противовес этой идее существуют широко представленные исследования, в которых медиа, основанные на цифровых технологиях, то есть технически обеспечивающие опосредование нашего восприятия, называют "новыми медиа" (и как синоним – "цифровыми медиа") без отказа от концепта "медиальный поворот". На наш взгляд, отказываясь от концепта "медиальный поворот", логично было бы отказаться и от особой значимости для теорий современности термина "медиа". Но именно *медиа, стремясь создать иллюзию своей прозрачности, нейтральности*, вполне эффективно производят сегодня не только технически совершенствующийся опосредующий способ нашего восприятия объектного мира, но и мотивацию, цель, волю к быстрейшему широкому распространению цифровой реальности. При этом цифровое (математическое) моделирование среды ведь тоже, как и медиа, носит технический (технологический) характер. Возможно, когда говорят о смене медиа "цифрой", речь идет о тенденции максимальной вовлеченности сознания в среду и неосознанности опосредующего характера цифровой техники (технологий)?

Говорить о цифровом повороте в строгом смысле – как сменяющем медиальный поворот (с отказом от значимости в нем медиа) – значит, в конечном счете, отказаться от значимости коммуникации и тем самым – от общества (которого нет без коммуникации). Это также значит отказ и от субъектов, от значимости для них политического, чувства собственной ограниченности и стремления ее преодолеть, в том числе посредством таких моральных чувств, как совесть и вина. Именно к таким выводам приходит Бьюн-Чул Хан (Германия) в своей широко обсуждаемой на Западе книге [6] утверждая, что *"коммуникативный разум" заменяется цифровой рациональностью, которая разрушает коммуникацию*. Здесь напрашивается вопрос: а почему коммуникацию он связывает только с политическим дискурсом Ю. Хабермаса?

Когда Бьюн-Чул Хан характеризует цифровую рациональность через демократию без "коммуникации", без "общества", через политику без "политиков", без политических

партий, понятно, что его концепция коммуникации поддерживается позицией трансгуманизма как непреодолимого пути человечества. Действительно, такая тенденция существует, разрабатывается понятие "искусственное общество", но почему надо ее смиренно, без сопротивления, без критического анализа принимать?

На наш взгляд, утверждения о смене медиального поворота цифровым нуждается в уточнении. Цифровизация вместе с ее значимым признаком – искусственным интеллектом – действительно ведет к существенным изменениям онтологических оснований современной цивилизации, когда моделирующая, конструирующая функция цифровых технологий стремится к слиянию со средой, причем так, чтобы технологически трансформированная среда стала не только независимой от контроля человеком, но и обрела определяющую роль над ним. Однако, в цифровую эпоху медиа не исчезают, не заменяются "цифрой", а тесно взаимодействуют с ней. Отказ от значимости медиа в цифровую эпоху имеет смысл только, если медиа понимать ограниченно, лишь в аспекте осознаваемого (пусть и не полностью) технического опосредования. Интересна работа с термином "медиа" В.Эрнста, когда он отмечает происходящее ныне «смещение от *медиально-технического* упорядочивания мира к *медиаматике* [выделено мной – Л.М.], буквенно-цифровому математическому моделированию среды» [7, С. 154]. Заметим: в этом высказывании термин "медиа" применительно к цифровому миру, хотя и с отрицанием их технической природы, сохраняется.

На наш взгляд, цифровые медиа должны пониматься в широком смысле – как включающие в себя и *технического* посредника в коммуникации, все больше проявляющего себя в функции цифрового конструктора среды (медиа в узком смысле), и *медиации*, которые, согласно Р. Дебре, представляют собой особую среду, в которой тесно переплетены технологические, культурные и социальные процессы [8, Р.17]. Отрыв одного от другого или полное сведение медиа как технического посредника к медиации *влечет за собой риски ухода внимания от особенности технического (технологического) в его влиянии на способ восприятия человеком мира*. Подчеркнем, в цифровом обществе техническая сторона медиа неявно поддерживается усиливающейся ролью техноразума, технорациональности, в своих крайних формах оборачивающейся неудержимым биологизмом. В «техницистском мышлении, – пишет В. Кутырев, – жизнь лишена субстрата», ее критическое понимание основывается на "водно-углеродном шовинизме" или "белково-нуклеиновом центризме" [9, С. 64].

Необходимость сохранения значимости понятия "медиа" в смысле технического посредника в теориях цифрового общества обеспечивает концептуальную возможность сопротивления теоретической установке на неминуемость растворения мышления в среде. Иначе происходит постепенное привыкание мысли о тенденции в цифровом обществе к исчезновению значимости субъекта с его критическим мышлением, а в целом – к непреодолимости перспективы трансгуманизма.

Цифровой мир, производя огромные потоки разнородной информации, способствует плюральности и фрагментация мышления, нестабильности, размытости границы между субъективным и объективным, требует крайностей в использовании функциональной и чувственно-визуальной форм освоения мира, релятивизации ценности получаемой информации, деперсонализации. Такие условия – питательная среда для внушаемости и автоматического следования определенным технически облегченным программам действия, что особенно характерно для детей и молодежи. Это, как верно отмечает А.А. Грякалов в своем проекте транспедагогики требует переосмысления классической педагогики. Сегодня "цифровой субъект", зачастую не сомневаясь, настроен на быстрое использование различных, хотя недостаточно изученных технических способов редактирования организма. Недостаток современного образования состоит в избыточном акценте на функциональности, узком прагматизме компетентностного подхода, что способствует чрезмерной схематизации мышления и действия. «Позитивным смыслом действия транспедагогики предстают экзистенциальные или персоналистские стремления

выскользнуть за пределы информационного давления и господствующего цифрового кода» [10]. В реализации этого посыла необходимо оттолкнуться от понимания того, что значит действительно образованный человек. А «это тот, который способен сопротивляться... внушаемости, способен ответственно себя утверждать» [11], умея видеть сиюминутное на фоне вечности, значимые детали через призму широкого кругозора.

Остро проявляющие себя сегодня проблемы философии образования в условиях особой роли цифровых медиа – проблемы чрезмерного усиления техно-рациональности [12; 13] и техно-субъектности [14; 15]. Это подразумевает поиск ответа на вопрос: что представляет собой изменившаяся *ценностная система образования*, как она включается или почему не включается в *обеспечение связей медиа (как технического посредника) и среды обитания*, когда технологически трансформированная среда стремится к независимости от контроля человеком.

Литература

1. Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden / Hg. Kossek, Brigitte, Peschl, Markus F. Göttingen & Wien, V&R unipress & Vienna University Press, 2012.
2. Byung-Chul Han. Digitale Rationalität und das Ende des kommunikativen Handelns. Gedanken zur Krise der Demokratie. Berlin: Matthes und Seitz, 2013.
3. Ленкевич А. С. Цифра как продолжение кожи // Критика цифрового разума / Гл. редактор В. В. Савчук. СПб.: Академия исследования культуры, 2020. С. 135-164.
4. Эрнст В. Время медиа: понятия, археология, наука // Медиа: между магией и технологией. М.: Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014.
5. Савчук В.В. От медиального к цифровому повороту // Наука, технологии и ценности в неустойчивом мире: сборник научных статей / Научн. ред. и сост. И.Т. Касавин, Н.А. Ястреб, Л.В. Шиповалова. – М.: Изд-во «Русское общество истории и философии науки», 2024. 939 с.
6. Hug, Theo Kritische Erwägungen zur Medialisierung des Wissens im digitalen Zeitalter // Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden / Hg. Kossek, Brigitte, Peschl, Markus F. Göttingen & Wien, V&R unipress & Vienna University Press. 2012. P. 23-46.
7. Debray R. Media manifestos: on the technological transmission of cultural forms. London, New York: Verso, 1996. 189 p.
8. Эрнст В. Время медиа: понятия, археология, наука // Медиа: между магией и технологией. М.: Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014.
9. Кутырёв В. А. Время Mortido. СПб: Алетейя, 2012. 336 с.
10. Грякалов А. А. Безопасность детства: социальная чувственность и транспедагогика // Социальная онтология и философия образования. Коллективная монография. Санкт-Петербург, 2022. С. 94-100.
11. Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2018. № 6. - http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1988&Itemid=52 (дата обращения - 28.02.2026).
12. Кожурин А.Я., Романенко И.Б., Рабош В.А., Султанов К.В., Володин Я.А. Рациональная теология и онтология античности в горизонте восприятия русских мыслителей конца XIX- начала XX века // Научное мнение. 2023. № 5. С.11-19.
13. 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.
14. Николаева Е.М., Камалеева А.М., Николаев М.С. Гибридная субъектность: интеграция естественного и искусственного в современном социально-техническом

пространстве // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2023. - <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnaya-subektnost-integratsiya-estestvennogo-i-iskusstvennogo-v-sovremennom-sotsialno-tehnicheskom-prostranstve> (дата обращения: 20.02.2026).

15. Плющ А.Н. Становление субъекта: от бессубъектности к метасубъектности // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 14–26.

Ермолович Ю.Н.

Беларусь, г. Гродно

Место России в новом цивилизационном дискурсе

Современный динамичный мир, проходя турбулентности управляемого хаоса, стремительно перестраивается. Появляются новые, ранее неизвестные феномены. На повестку дня в социогуманитарном дискурсе выходят новые темы и аспекты. Это же касается и цивилизационного подхода к анализу общественно-исторического развития.

После того, как глобализационная доктрина продемонстрировала свою несостоятельность (это особенно проявили череда локдаунов и начало СВО), а открытость сменилась стремлением отдельных регионов мира к автаркии, актуализировался цивилизационный дискурс, в котором также есть свои изменения.

Основоположники и первопроходцы цивилизационного подхода к анализу общественного развития (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби), изучая судьбы мертвых цивилизаций, пытались понять закономерности и предугадать траектории развития цивилизаций существующих. У современника Сэмюэля Хантингтона это свелось к идее столкновения, неразрешимого конфликта интересов и ценностей, базирующихся на религиозной почве. В условиях увеличения численности общемирового населения, а также диспропорции его локализации (густозаселенные Индия, Китай, Япония, Пакистан, Бангладеш, и др., а также малозаселенный восток России, Монголия, Намибия, Австралия, Канада, Мавритания и др.) обостряется конкуренция за ресурсы.

Сейчас весь мир наблюдает за стремительным взлетом азиатского региона, в котором происходят впечатляющие изменения. Так, экономисты прогнозируют рост индийской экономики к 2050 году в 30 раз. Показательно, что на Востоке в глобальном понимании к переосмыслению его роли в мировом пространстве подходят комплексно. «Холодный проект» Западной культуры (выражение Р. Сафранского), отделяющий религию от политики и утверждающий принцип свободы и всепоглощающего плюрализма, здесь не работает. Между азиатскими и западными ценностями можно выделить 4 фундаментальных различия: ответственность предшествует свободе, долг – правам, коллектив стоит выше индивида, а гармония – выше конфликта (Чэнь Лай, директор Института китайской классики университета Цинхуа) [1, С.145].

Сегодня в Китае актуализируются конфуцианские ценности. Ду Вэймин, философ китайского происхождения, работающий профессором в Гарвардском университете, предложил концепцию «азиатских ценностей», пересмотрев этические принципы конфуцианства применительно к современным условиям. Так, сильное правительство призвано гарантировать благополучие народа и стабильность общества. На основе обычаев и ритуалов формируется общественная добродетель и мораль. Семья является самой обогащенной и одухотворенной любовью окружающей средой для воспитания человека. Гражданское общество должно стать связующим звеном между семьей и государством. Образование является гражданской религией общества, формирует уважение к его духовной культуре. И самосовершенствование человека определяет его качество жизни и процветание [2, С. 90]. Сложно не согласиться с марксистом Ван Вэйгуаном, академиком Академии общественных наук Китая, отрицающим наличие вечных, неизменных и

абстрактных ценностей и утверждающим, что все ценностные концепции носят исторический и конкретный характер.

В философской системе и культуре Веданты Каран Сингх и Ромеш Чандра Пракхан (Прадхан) видят те основания, которые могут быть полезны всему человечеству. И Индия как страна, которая за тысячелетия своей истории не развязала ни одну внешнюю войну, является прямым свидетельством того, что ценности справедливости, равенства, честности, братства и единства человечества там находят свое проявление.

Русскому народу свойствен идеал «народного царя», способность пострадать за интересы нации, принятие централизованной власти, сконцентрированной в одних руках, восприятие власти прежде всего как обязанности, а не как права, нравственность и моральность действий, разделение людей, поступков и состояний на хорошие и дурные, добрые и злые, соборность, отказ от личного полновластия и сознательное подчинение религиозной общине [3, С.357-363].

И сегодня на авансцену цивилизационного дискурса выходят идеи государств-цивилизаций, базирующихся на своей системе ценностей. На сегодняшний день такие страны-гиганты, как Россия, Индия, Китай позиционируют себя как государства-цивилизации [4,5], и эта концепция уже отражается в учебной литературе [6].

Хрестоматийным примером государства-цивилизации является Китай. Государство с более чем двухтысячелетней непрерывной историей. И если в прошлом Китай был закрыт от влияний извне, осознанно выбрав равновесие с экосистемой, а не инновации, то сегодня это мировой сборочный цех, центр мирового производства, флагман в ряде научных разработок. Сегодня Китай позиционирует себя как цивилизация, направленная на диалог с миром, не подчиняющаяся диктату Запада и ориентированная на помощь окружающему миру. Примером такого поведения можно считать передачу алгоритмов первой помощи при симптомах от COVID-19. Китай, где эта эпидемия разразилась раньше остальных государств, имел больше опыта в ее лечении, чем и поделился с остальными государствами.

Россия в этом перечне государств-цивилизаций стоит немного особняком. Когда Н.Я. Данилевский говорил о славянском культурно-историческом типе, базирующемся на четырех основаниях, как о самом молодом, которому еще предстоит раскрыться во всей полноте, объединившись в союзе вокруг России, он, разумеется, не мог предвидеть всех тех потрясений, которые придется пережить Российской империи, СССР и Российской Федерации в XX веке. На сегодняшний день разные вариации триколора в символике славянских стран не являются достаточным основанием для объединения этих стран в одну цивилизацию. Согласно трактовке С. Хантингтона, те славянские государства, в которых доминирует католицизм, вовлечены в орбиту развития Западноевропейской цивилизации. За эти столетия между западными, южными и восточными славянами накопилось много различий, и России логичнее определять себя как государство-цивилизацию. «Российская цивилизация – это совокупность материальных и духовных достижений российского общества на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [7, С.11]. После 30 кризисных лет, в течение которых России стремились навязать неолиберальный стандарт, радикально сменить ее экономическую, политическую и социальную парадигму, пришло время восстановить и укрепить свою цивилизационную субъектность. И наряду с Индией и Китаем Россия сегодня строит свое общество в согласии со своими ценностями, которые принимаются многомиллионными массами населяющих ее народов.

Таким образом, политическое самоутверждение государств-цивилизаций – это проявление все более усиливающейся тенденции к формированию полицентрического мироустройства. В противовес глобалистской доктрине эпоха регионализации видит в сохранении и дальнейшем развитии особенностей локальных цивилизаций гарант сохранения культурного разнообразия и дальнейшего развития всего мирового пространства.

Литература

1. Ломанов, А. Общий знаменатель нации. Китайские ценности будут соперничать с западными / А. Ломанов // Россия в глобальной политике. 2015. – Т. XIII, №5. – С.138-152.
2. Аитова, Г.Ш. Идеалы справедливости в культурах Востока. Вызов или ресурс глобализации / Г.Ш. Аитова // Философские науки. – 2011. – № 9. – С.88-98.
3. Польшовская, О.А. Генезис и исторический опыт развития системы ценностей русской культуры в европейском цивилизационном пространстве / О.А. Польшовская // Вопросы гуманитарных наук. – 2008. – №1 (34) – С.354-363.
4. Радугин, А.А. Российская цивилизация как объект и субъект глобальной цивилизации // Вестник ВГУ. Серия: Философия. –2012. –№ 2. – С.94.
5. Володин, А.Г. Индия как государство-цивилизация / А.Г. Володин // Общественные науки и современность. – 2022. – №6. – С.106-124.
6. Харин, А.Н. История мировых цивилизаций: учебник для вузов / А.Н. Харин. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. – 414 с.
7. Рыбаченко, А.А. Философское осмысление Российской цивилизации / А.А. Рыбаченко // Социально-гуманитарные знания. –2025. – № 10. – С.9-12.

Зимбули А.Е.

г. Санкт-Петербург

Нравственно-ценностные отношения как тема этического осмысления

Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку.

Карл Маркс [7, С. 59].

Относись к другому так, как хотел бы, чтобы другие относились к тебе.

Золотое правило морали

В «Словаре по этике», добротном справочно-философском издании советских времён, содержались статьи «Отношение к женщине», «Отношение к природе», «Отношения моральные» [12, С. 234 – 238]. Сам термин «Отношение» выделен в статью не был. А книга «Этика: Энциклопедический словарь», опубликованная уже в нынешнем тысячелетии и в гораздо большем объёме – 70,56 печатных листов против 19,6 печатных листов «Словаря по этике». вообще на слово «Отношение» статей не содержит [16]. Довольно странно, ведь помимо отношения к природе и отношения к женщине для этики безусловно важны и интересны отношения человека к самому себе, к ближним, к дальним, к жизни и смерти, к здоровью и болезни, к старикам, к детям, к труду и лени, к дружбе и вражде, к тому, что называется родиной и чужбиной, вообще к культурным ценностям и антиценностям. А уж когда в учебные программы моего родного вуза оказалась включена дисциплина «Этика межкультурных отношений» – осмыслить понятия «отношение», «отношения», как говорится, сам Бог велел.

Ну – раз Бог велел, давайте, сразу заглянем в Библию. Посмотрим, что там говорится на эту тему. Оказывается, прямых упоминаний слова «отношение» там не так и много. Вот они, ключевые понятия будем выделять шрифтом.

В Книге пророка Даниила, в частности, предрекается: «И усилится южный царь и один из князей его пересилит его и будет властвовать, и велико будет владычество его. Но через несколько лет они сблизятся, и дочь южного царя придет к царю северному, чтобы

установить правильные ОТНОШЕНИЯ между ними; но она не удержит силы в руках своих, не устоит и род ее, но преданы будут как она, так и сопровождавшие ее, и рожденный ею, и помогавшие ей в те времена» [Дан. 11 : 5 – 6]. Стало быть, не только Макиавелли интересовался вопросом о взаимоотношениях между теми, кто взаимодействует в пространстве политики. Что такое «правильные отношения» – судя по всему, ещё до сих пор очень сырая тема, если ни с того ни с сего вдруг американский президент заявляет свои права на Гренландию.

В Послании апостола Павла к римлянам говорится про родоначальника еврейского народа Авраама: «не поколебался в обетовании Божиим неверием, но пребыл тверд в вере, воздав славу Богу [...] Потому и вменилось ему в праведность, А впрочем не в ОТНОШЕНИИ к нему одному написано, что вменилось ему, но и в ОТНОШЕНИИ к нам; вменится и нам, верующим в Того, Кто воскресил из мертвых Иисуса Христа, Господа нашего» [Рим. 4 : 20 – 24] Тут, очевидно, речь идёт о направленности, адресованности, заслуженности милости от Высших сил небесных.

«В ОТНОШЕНИИ к благовестию, они враги ради нас; а в ОТНОШЕНИИ к избранию, возлюбленные Божии ради отцов» [Рим. 4 : 28]. В «Толковой Библии» эта цитата комментируется так: «Ап. здесь объясняет настоящее положение Израиля и говорит о его будущем». [...] ~ Всё зависит от того, как будет Израиль поступать с проповедниками Христа, ведь народ этот] «не утратил окончательно значения в очах Божиих» [13, С. 497]. Говоря современным языком, можно передать смысл этой цитаты как указание на то, как много в нашей судьбе зависит от установок и ценностных ориентаций.

«Итак, подражайте Богу, как чада возлюбленные, и живите в любви, как Христос возлюбил нас и предал Себя за нас в приношение и жертву Богу [Еф. 5 : 1]. Тайна сия велика; я говорю по ОТНОШЕНИЮ ко Христу и к Церкви» [Еф. 5 : 32]. Апостол, судя по всему, говорит о непостижимости той любви, того доверия и благоволения друг к другу и к общей вере, к которым он призывает.

И ещё один раз говорится про ОТНОШЕНИЕ в том же самом послании апостола Павла к римлянам: «Итак, какое преимущество быть Иудеем, или какая польза от обрезания? Великое преимущество во всех ОТНОШЕНИЯХ, а наипаче в том, что им вверено слово Божие» [Рим. 3 : 1 – 2]. С превеликой грустью вспоминаю по этому поводу и крестовые походы, и костры инквизиторов, и риторику Гитлера – и там, и там люди как раз руководствовались представлениями о собственном заведомом превосходстве во всех ОТНОШЕНИЯХ...

Итак, не сомневаюсь, что будет очень даже полезно создание обобщённо-аналитического ресурса по теме ОТНОШЕНИЯ, Возможно, это будет ВСЕМИРНАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ, где будут собраны-обобщены взгляды мыслителей разных культур, объяснены плюсы и минусы в теоретических спорах как об истолковании, так и в практике применения представлений о многообразной тематике ОТНОШЕНИЙ. Там будут, конечно же, математические, логические, языковедческие и делопроизводительные всеобщепользные объяснения. Будут представлены историко-культурные обзоры по поводу самых разных вариантов человеческих отношений к культурным ценностям и антиценностям. И в рамках разворачиваемого нынче рассуждения, естественно предположить, что значительная часть смыслового пространства «ЭНЦИКЛОПЕДИИ» так или иначе должна достаться на долю того, что изучает этика. Причём сразу обращаю внимание на то, что в современном словоупотреблении на русском языке не тождественны 1. ОТНОШЕНИЕ как установка субъекта и 2. ОТНОШЕНИЯ как взаимодействие субъектов [например, 10].

Да, чрезвычайно важно отобрать и систематизировать рассуждения представителей разных культур про нравственные аспекты отношений. Здесь будет достаточно констатировать, что создатель науки этики Аристотель в своей Никомаховой этике понятие «отношение» (спасибо компьютеру за статистику) напрямую использует в тексте 268 раз. Мыслитель в различных, интересных и посейчас, ракурсах упоминает отношение к чести и

бесчестию, удовольствию, развлечению, страданию, к тем, кто совершает худые дела, к смерти, к имуществу, к даянию и приобретению, к богатству, власти, государству, к богам, к другому и к самому себе, отца к сыну, старшего к младшего, начальника к подчинённому, мужа к жене, жены к мужу, детей к родителям, братьев друг к другу, отношениях правильных и ошибочных, души к телу, мастера к орудию, господина к рабу [2].

В «Опытах» М.Монтеня интересующий нас сюжет тоже получает интересное освещение (255 прямых упоминаний). Говорит автор об отношении к твёрдо установленным и застывшим законам, к обществу, к себе, жителям своего города, соседям, друзьям, слугам, детям, наследникам, врагам, побеждённым, к совершенствам Сократа, к самым низменным душам, к собственным обещаниям, к здоровью, врачам, лекарствам, к умершим, к своему имени, к славе, конечно же, к Богу, к животным, даже к солнцу, к написанным и опубликованным сочинениям, к обычаям, невзгодам, полезным вещам <и идеям – А.З.. По сути, в контексте рассуждений автора под «вещами» понимаются темы, обсуждавшиеся древними мудрецами>, к мудрости, глупости, педантизму [8].

Рассуждают упомянутые классики не только про ОТНОШЕНИЕ (~ УСТАНОВКУ), но и об ОТНОШЕНИЯХ (~ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ). И их труды имеют, как видно, историко-философское значение в лучшем смысле – не только как запечатлевание хода мыслей, интересных для самих авторов, – их наблюдения-оценки-предостережения-выводы, значимы и для нас, живущих гораздо позднее. В настоящем же тексте, повторю, речь ведётся пока только в жанре постановки проблемы. Отмечается её разноаспектность, многовекторность. Тем более в сжатом пересказе только делается ссылка на то, что для этического рассмотрения нужно рассмотреть типовую ситуацию: СУБЪЕКТ, АДРЕСАТ/ПРЕДМЕТ, КОНТЕКСТ, МОТИВ, ЦЕЛЬ, ПЕРЕЖИВАНИЕ, ОСМЫСЛЕНИЕ, ПОВЕДЕНИЕ, РЕЗУЛЬТАТ, ПОСЛЕДЫСТВИЕ. На основе же чуть более подробного рассмотрения, тем более – в рамках упомянутой ЭНЦИКЛОПЕДИИ удастся понять, что отношения и взаимоотношения, даже рассмотренные только в нравственно-ценностном ракурсе, бывают чрезвычайно разнообразные, и это разнообразие вполне может быть представлено в виде многомерной матрицы, учитывающей способности человека Выражать и Улавливать отношения, Включаться в них. И не только Выяснять отношения, но и Выстраивать их. Выстраивать по уму и по совести. Используя ЧЕСТНОСТЬ, УВАЖИТЕЛЬНОСТЬ, ВДУМЧИВОСТЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ, ТРУДОЛЮБИЕ, ВЗАИМОПОНИМАНИЕ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ. Радуюсь жизни, и помогая радоваться окружающим!

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика // <http://www.lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/nikomah.txt> – обращение 16.2.26.
2. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1955. – 794с.
3. Монтень М. Опыты // <https://knijky.ru/books/opyty> – обращение 16.2.26.
4. Отношение / Толковый Словарь Русского Языка // <https://www.vedu.ru/expdic/21047/> – обращение 16.2.26.
5. Словарь по этике. 6-е изд. – М.: Изд-во политической литературы, 1989. – 448с.
6. Толковая Библия: Том десятый. – Петербург: Бесплатное приложение к журналу “Странник” за 1912 г., 1912. – 519с.
7. Этика: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2001. – 669с.

Проблема свободы воли и философские аспекты нейропедагогики¹³

I. Свобода воли – предмет философской рефлексии, который периодически оказывается спаян с представлениями о намерении и целенаправленности человеческой деятельности. В классической философии значимым является решительный шаг И. Канта, который вопреки взгляду Лейбница на свободу воли как произвольные действия, предпринял попытку доказать свободу воли как способность человека совершать ничем не обусловленное кроме разумной способности действие, то есть сохранять автономию. Кант говорит о законодательстве разума, который открывает моральный закон как факт, определяет волю и, тем самым, дает право полагать, что человек способен устанавливать внеприродный порядок – порядок свободы [2]. Ключевой момент состоит в том, что если в природе все обусловлено по принципу работы механизма, или же допустимо судить о природе как будто в ней есть целесообразное действие, то воля действующего свободно человека ничем не обусловлена. Он поступает целенаправленно, т.е. независимо от причинно-следственной необходимости, которая составляет суть природы.

II В аналитической философии имеет место серьезная дискуссия – нужно ли для объяснения действия человека использовать телеологический подход или он является избыточным. В современной когнитивистике ряд исследователей, следующих за аргументами Д.Дэвидсона, уверены в том, что каузальная (причинно-следственная) теория действия способна его полностью объяснить [6; Р. 695]. Так, желание съесть пирожное и соответствующее ему действие – поход в кафе, могут быть достаточным образом рассмотрены в рамках каузальной закономерности: одно событие опосредует другое. Сторонники телеологического объяснения действия выступают против такого взгляда, он с их точки зрения не позволяет понять свободу воли. Так, например, возникает вопрос: можно ли поход в кафе объяснить только желанием человека получить пирожное и верой в то, что в кафе можно это пирожное купить? Можно ли сделанный перерыв в работе и поход на кухню за чашкой кофе объяснить только состоянием мира миллион лет назад или активностью нейронов моего мозга? Сехон утверждает, что объяснения действия через выстраивание каузальных цепочек хотя и важны, но не достаточны, поскольку они не учитывают направленность индивида к цели, его намерение. Например, такие объяснения не учитывают, что индивид намеренно решил пойти за пирожным в кафе или на кухню за чашкой кофе. Объяснение действия, которое учитывает намерение индивида его совершить, называется телеологическим. Оно не сводится к каузальному подходу и, вместе с этим, позволяет поставить знак равенства между намеренным, целенаправленным, свободным и ответственным действиями. Закономерными выглядят указания на большую роль телеологического подхода в культуре. Этот подход сохраняет принципы нашей культуры, поскольку позволяет понять, почему человек несет ответственность за свои решения, испытывает стыд, осознает свою вину, несет наказание или, напротив, заслуживает похвалу и чувствует себя хорошо от совершенного действия [7; Р.4-5, 25-32,129].

III Телеологическое объяснение действие, хотя и обладает когнитивной привлекательностью, тем не менее, оставляет нерешенным вопрос, как намеренное, свободное действие согласуется с детерминизмом, который мы обнаруживаем в природе и исторической последовательности? В соответствии с наиболее распространенным пониманием детерминизма он подразумевает, что «в любой момент есть только одно физически возможное будущее» [8; Р.65]. Очевидно, что внутри механистического представления мира, в котором все события обусловлены, трудно допустить действия, которые в силу целеполагания индивида могут быть совершены, а могут и не быть совершены. Полагаю, что часть трудностей способно снять представление о локальном

¹³ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 91-ВГ)

интеракционизме В.В. Васильева. В согласии с теорией локального интеракционизма желание (намерение) есть качественное состояние, которое имеет источником индивида, не выводится только из мозговой активности и выступает условием реализации причинности [1; С. 81, 85-86, 91]. В рамках же своей теории ультракомпатибилизма Васильев, на мой взгляд, предлагает наиболее удачное согласование свободы воли с детерминизмом. Содержание концепции утракомпатибилизма можно передать в трех положениях. Во-первых, детерминизм в ней – тезис о том, что имеющие причины могут иметь только одно следствие, которое будет тем же самым при повторении этих причин. Во-вторых, свобода воли обязательно подразумевает свободу действия, т.е. способность при желании поступить иначе. И, в-третьих, такая способность может быть реализована при «каузальной замкнутости физического и не редуцируемости ментального к физическому» [1; С. 91]. В рамках ультракомпатибилизма это самое важное положение и оно означает, что желание/ намерение, которое лежит в основе свободного действия, не выводимо из физического (не супервентно на мозге), но обладает каузальной релевантностью, следовательно, необходимо для того, чтобы произошло то или иное событие даже при замкнутости физического. Так, например, правильно утверждать, что мой поход на кухню за чашкой кофе обусловлен событиями прошлого и природными законами, в том числе функционированием мозга. Вместе с этим необходимо признать, что это событие не случилось бы без соответствующего желания, которое, будучи каузально релевантным, не сводимо к физическим причинам.

IV Представление о целенаправленном действии как свободном действии, несводимость такого представления к причинно-следственному подходу и, вместе с этим, понимание, как желание/намерение способно повлиять на причинно-следственную цепочку – все это опорные позиции для понимания, что такое нейропедагогика, и какие у нее есть пути развития. Формулирование идей нейропедагогики приходится на 1980-2000 гг. Опорой для новой дисциплины выступают труды Л.С. Выготского и А.Р. Лурия. В работах основоположников нейропедагогики в России В.А. Москвина и Н.В.Москвиной была обоснована необходимость изучения когнитивных стилей обучающихся. Была высказана идея, что на основании разных стилей выстраивается дифференцированное обучение. В число проблем, которые необходимо решить для оптимизации образования, были включены: проблема леворукости, разные стили переработки вербально-логической и зрительно-пространственной информации, динамика функциональных асимметрий в онтогенезе и т.д. Один из тезисов авторов звучит так: «Научное обоснование дифференцированного обучения предполагает определение природных предпосылок индивидуально-типологических различий каждого учащегося» [3; С. 38]. Об эффективном образовании, которое подразумевает понимание знания мозговой активности, идет речь и в связи с включением нейротехнологий в образование. Так, становятся доступными исследование реакции мозга на образовательный контент, прояснение, какие процессы в мозгу происходят во время обучения. Это позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию, персонифицировать образовательный процесс [5]. Примечательно, что одной из исследовательских позиций является утверждение, что нейропедагогика – наука не только и не столько об особенностях обучения на основании знания о межполушарной асимметрии, сколько об обучении, которое основывается на нейронауке и подразумевает прямое воздействие на мозговую ткань. Речь идет о том, что разработка технических средств, техническая имитация обучения дают возможность виртуального экспериментирования и возможность реализации с вполне конкретными людьми [4, С.199-200]. В этом плане обосновывается необходимость этической регуляции образования. Так, «учащийся и/или его законные представители должны иметь право на получение информации о том, какое воздействие будет оказано, что будет конечным результатом образования, какие «противопоказания» имеют реализуемые методы обучения и воспитания» [4, С.200-201] . С точки зрения авторов нейропедагогика начинается с нейроэтики, подразумевает измерение спектра воздействий, оказываемых в процессе

образования. Полагаю, что эта позиция чрезвычайно важна особенно в связи с установкой современного человека – не только нормализовать процессы, но и явно форсировать их – например, мыслить быстрее, эффективнее, что в свою очередь может сопровождаться перенапряжением и истощением организма. При этом значительную роль для понимания границ вмешательства в телесность играет также понимание целенаправленности усилий человека и не сводимость их к обусловленности нейронной активностью. Вопрос для нейропедагогики состоит не только в том, как обучение должно выстраиваться по законам развития мозга, и даже не в том, как это развитие нормализовать или форсировать. В спектр существенных вопросов необходимо включить следующие: какое место в обучении занимает целенаправленная, ответственная и свободная деятельность, как такую деятельность сформировать, может ли она быть только следствием нейронных процессов, и какое влияние она на них оказывает?

Литература

1. Васильев В.В. В защиту классического компатибилизма: Эссе о свободе воли. М.: ЛЕНАНД, 2017.
2. Кант И. Критика практического разума // Соч. на нем. и рус. яз. М.: Московский философский фонд, 1997. Т. 3. С.277-733.
3. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии // Вестник ОГУ. 2001. № 4. С. 34-39.
4. Первушина Н.А., Осетрин К.Е. Нейропедагогика как выражение символизма биоэтики // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. 2 (16). С. 198-208.
5. Сорочинский М.А., Корякин Ф. И. Нейропедагогика как направление трансформации педагогической науки на основе методов нейротехнологий // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия // Вестник СВФУ. 2022. № 2 (26). С. 34-39.
6. Davidson D. Actions, Reasons, and Causes // Journal of Philosophy. 1963. Vol. 60. No. 23. P. 685-700.
7. Sehon S. Free will and Action Explanation. Oxford: Oxford University Press, 2016.
8. Van Inwagen P. An Essay on free will. Oxford: Clarendon Press, 1983.

Михайлов Д.В.

г. Санкт-Петербург

«Цифровой оракул»: ловушка безошибочности

Распространение и рост возможностей генеративного искусственного интеллекта обязывает регулярно пересматривать, казалось бы, совсем недавние выводы [9]. К настоящему моменту можно констатировать, что платформы и сервисы, основанные на этой технологии, становятся массовым инструментом. Так, по данным 2025 года около 92% студентов в Великобритании используют ИИ¹⁴; две трети американских подростков обращаются к ИИ-чатботам, из них около 30% ежедневно¹⁵; в России 62% школьников 8–15 лет используют нейросети¹⁶, а около 90% студентов используют ИИ при выполнении учебных

¹⁴ Student Generative AI Survey 2025 / J. Freeman // HEPI, Kortext. February 2025. URL: <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/> (дата обращения: 12.03.2026).

¹⁵ Teens, Social Media and AI Chatbots 2025 // Pew Research Center. December 9, 2025. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2025/12/09/teens-social-media-and-ai-chatbots-2025/> (дата обращения: 12.03.2026).

¹⁶ Более 60% российских школьников используют нейросети // Аргументы недели. 2025. URL: <https://argumenti.ru/education/2025/09/964731> (дата обращения: 12.03.2026).

работ [6]. В экспертном сообществе эти цифры хорошо известны, однако проблемное поле остаётся сосредоточенным на недобросовестном использовании генеративного ИИ и свойственном этой технологии «галлюцинировании». Между тем, это лишь поверхностные эффекты, за которыми скрывается более глубокая проблема.

Рассмотрим типовую ситуацию современности: получив задание, учащийся обращается к генеративному ИИ и получает безупречный во всех смыслах ответ. Представляет его преподавателю и получает высокую оценку. Что же произошло с мышлением? Ничего. Учащийся обладает ответом, но не обладает знанием. С этой точки зрения даже банальное списывание или адаптация ответа из учебника к своему процессу работы над заданием принципиально отличаются – нужно что-то прочитать, переформулировать, продумать логические связи. Казалось бы, основная опасность генеративного ИИ – в недостоверности его ответов. Но галлюцинирование выявляемо и, тем самым, контролируемо. Описанная же ситуация парадоксальна: ИИ опасен не тогда, когда ошибается, а тогда, когда прав.

Компании, занимающиеся разработкой и внедрением генеративного ИИ, постоянно работают над улучшением своих моделей, стремясь сделать их выдачу максимально релевантной, – и преуспевают в этом. Проблема усугубляется: чем лучше работает очередная модель, тем большее доверие пользователей она получает. Всё реже возникает необходимость проверить хотя бы ключевые факты выдачи, не говоря уже о том, чтобы проследить корректность выводов. Так генеративный ИИ становится «цифровым оракулом» – его можно спросить практически о чём угодно, он всегда прав, и у пользователя не возникнет даже мысли попросить объяснение ответа – ведь оно будет дано, и оно будет исчерпывающим и непротиворечивым. Следствие – постепенная утрата пользователем способности рассуждать. Этот механизм имеет глубинную природу: как показано в исследовании О. Д. Шипуновой, Ю. М. Романенко и др., индивиды зачастую не осознают когнитивных моделей, управляющих их поведением и принятием решений [16]. Генеративный ИИ является первым когнитивным инструментом в истории техники, который сочетает максимальное удобство с максимальной непрозрачностью обоснования. Он имеет низкий порог вхождения, задействуя привычную для сознания модель субъект-субъектной коммуникации, в том числе голосовой, и даёт ответ почти мгновенно, создавая иллюзию полноценного диалога. При этом у пользователя нет никакой возможности установить, как именно модель пришла к ответу. Закономерно, что Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) описывает рабочий процесс «промпт – вставить – сдать» как путь к «метакогнитивной лени» и «иллюзии мастерства»¹⁷.

Проблему плагиата применительно к генеративному ИИ можно кратко сформулировать так: это не плагиат, а хуже — мышление не произошло ни у кого. При традиционном плагиате «позаимствованный» фрагмент требует интеграции в текст — то есть когнитивной деятельности; кроме того, кто-то этот фрагмент помыслил и сформулировал. В случае генеративного ИИ мышления не произошло вовсе: ИИ не «мыслит» (в его основе — вероятностная модель), а пользователь не рассуждал.

Приведённое утверждение подкрепляется эмпирическими данными. Крупнейший рандомизированный контролируемый эксперимент (около 1000 турецких школьников) показал: доступ к ChatGPT увеличил число правильных решений на тренировке на 48%, но на последующем тесте без ИИ ученики показали результаты на 17% ниже контрольной группы [13]. Иначе говоря, генеративный ИИ радикально улучшает текущие результаты, одновременно подрывая долгосрочное усвоение материала. Исследование Microsoft Research выявило: чем выше доверие к генеративному ИИ, тем меньший уровень критического мышления демонстрирует пользователь [14]. Эти эмпирические данные находят теоретическое подкрепление: Д. Притчард описывает процесс деградации «исполнительных

¹⁷ OECD Digital Education Outlook 2026. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_2be57354-en.html (дата обращения: 13.03.2026).

когнитивных способностей» – именно тех, формирование которых подразумевает процесс образования [15].

В ситуации, когда с генеративным ИИ работает специалист в своей области, допустимо говорить о когнитивных усилителях и о расширении познавательных возможностей. Для учащегося дело обстоит принципиально иным образом: когнитивная зависимость формируется вместо навыков, а не после их приобретения. Это не атрофия – это невозникновение. Генеративный ИИ не может стать «экзоскелетом для мышления», если сам «скелет» ещё не сформировался. Е. В. Биричева подчёркивает, что в процессе взросления когнитивные и коммуникативные навыки «...ни в коем случае не должны замещаться искусственными автоматическими системами» [1, С. 62]. Н. А. Иванько ставит вопрос о соотношении «когнитивной деградации» и «социальной инновации», подчёркивая, что дети и молодёжь обладают «когнитивной пластичностью» [3, С. 125], которая делает их особенно восприимчивыми к последствиям делегирования учебных задач ИИ.

Запрет генеративного ИИ столь же нереалистичен, сколь нереалистичен запрет цифровых устройств [9]. Перспективная прогностика процессов цифровизации в образовательной сфере не отрицает опыт того, каким образом формировалась отечественная интеллектуальная элита, начиная с эпохи Просвещения [7; 10]. Однако проблема не в технологии как таковой, а в режиме «готового ответа без рефлексии». Необходимо формирование ценностно-мировоззренческого иммунитета: система образования должна «воспитать культуру критического отношения к ответам ИИ» [5]. Применительно к генеративному ИИ это означает три вещи: 1) понимание природы ИИ-генерированного ответа – это ответ, а не знание; 2) сохранение привычки рассуждать самостоятельно до обращения к ИИ; 3) различение ситуаций, где ИИ уместен (черновые, технические задачи) и где деструктивен (формирование позиции, обоснование аргументов). В этом ключе доклад ОЭСР (2026) обозначает деструктивный режим как «быстрый ИИ» (промпт – вставить – сдать), а допустимый – как «медленный ИИ» (итеративное использование)¹⁸.

Проблематика генеративного ИИ трансформирует не только роль обучаемого, но и роль преподавателя. Трансформация эта в мире мгновенных ответов должна включать обязательное «почему?» к обучаемому после того, как ИИ дал ответ «что». Как показывает О. В. Яковлева, ядром рисков ИИ для учащегося является «потеря человеком своей активности, креативной природы сознания» [12, С. 395]. С этой точки зрения культуруобразующие практики вуза, включая цифровые компетенции, призваны формировать не только навыки, но и ценностную ориентацию применительно к технологиям [2; 11], в том числе критическое отношение к количественным метрикам оценки знания [4; 8].

Генеративный ИИ – это не спасение и не угроза, это беспрецедентный когнитивный инструмент, совмещающий максимальное удобство с максимальной непрозрачностью. Для состоявшегося субъекта познания он – вызов, для формирующегося – экзистенциальный риск. Задача современного образования – не запретить «цифрового оракула», а научить видеть в конце его ответов многоточие вместо точки.

Литература

1. Биричева, Е. В. Преодоление рисков использования нейросетей для генерации текста: когнитивные, этические, педагогические аспекты / Е. В. Биричева // Философия образования. – 2025. – Т. 25, № 1. – С. 57–75. – DOI 10.15372/PHE20250104.
2. Воронова, Н. И. Потенциал культуруобразующих практик современного вуза в условиях цифровизации / Н. И. Воронова, Д. В. Михайлов, А. А. Никифорова // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 4 (80). – С. 61–75. – DOI 10.15293/1812-9463.2504.05.

¹⁸ OECD Digital Education Outlook 2026. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_2be57354-en.html (дата обращения: 13.03.2026).

3. Иванько, Н. А. Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? / Н. А. Иванько // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2025. – № 7. – С. 125–138. – DOI 10.28995/2686-7249-2025-7-125-138.
4. Игнатьев, Д. Ю. РИНЦ по «гамбургскому счету» / Д. Ю. Игнатьев, Д. В. Михайлов, Л. Н. Летагин // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 2. – С. 112–120.
5. Казакова, Е. И. «Мы должны воспитать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта» / Е. И. Казакова, Я. И. Кузьминов // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 8–24. – DOI 10.17323/vo-2025-25882.
6. Кырма, В. В. Эмпирический анализ читинга среди студентов разных университетов / В. В. Кырма, Е. О. Орлова, И. В. Розмаинский // Journal of Institutional Studies. – 2025. – Т. 17, № 3. – С. 136–156. – DOI 10.17835/2076-6297.2025.17.3.136-156.
7. Летагин Л. Н. «Красная нужда – дворянская служба»: типологические аспекты биографии помещика – пушкинского современника / Л. Н. Летагин // Русская усадьба: Сборник ОИРУ. – М.: Жираф, 2000. – Вып. 6 (22). – С. 25–35.
8. Летагин, Л. Н. «Константы» и «переменные» цифрового образования / Л. Н. Летагин, Д. Ю. Игнатьев // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 83–98. – DOI 10.15293/2658-6762.2306.04.
9. Михайлов, Д. В. Проблемы и стратегии адаптации детей к цифровой среде / Д. В. Михайлов // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство : Сборник научных трудов XXXI Международной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2025. – С. 326–329.
10. Муравьева О. С. Как воспитывали русского дворянина / О. С. Муравьева; [Федеральная программа поддержки книгоиздания России]. – СПб.: Журнал «Нева», 2001. – 221, [1] с.
11. Эстетика и этика: глоссарий: [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование] / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Научно-образовательный центр «Гуманитарное образование». – СПб.: Астерион, 2015. – 189 с.
12. Яковлева, О. В. Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей / О. В. Яковлева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, Вып. 5. – DOI 10.30853/ped20240049.
13. Bastani, H. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics / H. Bastani, O. Bastani, A. Sungu [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2025. – Vol. 122. – e2422633122. – DOI 10.1073/pnas.2422633122.
14. Lee, H. The Impact of Generative AI on Critical Thinking / H. Lee, S. Ranjit, S. Rintel [et al.] // CHI '25: Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – ACM, 2025. – DOI 10.1145/3706598.3713778.
15. Pritchard, D. Why Technology Doesn't Normally Make You Dumber, but Agentic AI Will / D. Pritchard // International Journal of Human–Computer Interaction. – 2026. – DOI 10.1080/10447318.2026.2631678.
16. Shipunova, O. D. 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.

Опасность манипуляции молодежным сознанием в социальных сетях и цифровой среде

В эпоху тотальной цифровизации социальные сети и цифровая среда превратились в основной канал формирования мировоззрения молодежи, становясь одновременно ареной беспрецедентных манипуляций, угрожающих национальному сознанию и духовно-нравственным устоям. **Актуальность проблемы** обусловлена тем, что подрастающее поколение, проводящее в виртуальном пространстве часы ежедневно, оказывается беззащитным перед алгоритмами "умных" лент, фейковыми нарративами, цифровым редактированием реальности и влиянием лидеров мнений, что приводит к поляризации взглядов, росту тревожности, искажению самооценки и подрыву традиционных ценностей под натиском либерального глобализма и потребительской культуры.

Цифровая среда стала не просто дополнительным, но и мощным инструментом формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов, особенно среди молодежи [4, с. 66]. Молодые люди в возрасте от 12 до 25 лет являются наиболее активными пользователями социальных сетей, проводя в виртуальном пространстве значительную часть своего времени [2]. Это обусловлено как незавершенностью процессов формирования идентичности и критического мышления, так и высокой степенью доверия к информации, получаемой от референтных лиц в цифровой среде [7].

Феномен манипуляции приобретает тотальный характер, а технические возможности современных платформ позволяют осуществлять скрытое управление сознанием в масштабах, недоступных традиционным средствам массовой информации [3; 5].

Манипулятивные технологии — персонализированные потоки дезинформации, психологическое давление и искусственные ориентиры индивидуализма — приобретают цивилизационный масштаб для России, где гибридные информационные войны стремятся размыть суверенитет сознания, особенно у молодежи, чьи жизненные установки находятся в стадии активного формирования.

С философско-антропологической точки зрения манипуляция сознанием представляет собой форму скрытого управления, при которой объект воздействия не осознает ни факта влияния, ни его направленности [3]. В цифровую эпоху этот феномен приобретает новые характеристики, связанные с опосредованностью техническими устройствами, алгоритмизацией воздействия и его персонализированным характером [5]. Виртуальная реальность создает особые условия для манипулятивных практик, поскольку в ней стираются границы между подлинным и сконструированным, реальным и симулированным [1, с. 142]. Для поколения Z, чья социализация происходит преимущественно в цифровой среде, виртуальный мир становится первичной реальностью, что создает беспрецедентные возможности для формирования нужных установок и моделей поведения [1, с. 144].

Характеристики цифровой среды, способствующие манипуляции. Исследователи выделяют ряд особенностей интернет-пространства, которые создают благоприятные условия для распространения практик скрытого управления [4, с. 68]:

- ✓ Анонимность и опосредованность коммуникации, затрудняющие идентификацию источника воздействия и его истинных намерений.
- ✓ Высокая скорость распространения информации, опережающая возможности ее верификации.

- ✓ Персонализация контента на основе алгоритмического анализа пользовательских данных.
- ✓ «Эхо-камеры» и «пузыри фильтров», изолирующие пользователей от альтернативных точек зрения [2, 8].
- ✓ Геймификация и использование механизмов дофаминовой зависимости для удержания внимания.

Алгоритмическое управление вниманием и конструирование реальности. Современные социальные медиа функционируют на основе сложных алгоритмических систем, которые не просто отражают предпочтения пользователей, но и активно формируют их [2, р. 5; 8, р. 5]. Исследования показывают, что молодые люди демонстрируют определенную осознанность относительно алгоритмического влияния на формирование их лент новостей, однако зачастую не способны критически оценивать содержание предлагаемого контента [2,8]. Особый интерес представляет феномен «реципрокной алгоритмической манипуляции», когда пользователи сознательно курируют выдаваемый алгоритмами результат, стремясь адаптировать цифровую среду под свои потребности [2, р. 6; 8, р. 6]. Однако эта активность носит ограниченный характер и не компенсирует пассивного потребления большей части контента.

Социальные медиаинфлюенсеры (лидеры мнений) выступают значимыми агентами социализации для подростков, служа для них ролевыми моделями и источниками вдохновения [10, р. 2]. Их влияние особенно важно в период формирования идентичности, когда молодые люди активно ищут новые источники ориентации и руководства [10, р. 2]. Широкое распространение получила практика цифрового улучшения изображений, когда фотографии инфлюенсеров подвергаются обработке для соответствия идеализированным стандартам красоты [10, р. 3].

Экспериментальные исследования показывают, что даже наличие маркировки о цифровой обработке изображений не всегда помогает подросткам распознать факт манипуляции [10, р. 1]. Однако, когда манипуляция все же распознается, подростки воспринимают инфлюенсеров как использующих обманные тактики, что негативно сказывается на их отношении к рекламируемым брендам [10, р. 1].

Социальные сети предоставляют молодым людям пространство для экспериментов с идентичностью и самопрезентацией [2, 8]. Однако это пространство одновременно становится ареной для постоянного социального сравнения, которое может приводить к формированию искаженной самооценки, тревожности и депрессивных состояний [3; 5]. Феномен «культуры отмены» (cancel culture) в подростковой среде представляет собой особый механизм социального регулирования, который может нарушать необходимые для здорового развития условия социального взаимодействия [6].

Исследователи аргументируют, что поддерживаемая социальными платформами культура отмены создает социальные аффордансы, враждебные здоровому рискованному межличностному исследованию идентичности [6]. Тем самым отменяется не только конкретный индивид за конкретные действия, но и сама возможность быть здоровым социальным субъектом, готовым идти на риски в межличностных отношениях [6]. Психологические последствия усугубляются алгоритмами платформ, усиливающими эхо-камеры и поляризацию: подростки погружаются в замкнутые информационные пузыри, где доминируют радикальные нарративы, подавляющие критическое мышление. Это приводит к росту конформизма, потере самостоятельности суждений и уязвимости к внешнему идеологическому воздействию, особенно в условиях глобальных информационных войн. В российском контексте такие манипуляции подрывают национальные ценности, продвигая чуждые модели поведения и размывая патриотическое сознание подрастающего поколения.

Трансформация когнитивных способностей и критического мышления. Исследования демонстрируют парадоксальную ситуацию: молодые люди часто характеризуют контент в социальных медиа как низкокачественный, однако продолжают активно его потреблять [2,8]. При этом их способность к углубленному критическому

анализу содержания остается ограниченной, что препятствует формированию комплексного понимания сложных вопросов и подрывает потенциал для информированного дискурса [2, 8].

Цифровая среда способствует поляризации мнений, росту тревожности и формированию искаженной самооценки [3; 5]. Постоянное сравнение себя с идеализированными образами, транслируемыми инфлюенсерами и сверстниками, создает устойчивый фон неудовлетворенности собой и своей жизнью [10, р. 3]. Риски деструктивного социального поведения. Формируемые в цифровой среде модели поведения могут переноситься в реальную жизнь, провоцируя конфликты, буллинг и другие формы деструктивного социального взаимодействия [6]. При этом анонимность и опосредованность коммуникации снижают барьеры для агрессивного поведения.

Российскими учеными (РГГУ) разработана уникальная методика «социальной иммунизации», предназначенная для защиты сознания молодого поколения от деструктивного информационного воздействия в условиях гибридных войн [7]. Методика включает два этапа:

- Диагностический этап: выявление уязвимостей. Проведенный опрос показал, что 51,5% молодых людей считают традиционные ценности основой общества, а 44,6% осознают проблему цифровой зависимости [7].

- Этап «иммунизации»: практический алгоритм действий для органов власти, включающий развитие критического мышления, поддержку общественных инициатив молодежи и создание позитивного контента, ориентированного на традиционные ценности [7].

Уникальность российского подхода заключается в его опережающем характере: если западные коллеги фокусируются на изучении феномена гибридного влияния, то российские специалисты концентрируются на разработке механизмов защиты — формировании у общества устойчивости к социальным рискам [7].

Международные исследования подчеркивают необходимость развития медиаграмотности для поддержки критического мышления и навыков «латерального чтения», позволяющих молодежи эффективно ориентироваться в цифровом информационном ландшафте [2, 8]. Концепция «критического игнорирования» предлагается как базовая компетенция цифровых граждан, позволяющая отличать надежную информацию от манипулятивной [2, 8]. Важно отметить, что молодые люди нуждаются не только в понимании продающих намерений рекламы, но и в осознании более сложных манипулятивных интенций, что требует специальных образовательных программ [10, р. 3].

Проведенный анализ позволяет сделать выводы относительно опасности манипуляции молодежным сознанием в социальных сетях и цифровой среде. Цифровая среда обладает встроенным манипулятивным потенциалом за счет алгоритмической курации контента, персонализации данных, «пузырей фильтров» и визуального конструирования реальности [1; 2; 4]. Молодежь уязвима из-за незавершенности идентичности, потребности в одобрении и поиска ролевых моделей [3; 7; 10]. Последствия затрагивают когнитивную сферу (снижение критического анализа), эмоции (тревожность, искажение самооценки) и поведение (поляризация, деструктивная коммуникация) [3; 5; 6].

Противодействие требует интеграции образовательных мер (критическая медиаграмотность, «социальный иммунитет»), регуляторных (маркировка контента) и технологических подходов (адаптация алгоритмов) [2; 7; 10]. В России концепция «социальной иммунизации» формирует устойчивость сознания через критическое мышление, общественные инициативы и позитивный контент.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку валидированных методик оценки эффективности различных стратегий противодействия манипуляции, а также на изучение долгосрочных последствий погружения молодежи в алгоритмически сконструированные цифровые среды.

Литература

1. Феномен манипуляции в виртуальном пространстве современной реальности // Вестник Томского государственного университета. — 2024. — Т. 503. — С. 140-147. — URL: [https://pure.nsu.ru/portal/ru/publications/-----22aaddda-3413-4200-a2af-8cfaa38ac402\).html](https://pure.nsu.ru/portal/ru/publications/-----22aaddda-3413-4200-a2af-8cfaa38ac402).html)
2. Besharat Mann R. Navigating Digital Realities: Understanding Young People's Engagement With Social Media for News, Political Information, and Identity Formation // Journal of Adolescent & Adult Literacy. — 2025. — Vol. 68, No. 4. — URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.70028>
3. Беркутов А.Н. Манипулятивный потенциал цифровой среды: философско-антропологический анализ / А.Н. Беркутов // Издательский дом «Среда». — 2024. — URL: <https://phsreda.com/cv/author/242658>
4. Krupenko M.A. Social Manipulation of Youth in the Internet Space: Comparison of Russia and the USA / M.A. Krupenko // Теория и практика общественного развития. — 2024. — № 2. — С. 66-71. — DOI: 10.24158/tipor.2024.2.8. — URL: <https://pollux-fid.de/r/cr-10.24158/tipor.2024.2.8>
5. Беркутов А.Н. Проблема манипуляции в современной философской антропологии / А.Н. Беркутов // Издательский дом «Среда». — 2024. — URL: <https://phsreda.com/en/author/242658>
6. Technosocial disruption, enactivism, & social media: On the overlooked risks of teenage cancel culture // Technology in Society. — 2024. — Vol. 78. — Article 102602. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X24001507>
7. «Социальный иммунитет»: учёные РГГУ разработали методику защиты умов молодёжи // Российский государственный гуманитарный университет. — 15.09.2025. — URL: <https://www.rsuh.ru/news/novosti-instituta-sotsialno-ekonomicheskikh-nauk/sotsialnyy-immunitet-uchyenyeye-rggu-razrabotali-metodiku-zashchity-umov-molodyezhi/>
8. Besharat Mann R. Navigating Digital Realities: Understanding Young People's Engagement With Social Media for News, Political Information, and Identity Formation [Electronic resource] / R. Besharat Mann // Journal of Adolescent & Adult Literacy. — 2025. — Vol. 68, No. 4. — URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.70028>
9. Голубев В.А. Цифровая среда как средство манипуляции сознанием молодежи / В.А. Голубев; науч. Рук. Е.В. Кузнецова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы X Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 8 декабря 2023 г. — Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. — С. 55-57. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/41164>
10. Suspicious minds: Adolescents' inferences of manipulative intent in retouched influencer ads // Acta Psychologica. — 2025. — Vol. 261. — Article 105780. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691825010935>

Фомин А.П.

г. Волхов

Духовные ценности в условиях общего институционального кризиса

Духовные ценности – это не трансцендентные эйдосы в платоновском мире идей, а продукт духовного производства общественного сознания [14]. В идеологии духовные ценности существуют в форме концепций, теорий, понятий, задекларированных в различных отраслях гуманитаристики, в том числе и религиозной; в общественной психологии – в форме социальных образов, чувств, переживаний, установок, паттернов поведения, совокупность которых принято условно, но не совсем точно обозначать термином «менталитет». Конвергентное соотношение и взаимовлияние идеологии и

общественной психологии – предмет системных философских исследований общественного сознания.

Такие исследования, встречавшиеся у нас в еще 80-е годы ([7] [6], [3], [10], [11]), были затем вытеснены конкретными социологическими исследованиями массового сознания (различными социальными опросами населения, анкетированием, статистикой и др.). Специалисты констатировали: «Можно поручиться, что читатель с трудом найдет в литературе сколько-нибудь строгие, соответствующие требованиям логики, общие определения данного понятия [общественное сознание]; их, как правило, нет даже в книгах, специально посвященных этому предмету» [4, С.47]. Но и через десять лет ситуация не изменилась: «Наше настоящее поистине можно охарактеризовать как межвременье и межпространственность» [5]. Позже С.П. Никаноров в качестве одной из нерешенных проблем отмечает: «Манипулирование общественным и индивидуальным сознанием в интересах текущего момента ... и манипулирование мировоззрением, ориентированным на вечное, приводят к осознанию людьми бессмысленности их сознания. Решение этой проблемы неизвестно» [8, С. 188]. И конкретизирует: «Теория отношений между теоретическим пониманием социальной реальности и практикой ее создания и изменения не только не разработана, но даже не выступает как крайняя необходимость...»; в понимании же общества, по его словам, доминирует «Углубляющаяся и расширяющаяся иррациональность ... Принципы и методы подъема сознания остаются неизвестными» [8, С. 189].

Сегодня ситуация изменилась скорее количественно, чем качественно: можно утонуть в море гуманитарных исследований нашего прошлого и нашей цивилизации как исторического субъекта. Но в этих исследованиях прошлого опора, как правило, делается на чувства и образы, то есть по-прежнему остается опасность победы иррационализма. Как и в анализе нашего «сегодня», нашего настоящего, которое по-прежнему «не имеет никаких стабильных и одобряемых характеристик» [5]. По сути, индивид сегодня опять оказывается в ситуации «переходного периода», когда не понятно откуда и куда переходим. Ситуация, очень сложная для молодежи и для института образования. Ведь процесс становления социальной духовной ценности личностным смыслом – это не только имманентный процесс индивидуального духовного поиска, но и сложная диалектика общего (человечество), частного (социум) и единичного (индивид). Представить этот сложный процесс только как взаимодействие индивида с трансцендентным – значит существенно упростить его, а вместе с тем упростить и человека.

На исследование этой сложной диалектики нацелена книга канадского католического философа Чарльза Тейлора «Секулярный век» (2007, русский перевод – 2017). Книга, которую известные философы и социологи во введении называют «одной из самых важных книг» последнего времени, интересна и полезна тем, что автор действительно исследует сложный социальный процесс духовного производства в условиях системного институционального кризиса. Вряд ли найдутся сегодня убедительные аргументы против утверждения, что выиграет в будущем мире «войны всех против всех» (а именно так будет выглядеть многополярный мир!) тот, кто в состоянии будет управлять социо-культурной динамикой, а проиграет тот, кто законсервируется в своей цивилизационной аутентичности. Для эффективного же управления социо-культурной динамикой знать прошлое и формулировать целевое будущее необходимо, но не достаточно; надо еще понимать настоящее, сегодняшнюю социальную динамику [9]. То есть уметь отличать действительность от виртуальной реальности, полной симулякров, фантазий и манипуляций. И если говорят, что проекты будущего России и Запада не совпадают и даже противоположны, то тем более полезно увидеть, как обосновываются их проекты «там», в других цивилизациях.

Мотивация автора нам близка; он, как и мы, озабочен состоянием морали в современном обществе, состоянием, которое мы называем общим институциональным кризисом, а он – «постдюркгеймовской эпохой» или режимом «экспрессивного

индивидуализма»: «Палео-, нео-, постдюркгеймовские модели описывают идеальные типы... наша история продвигалась через эти режимы ... нашу эпоху все больше и больше начинает характеризовать последний из них», «И именно возможность постдюркгеймовского режима дестабилизирует ситуацию и провоцирует конфликт» [13, С.603]. Более того: «Если бы нам пришлось жить в ситуации, полностью определяемой постдюркгеймовским пониманием, то, вероятно, в публичной сфере больше не осталось бы места для религии. Духовная жизнь приобрела бы абсолютно приватный характер, в соответствии с нормами известного процессуального либерализма, который весьма распространен сегодня» [13, там же]. Здесь автор ссылается на работы Ю. Хабермаса и его концепцию дискурсивной демократии, которую, как и мы [15], считает не убедительной.

Подробнее раскрывая эпоху экспрессивного индивидуализма, автор пишет: «в постдюркгеймовскую эпоху многие люди просто не понимают требования подчиняться каким-либо правилам», им «кажется абсурдной приверженность к духовности, которая не направляет и не вдохновляет меня на мой собственный путь» [13, С.605]. Не спасает даже политическая идентичность, ибо связь религии с политикой, характерная для неодюркгеймовской эпохи, разорвана. То есть автор фактически констатирует, что общий институциональный кризис сопровождается (или вызван? или является причиной?) кризисом легитимности власти, который вовсю разворачивается на Западе с началом социально-культурного раскола в США [2].

В эту постдюркгеймовскую эпоху экспрессивного индивидуализма человек не сдается и, согласно убеждениям автора, которые нам очень близки, ищет выход из создавшейся ситуации. Опирается на науку в нравственных исканиях человек не может: утверждение, будто «наука опровергает веру и, следовательно, вытесняет ее из человеческого сознания – меня не удовлетворяет» [13, С.6] – пишет автор. И это тоже нам близко. Хотя бы потому, что экспериментально-опытная наука веру как чувство и как социальный феномен вовсе не опровергает, а просто не опирается на нее как надежное основание знаний. И даже бога экспериментально-опытная наука не опровергает; она просто исключила бога из числа объектов для изучения, поскольку не имеет инструментального оснащения для его исследования. Да простят нам каламбур: ну и слава богу! В православной традиции это, кажется, уже М.В. Ломоносов, ученик Вольфа в философии, понимал, придерживаясь концепции двух истин.

Человек постдюркгеймовской эпохи ищет других путей, которые Тейлор и исследует. Его работа посвящена «пониманию веры и неверия как жизненных, непосредственно переживаемых состояний, а не просто абстрактных теорий или комплексов убеждений, которые мы разделяем» [13, С.10]. Автор ставит важную мировоззренческую задачу: рассмотреть «широчайший спектр реальных возможностей в диапазоне между религиозным фундаментализмом и атеизмом», уточняя, что «речь идет об альтернативных способах восприятия и интерпретации нашей моральной/духовной жизни в самом широком смысле этих слов» [13, С.6]. Этим обусловлен его острый интерес к «индивидуальному духовному опыту, который часто соскальзывает к “хорошему самоощущению” (feel-good) и поверхностности» [13, С.634]. То есть автор озабочен широким распространением обывательского сознания массового потребителя, а также поисками путей духовного «восхождения» для такого обывателя помимо разрушенных уже традиционных (церковь и др.) палеодюркгеймовских и неодюркгеймовских институтов.

То есть автор не ставит крест на человеке, не считает, что гуманистический проект «человек» завершен, что человеку как виду пора на свалку истории, а место его займет искусственный интеллект, как это обозначено в программе трансгуманизма. В человека секулярного общества он верит, поскольку его сущностной характеристикой считает стремление к трансцендентному, то есть за пределы самого себя. Он, современный человек, все же ищет глубоких смыслов, «места силы», «чувства полноты», ищет состояния «внутреннего мира, гармонии и цельности», позволяющего действовать «с абсолютной искренностью, великодушием, самозабвением и бескорыстием» [13, С.7].

Поскольку идея противостояния индивида социуму не нова, автор ссылается на работы Камю, Фромма, Сартра. Но если тогда, в неоянговскую эпоху речь шла о давлении социальной структуры на индивида, формировании социальной структурой «одномерного человека», то в постянгговскую эпоху ситуация изменилась: нет неизменной структуры, нет социальных институтов, способных оказывать давление, и индивид оказывается в социальной, духовной пустоте.

Духовную пустоту надо заполнять. И вот тут, на наш взгляд, и кроется главное методологическое звено всей концепции Тейлора, с которым мы не согласны. Духовную пустоту он предлагает заполнять *чувством, а не мыслью*: «реформируя пространство чувства, противостоя одностороннему возвышению разума, а также высвобождая тело и его удовольствия из того низменного и часто отягощенного сознанием вины положения, в которое загоняла все это дисциплинированная, инструментальная идентичность» [13, С.627]. Обусловлена такая позиция автора его позитивистским взглядом на науку, под которой он понимает только науку экспериментально-опытную, ложно «возвысившую» разум до отрицания души. Выше мы уже могли заметить это жесткое противопоставление науки и религии, «разума» и чувства, характерное для Тейлора. В раскрытии механизма поиска «полноты» автор и придерживается этой методологической установки, предварительно заявив относительно главного своего понятия «полноты», что «идеальное терминологическое решение здесь в принципе невозможно» [13, С.8]. То есть дать определение *полноте* невозможно, ее можно только почувствовать. Поиски выхода из институционального кризиса в иррационализме свидетельствует, конечно, о всеобщем кризисе рационализма в философии.

Надо понимать опасность такой установки. Немецкие философы-теоретики 20-30х годов XX столетия не этой ли полноты бытия искали? Исследования [12] показывают, что это именно так. Они ее, духовную полноту, таки, нашли. А политики-практики тех лет находясь в состоянии «внутреннего мира, гармонии и цельности» действовали «с абсолютной искренностью, великодушием, самозабвением и бескорыстием» (по крайней мере наиболее убежденные из них), вторгаясь в пределы чужого бытия как материально, так и духовно, именно на базе этой полноты бытия (да простит нас великий Хайдеггер!). И не эта ли духовная полнота и абсолютная искренность звучит сегодня в самых агрессивных политических идеологиях, основанных на априорно воспринятых аксиомах-симулякрах? То есть совершенно иррационально, опираясь на чувства, только не добра и любви, а превосходства и миссионерской исключительности?

Логично, что рассуждения автора далее уводят нас из области социальной философии в область индивидуальной психологии личности, в частности ее раздела – психологии самосознания. Полноту бытия, согласно автору, индивид может получить тремя способами: 1) в какой-то особо значимой социальной деятельности; 2) путем озарения, инсайта – *der andere Zustand* («другое состояние») или 3) промежуточным состоянием обычной жизни социализированного индивида. Этот третий способ чаще всего, по мнению автора, характерен для неверующих в бога; но часто все три способа сочетаются и дополняют друг друга.

То есть редоточие полноты бытия может быть не только в боге, но и в природе, а также «в нас самих». Я могу не верить в бога, но это состояние полноты мне может быть очень даже знакомо: катарсис, пафос, творческое вдохновение – это все состояние полноты. «Такой опыт может нас ориентировать, поскольку в нем мы получаем некоторое представление о присутствии Бога, о голосе природы, о всепроникающей силе или о соединении в нас самих желания и воли к форме» [13, С.7] – пишет автор. Более того, автор подчеркивает, что «множество неверующих, для которых земная жизнь целиком сводится к тому, что я назвал “срединным состоянием”. Это их цель» [13, С.9.]. Характеризуя человека постянгговской эпохи, выпавшего из-под влияния церкви, Тейлор пишет: «Неверующий хочет стать человеком, которого эта, земная, жизнь удовлетворяла бы совершенно, который мог бы с радостью отдаваться ей всем своим существом и находил бы

в ней адекватные объекты для своего стремления к полноте во всем его объеме» [13, С.10]. «Это часто имеет причиной глубокую неудовлетворенность жизнью, всецело закованной в имманентный порядок. Они чувствуют, что эта жизнь пуста, плоска, лишена более высокой цели» [13, С.627]. Индивид «стремится к чему-то такому, чего он еще не достиг. Возможно, он еще не полностью преодолел в себе тоску по трансцендентному» [13, С.10]. «Те, кто практикует такого рода поиск, часто называют его “духовностью”, противопоставляя “религии”» [13, С.628].

Автор видит противоречие между имманентным и трансцендентным: «внимание к источнику смысла, абсолютно трансцендентному жизни этого мира, и сообразование с ним» и «поиск, переживание и выражение источника смысла, который пребывает внутри самого процесса жизни» [13, С.630] – это две стороны противоречия. Но противоречие это не решается, не «снимается»: «Для некоторых людей дело, возможно, не пойдет дальше какой-то имманентно понятой жизненной силы, однако на этом они совсем не обязательно остановятся. Иные люди хотят, конечно, декларировать фундаментальное противоречие между этим поиском интегральности и трансцендентным» [13, С.631]. То есть автор просто считает имманентное более низкой ступенью духа, а трансцендентное – более высокой.

Согласиться с этим можно только если субъектом, взыскующим полноты, является индивид. Для индивида трансцендентным может быть только бог. И не важно, это – традиционно-конфессиональный бог или индивидуальный симулякр вроде бога Кузи. Главная опасность такого пути – мистика, отрывающая индивида от действительности и приводящая к отчуждению от человека его сущности. Для нас сущность человека – это его род, социальность и предметность (не путать с вещностью!). Тейлор отлично понимает эту опасность, выразившуюся в популярности так называемой религии «нового века», *New Age* – совокупности различных мистических течений и движений оккультного, эзотерического и синкретического характера, никак не связанных ни с одной из религиозных конфессий, «вере без религиозной принадлежности» [13, С. 635]. «Многие вовлекаются в сочинение своего собственного личного мировоззрения посредством своего рода “бриколажа”, но широко распространены и некоторые модели, идущие вразрез с традиционными констелляциями» [13, С.636]. Так что «нынешняя раздробленная экспрессивистская культура, с ее ширящимся постдюркгеймовским пониманием, представляется весьма недоброжелательной к вере» [13, С.890].

В середине прошлого века Бодрийяр с тревогой писал, что мир наполняется симулякрами [1]. Опора на иррациональное в постдюркгеймовскую эпоху в обществе, декларирующем себя как «информационное», может стать почвой для глобальной симулякризации (виртуализации) социума и абсолютного отчуждения от человека его родовой, социальной и предметной сущности. Философия здесь может и должна стать методологической опорой для возрождения философского рационализма (не путать с позитивизмом!) как единственного пути предотвращения отчуждения.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. Пер. с франц. А. Качалова. М., ПОСТУМ, 2016. -240с.
2. Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. Пер. с англ. А. Башкирова. М.: Издательство АСТ, 2003. -444 с. (Patrick J. Buchanan THE DEATH OF THE WEST. 2002).
3. Грушин Б.А. Структура и состав общественного сознания // Социологические исследования. 1983, №4.
4. Грушин Б.А. Массовое сознание. М.,1987.
5. Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж. Социализация молодежи и перспективы развития образования // Credo New. 2026, №1 (121) (Впервые: «Россия-XXI». -М., 1995, № 9-10).

6. Козлова Н.Н., Межуев В.М., Толстых В.И. Общественное сознание: результаты и перспективы исследования // Вопросы философии. 1977, №10.
7. «Круглый стол» по проблемам морали как форме общественного сознания // Вопросы философии. 1973, №6,8.
8. Никаноров С.П. Уроки СССР. Исторически нерешенные проблемы как факторы возникновения, развития и угасания СССР. М., 2012.
9. Никаноров С. П. Овладение стихией социального формообразования путем разработки и применения методов концептуального анализа и проектирования // Электронный научно-информационный журнал «Системное управление. Проблемы и решения». 2004, выпуск 2. <https://ast.social/261-nikanorov-s-p-ovladenie-s...>
10. Общественное сознание. М., 1984.
11. Общественное сознание и его формы. М., 1986.
12. Слуга Г. Кризис Хайдеггера. Пер. с англ. В.В. Целищева. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2025. -352с. (Из-во Гарвардского ун-та, 1993).
13. Тейлор Ч. Секулярный век. Пер. с англ. М.: ББИ, 2017. -967 с.
14. Толстых В.И., Козлова Н.Н, Межуев В.М. и др. Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981.
15. Фомин А.П. Принцип публичности в концепции Юргена Хабермаса // Ценности и коммуникация в современном обществе. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. С.49-56.

Завершинская И.А., Левченко Л.В., Карпенко О.А.

г. Самара

Перспективы развития духовного и интеллектуального капитала в информационном мире

В настоящее время духовный и интеллектуальный как наиболее значимые и востребованные подвиды человеческого капитала в современном мире в связи с активным внедрением и развитием новейших цифровых технологий и искусственного интеллекта приобретают все большую актуальность. Учитывая то, что в настоящее время уже изучено множество аспектов деятельности интеллектуального и духовного капиталов человека, [8,9] в данном ключе интересным является проведение исследований существующих перспектив и новых направлений развития духовного и интеллектуального капитала человека в современной мире и экономической действительности.

Современное развитие духовного и интеллектуального капитала человека, а также организаций и общества неизбежно происходит в информационном мире, формирующейся экономике знаний и новом цифровом обществе.

При этом процессы развития данных потенциалов и капиталов человека имеют особенности, связанные с изменениями в обществе и возрастающей ролью знаний в социальной и хозяйственной жизнедеятельности. Приведем современные особенности развития каждого рассматриваемого подвида человеческого капитала.

Особенности развития духовного капитала

- Происходит расширение духовных ценностей в связи с ростом информации и информационной насыщенности. Например, необходимость расширения пространства личной свободы человека, которое проявляется в досуге, и может быть как заполнено существенным содержанием и деятельностью, так и может быть не заполнено. [13]

- Влияние информационной культуры на духовную жизнь общества. Информационная культура обеспечивает новые формы связей без личного присутствия человека в режиме диалога. Это приводит к тому, что новый, во многом виртуальный образ жизни на базе использования информации влияет на построение человеком

информационной картины мира, возможно в некоторых случаях искажая ее, что не является положительной тенденцией. [18]

- Повышение роли этического просвещения и образования в формировании духовной жизни. Этический подход к решению проблем и этическое специальное образование влияет на динамику индивидуального самосознания, выработку нравственной позиции в принятии решений и выполнении задач, которое в современной жизни является все более значимым.

- Расширение сферы духовной деятельности благодаря интернет сети, который позволяет получить удаленный доступ и приобщиться к искусству, литературе, религии и иным духовным ценностям. [1] Это является хорошей положительной тенденцией.

- Расширение духовного общения в группах и с наставниками, получения духовного образования опять же благодаря интернет-сети и возможности удаленного обучения, общения и деятельности, что также способствует развитию человека.

Особенности развития интеллектуального капитала

- Отдельные ученые считают, что в настоящее время происходит развитие новой формы интеллектуального капитала — информационного капитала как монопольного владения значимой информацией. В условиях формирования нового технологического уклада информационный капитал охватывает все сферы общественного производства, влияя на динамику социально-экономического развития. Особенности этого процесса в свою очередь являются: [10]

- Возрастание роли интеллектуальной собственности как совокупности информационно-личностных отношений по поводу присвоения цифровых и интеллектуальных продуктов. В цифровой экономике интеллектуальная собственность включает патенты, ноу-хау, объекты авторского права, информационное обеспечение экономических процессов и др.

- Формирование новых компетенций сотрудников, в том числе – современных надпрофессиональных навыков, что особенно важно в цифровой экономике. Знания, навыки и компетенции креативных и интеллектуально развитых специалистов позволяют успешнее и новаторски решать производственные задачи. [10]

Однако, по нашему мнению, информационный капитал здесь является разновидностью интеллектуального капитала человека, т.к. предполагает не простое владение информацией, а ее обработку, поиск, выделение главного и значимого, анализ и интерпретацию и т.п., что требует дополнительных интеллектуальных навыков и способностей.

- Влияние цифровизации на развитие интеллектуальной деятельности. Применение новых цифровых или информационно-коммуникационных технологий расширяет возможности интеллектуальной деятельности, включая отбор и генерацию знаний, информации, а также требует новых цифровых навыков и способностей от человека.

- Появление специфического экономического оборота информации в условиях экономики знаний, например, безвозмездная передача объектов личного интеллектуального капитала в сеть из-за сокращения транзакционных издержек такой передачи информации. [3] Данная тенденция может быть как положительной, когда человек может вовремя разместить какой-либо свой продукт, так и отрицательной, когда человек может потерять часть своих интеллектуальных продуктов и наработок.

- Возрастание значимости и необходимости развития соответствующих социально-экономических институтов (фондов, проектов, коворкингов и др.), регулирующих отношения субъектов интеллектуальной деятельности, в которых принимает участие интеллектуальный капитал человека.

Теперь рассмотрим перспективы развития духовного и интеллектуального капитала в информационном мире, экономике знаний и цифровом обществе.

В современном информационном мире уже сегодня можно наблюдать определенные перспективы развития духовного и интеллектуального капитала:

- Создание информационного общества. В таком обществе важная, значимая и истинная информация будет играть решающую роль, а ее производство станет одним из определяющих факторов экономического развития.
- Развитие духовно-творческого потенциала личности. В связи с активностью искусственного интеллекта в культуре будущего возможно скоро гораздо больше станут цениться не материальные достижения, а именно развитие духовно-творческих качеств личности и духовных ценностей. [18]
- Расширение применения интеллектуальной деятельности, которая уже проникла во все сферы жизни: производственную, духовную, культурную, религиозную и т.д. [11]
- Использование знаний и компетенций креативных и творческих людей, что будет способствовать новейшим преобразованиям в экономической системе общества, переходящего на новый технологический уклад. [10]
- Развитие интеллектуального и духовного производства. Создание и распространение новейших интеллектуальных технологий и новых знаний, новых средств труда станет значимым в сфере производства и экономики.
- Использование новых телекоммуникационных технологий, с помощью которых уже активно идут воспроизводственные процессы, а также процессы накопления и распространения знаний и информации. [2]

Итак, в информационном мире мы видим, что перспективы развития духовного и интеллектуального капитала настоящего и будущего тесно связаны с процессами поиска, сохранения, передачи и накопления информации, а также работой с ней.

В экономике знаний (а также в экономике, основанной на знаниях) перспективы развития духовного и интеллектуального капитала связаны с переходом к постиндустриальному обществу, основанному на инновационных и информационно-коммуникационных технологиях. В такой экономике знания и инновации играют доминирующую роль в экономическом развитии, а интеллектуальный капитал становится ключевым нематериальным фактором производства. [6]

Духовный капитал в экономике знаний

Перспективы развития духовного капитала в экономике знаний связаны с признанием социальной сферы в качестве производственной, поскольку именно в ней происходит создание знаний как идеального продукта — знаний. Этот процесс требует определенных изменений и новых направлений развития в социальной, интеллектуальной и духовной сферах:

- Разработки новой концепции развития духовного производства, которая должна быть направлена на качественное преобразование условий и сфер деятельности образования, науки, культуры и искусства, создание новой социальной инфраструктуры.
- Официального признания научных знаний сферой экономической деятельности. Это означает смещение акцента с создания продукта или услуг на создание компетенций человека, с труда как источника потребительной стоимости на труд как способ развития и самовыражения личности.
- Разработки новых показателей и методик измерения продукта, произведённого в духовном производстве и оценки эффективности функционирования данного производства. Необходима выработка новых, адекватных процессов, происходящих в духовном производстве. [20]

Интеллектуальный капитал в экономике знаний

Перспективы развития интеллектуального капитала в экономике знаний связаны с тем, что он становится фактором, определяющим эффективность деятельности как отдельных фирм, так и национальной экономики в целом. Отметим некоторые направления его развития: [6]

- Создание общества знаний. В таком обществе истинные знания будут играть решающую роль, а их производство станет определяющим фактором экономического развития.

- Формирование системы институтов, обеспечивающих развитие и воспроизводство интеллектуального капитала и знаний человека. Сюда относятся поддержка сфер образования, просвещения и науки, создание эффективных механизмов поддержки и коммерциализации инноваций и др.

- Трансформация образовательных систем в соответствии с новыми требованиями экономической системы. Целью образовательной системы в экономике знаний является не столько обучение техническим навыкам и передаче информации, сколько способность находить и воспринимать знание, а затем творчески его применять.

- Формирование единой стратегии управления интеллектуальным капиталом и оптимизация управления его элементами, что позволит увеличить синергетический эффект от использования интеллектуальных ресурсов. [16]

- Усиление роли интеллектуального капитала персонала в организации на основе творчества и инноваций. Если в традиционной экономике инновации были результатом отдельных производственных процессов, а также исследований и разработок, то в экономике знаний инновации возникают из сетей и сотрудничества, являются результатом синергетического эффекта группового интеллектуального капитала. [12] Интеллектуальный капитал фирмы формируется не простым сложением его отдельных частей, а на основе их взаимодействия и достижения синергетического эффекта.

Теперь отметим перспективы развития духовного и интеллектуального капитала *в современном цифровом обществе*:

- Приоритетность цифрового развития интеллектуальных процессов. В перспективе оно займёт важное место, цифровому развитию будет подчинено накопление образовательных и коммуникативных процессов. В массиве знаний персонала и организаций значимое место получают знания об информационных и цифровых технологиях.

- Сближение реального и виртуального пространства, что может стать основным драйвером инноваций и экономического роста. Формируемая архитектура интеллектуальной реальности приведёт к ее трансформации в цифровую, что относится и к цепочкам создания стоимости.

- Появление новых высокодоходных центров создания стоимости, которые будут сконцентрированы вокруг самостоятельных интеллектуальных компонент: big data и искусственного интеллекта, индивидуального креативного интеллектуального капитала и активов.

- Оптимизация алгоритмов взаимодействия компонентов интеллектуального капитала, которая будет происходить на базе цифровых технологий, что позволит обеспечить непрерывное управление потоком создания ценности и стоимости, изменяя его конфигурации с линейной на сетевую. [15,4]

- Развитие искусственного интеллекта оказывает значительное влияние на формирование человеческого интеллектуального капитала компаний и общества в целом. [21]

Вместе с тем отметим *новые направления в современном развитии духовного и интеллектуального капитала человека*.

В современном мире возникают *новые направления в развитии духовного капитала человека*, которые связаны с разными сферами: психологией, образованием, культурой. Они направлены на формирование ценностей, развитие личностных качеств, формирование духовно-нравственных ценностей, на использование культурных практик для духовного роста.

Новые направления духовного развития в области психологии

- Использование медитации и молитв для верующих как метода духовного развития. Медитация и молитвы позволяют сфокусироваться на настоящем моменте,

отключив внешние раздражители и внутренние беспокойства. Исследования показывают, что регулярная такая практика способствует уменьшению уровня стресса, а также повышению уровня счастья и самооценки, мотивации к праведной деятельности и работы в верном направлении.

- Работа с собственными мыслями и убеждениями. Часто негативные мысли и установки могут препятствовать человеку жить полноценной и счастливой жизнью, поэтому важно научиться осознавать свои мысли и менять их на позитивные. Для этого применяются методы когнитивно-поведенческой терапии.

- Изучение влияния социальной среды на духовное развитие человека. Психологи утверждают, что окружение, в котором находится человек, играет важную роль в формировании его ценностей, убеждений и характера. Отсюда выбор позитивного и поддерживающего окружения может стать одним из ключевых факторов достижения духовного просвещения.

Важно помнить, что каждый человек уникален, и методы духовного развития нужно подбирать индивидуально для каждого.

Новые направления духовного развития в образовании

- Использование инновационных методик духовно-нравственного воспитания детей и подростков, например:

- Создание «лэпбуков» различной тематики — интерактивных книжек, информация в которых представлена в виде открывающихся окошек, вынимающихся и разворачивающихся листочков. Темы лэпбуков духовно-нравственной направленности: «Моя семья», «Впустите в сердце доброту», «Кем быть?» и др.

- Использование художественной литературы для формирования духовных ценностей. Например, технология «Книжка-малышка» — изготовление книжек на материале сказок, рассказов или драматизаций, которые учат оценивать характеры героев и их поступки.

- Применение технологии «Кластер» — выделение смысловых единиц и их графическое оформление в виде цветка или грозди, где в центре находится ключевое понятие. [5]

- Использование аудиосредств для духовно-нравственного воспитания, например, произведений отечественного музыкального искусства, которые позволяют раскрыть высокий духовный смысл искусства, несущего в себе веру, добро, любовь, нравственность.

- Внедрение личностно-ориентированных технологий в образовательный процесс, которые предусматривают выявление и максимальное развитие способностей каждого ребёнка через дифференцированные и разноуровневые задания.

Новые направления духовного развития в области культуры

- Применение культурных практик для духовно-нравственного воспитания детей. Например, организация культурных практик, которые закладывают основы духовно-нравственной культуры, через закрепление знаний о русских народных сказках.

- Обращение к духовно-нравственным традициям. Например, посещение школьного храма, паломнические экскурсии в монастыри, беседы, открытые занятия, участие в концертах, инсценировки библейских сюжетов.

- Использование произведений искусства для духовного развития. Например, созерцание произведений религиозного и светского искусства в музеях, прослушивание классической и современной духовной музыки.

- Развитие коллективного творчества и благотворительности в сфере культуры, что характерно для взрослых людей и помогает углубить духовное понимание и приблизить человека к настоящему. [7]

В современном мире развиваются и новые направления в развитии интеллектуального капитала человека также в разных сферах: образовании, технологиях, управлении и культуре. Эти направления связаны с цифровизацией экономики, изменением

структуры интеллектуального капитала под влиянием технологических инноваций и необходимостью формирования инновационной культуры.

Новые направления интеллектуального развития в образовании

- Персонализированное обучение с использованием искусственного интеллекта. Например, автоматизация рутинных задач (проверка домашних заданий, чат-боты для ответов на частые вопросы), персонализированные рекомендации контента на основе уровня знаний и предпочтений ученика.

- Использование виртуальной и дополненной реальности для наглядности и погружения в обучение. Сюда можно отнести виртуальные экскурсии в музеи, исторические события или космос, медицинские симуляторы для тренировки хирургов и др., что может сильно помочь в развитии.

- Гибкие форматы обучения, которые дают возможность учиться в удобном темпе: дистанционное, смешанное обучение, микрообучение, перевёрнутый класс.

- Непрерывное обучение с постоянным изменением знаний, т.к. быстрое устаревание информации заставляет работников постоянно обновлять знания.

- Иммерсивное обучение — цифровые и ролевые игры на основе VR/AR, которые погружают учащихся в культурные и исторические контексты, позволяют изучать язык, культуру, искусство и литературу разных эпох. [17]

Новые направления интеллектуального развития в сфере технологий

- Формирование цифрового капитала — нового результата применения интеллектуального капитала, который включает информационные технологии и программные продукты, системы искусственного интеллекта. К нему также относят совокупность навыков и компетенций сотрудников в области генерирования и управления цифровыми продуктами.

- Создание платформ для взаимодействия в рамках сети знаний, что включает активную кооперацию между владельцами интеллектуального капитала и носителями цифровых компетенций. Целями этого взаимодействия являются отбор и генерация информации, обмен знаниями и поиск конкурентных преимуществ.

- Оптимизация алгоритмов взаимодействия результатов применения и компонентов интеллектуального капитала на базе цифровых технологий, которые позволяют обеспечить непрерывное управление потоком создания ценности, изменяя его конфигурацию с линейной на групповую и сетевую.

- Создание «цифровых двойников» реальных объектов, процессов и систем в различных отраслях, что позволяет оптимизировать их функционирование и увеличить стоимость бизнеса. [4]

Новые направления интеллектуального развития в управлении

- Создание стратегий управления интеллектуальным капиталом в организациях, направленных на формирование и использование знаний. Здесь можно представить стратегии, которые формируют и применяют знания в рамках индивидуальных компетенций, во внутренней структуре или во внешней структуре компании.

- Создание инфраструктуры обработки знаний, информации и коммуникаций, основанной на применении современных информационных технологий обработки и обмена информацией, управленческих и мотивационных методов, поощряющих обмен знаниями, опытом, наблюдениями, идеями между сотрудниками и подразделениями.

- Использование эвристических методов для организации процессов совместной работы и активизации творческого мышления (мозговая атака, метод Дельфи, метод целевых обсуждений и другие).

- Концепция «внутреннего бенчмаркетинга» — процесс выявления, обмена и использования знаний и практических навыков внутри собственной организации. [14]

Новые направления интеллектуального развития в области культуры

- Формирование инновационной культуры в основе которой лежат постоянное обучение и толерантное отношение к возможным ошибкам.

- Повышение роли учреждений культуры и искусства в развитии интеллектуального потенциала человека. Они расширяют возможности выбора, способствуют восприятию культурных ценностей, обеспечивают полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь.

- Рост творческого компонента в разных сферах современного общественного производства — например, в науке, образовании, воспитании, искусстве, IT-технологиях, технических разработках. Учёные выделяют креатосферу — сферу производства, где ключевую роль играет творчество как фактор получения новых знаний и применения на основе их технологических решений. [19]

- Формирование культурного человеческого капитала как значимого фактора общественного и производственного развития, который отражает интеграцию и кооперацию культурных качеств и способностей работников материальной и нематериальной сфер деятельности. [19]

При этом важным является то, чтобы новые направления в развитии духовного и интеллектуального капитала человека были комплексными и учитывали разные аспекты своего развития: психологические, образовательные, технологические, управленческие и культурные.

Таким образом, в результате рассмотрения существующих перспектив, особенностей, а также новых направлений развития духовного и интеллектуального капитала человека в информационном мире, экономике знаний и цифровом обществе можно отметить, что в основном они связаны с углубленным психологическим, духовным, интеллектуальным и творческим развитием человека, повышении его участия и роли в освоении и управлении новыми технологиями, коммуникациями и инновациями, различного вида обучением и развитием в духовной, творческой и культурной сфере деятельности.

Литература

1. Аралова Е.В., Юлина Г.Н., Калита В.В. Духовное воспитание в условиях цифровой среды. Режим доступа: <https://psy.su/feed/10771/> (дата обращения 08.02.2026);
2. Баученков В.А. Формирование интеллектуально-информационного капитала в современной экономике. Дисс. ... к.э.н. Тамбов. 2015. 195с.;
3. Гаврилова Р. А. Особенности функционирования интеллектуального капитала в информационно-сетевой экономике // Креативная экономика. 2012. Т. 6. № 9. С. 35-40;
4. Дайнеко В.Г., Дайнеко Е.Ю. Трансформация структуры интеллектуального капитала в период цифровизации экономики // Вестник ВГУ. 2021. № 1. С. 3–12;
5. Инновационные методики духовно-нравственного воспитания дошкольников. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/inovacionye-metodiki-duhovno-nravstvennogo-vospitanija-doshkolnikov.html> (дата обращения 10.02.2026);
6. Исаева С.С. Развитие интеллектуального капитала – стратегическая задача при переходе к «экономике знаний» в России // Актуальные проблемы экономики и права. 2009. № 2. С. 22 – 27;
7. Как добиться духовного роста. Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.cf347e5d-699705f8-b5a745fb-74722d776562/https/www.wikihow.com/Grow-Spiritually (дата обращения 15.02.2026);
8. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Интеллектуальный и духовный капитал: сходство и взаимодействие // Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Самара, 2023. С. 693-698;
9. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Интеллектуальный и духовный капитал: концептуальные различия // Инновационные идеи молодых исследователей. Сборник

научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023. С. 93-104;

10. Коречков Ю.В., Леженина Л.А. Информационный капитал как новая форма интеллектуального капитала в экономических моделях цифровой экономики // Вестник Евразийской науки. 2018. № 3. Режим доступа: <https://esj.today/PDF/53ECVN318.pdf> (дата обращения 18.02.2026);

11. Левченко П.В. Развитие интеллектуального капитала в эпоху цифровизации // Экономические науки. 2022. №12 (217). С. 17 – 20;

12. Недолужко О.В. Повышение значимости интеллектуального капитала организации в процессе формирования и развития экономики знаний // Вестник АГТУ. 2022. № 2. С. 16 – 22

13. Некрасов С.И., Макатов З.В. Трансформация духовности в процессе информационного развития общества // Научные ведомости. 2010. № 2 (73). С. 187 – 191

14. Паникарова С. В. Управление знаниями и интеллектуальным капиталом: / С. В. Паникарова, М. В. Власов; М-во образования и науки рос. Федерации, урал. федер. ун-т. Екатеринбург: изд-во урал. ун-та, 2015. 140 с.;

15. Савченко Ю.Ю. Исследование изменения роли и структуры интеллектуального капитала в условиях цифровой трансформации / Ю. Ю. Савченко // Креативная экономика. 2022. Т. 16, № 12. С. 4935-4952;

16. Седова Т.В. Интеллектуальный капитал как основа формирования организации в экономике знаний // Креативная экономика. 2012. Т. 6. № 2. С. 3-9;

17. Современные тренды в образовании: что вас ждёт и как адаптироваться. Режим доступа: <https://media.foxford.ru/articles/sovremennye-trendy-v-obrazovanii> (дата обращения 21.02.2026);

18. Степанова Г.Н., Филонова А.С., Губанова Н.В. Развитие интеллектуального капитала в когнитивной среде XXI века. Монография М.: Мир науки, 2019. Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/22MNNPM19.pdf> (дата обращения 20.02.2026);

19. Стеценко Ю.С. «Роль учреждений культуры и искусства в развитии человеческого капитала» // «Креативная экономика». 2010. Т. 4. № 3. С. 99–106.

20. Татаркт А.И., Пилипенко Е.В. Тенденции становления «экономики знаний» // Актуальные проблемы экономической теории. 2007. № 1 (36). С. 7 – 19;

21. Шарова К.И. Взаимодействие искусственного интеллекта и интеллектуального капитала в современном обществе в эпоху цифровизации // Вестник Брестского ГТУ. 2025. №1 (136) С. 231 – 235.

Руссак Ю.А.

г. Санкт-Петербург

Милосердие как концепт культуры России: исторические аспекты формирования

В современном обществе, в условиях внедрения в процесс образования постнеклассической парадигмы, которая раскрывает особенности мировоззрения, самоопределения, ценностей и смыслов человека и общества, особый педагогический интерес вызывает вопрос, связанный с анализом милосердия как культурного концепта, во многом определяющего социокультурные парадигмы воспитания современного человека. Данный концепт наполнен идеями устойчивого развития отечественной культуры, выдающимися примерами ее истории.

Ключевые концепты культуры – базовые единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной личности, так и для общества в целом [1]. Универсальные или общечеловеческие культурные концепты связаны с основными вопросами бытия (Бог, любовь, добро, зло, сострадание, свобода и т. д.). Выдающийся российский культуролог Ю.С. Степанов раскрывает концепт *милосердие* через ряд понятий:

«нравственная ценность, эволюционная константа культуры, этический императив, свойство, присущее высшим животным» [2, С. 45].

Задачей данной статьи является рассмотрение концепта милосердия в историческом аспекте. Понятие «концепт» рассматривается в философии, культурологии, когнитивной психологии, лингвистике, оно тесно связано с ресурсами сознания, ментальностью, картиной мира человека. Концепт представляет собой одну из единиц мышления и познания, так он не только отражает, но и сохраняет результаты изучения и освоения человеком окружающего мира. Концепт отличается от понятия тем, что он неоднозначен и неограничен - в нем соединены теория и практика, объективное и субъективное, его можно назвать «сгустком культурных архетипов» в сознании человека [1, С. 18].

Ю.С. Степановым выделяются такие компоненты концепта, как ценностный, смысловой, оценочный, общечеловеческий или универсальный, национально-культурный, социальный, групповой, индивидуально-личностный, а также понятийную, значимостную и образную составляющие [2]. Их основу составляют так называемые когнитивные метафоры, которые поддерживают его в языковом сознании. Таким образом, концепт имеет сложную структуру, и в него входят история, факты о происхождении этого понятия и современные ассоциации.

Многозначность слова «милосердие» фиксируется в современном разговорном и литературном русском языке [3]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля милосердие определяется как «сердоболие, сочувствие, любовь на деле, готовность делать добро всякому» [4, с. 327]. Включая в толкование милосердия слово «любовь», автор обращает внимание и на особое внутреннее состояние, обусловленное милосердием, давая такие пояснения, как «сердоболие», «жалостливость». Осуществление милосердного деяния по отношению к Другому означает «соболезновать, сострадать, жалеть или желать помочь» [4, с. 327]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, милосердие – это готовность помочь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия [5].

В современных толковых словарях подчеркиваются идейно-генетические истоки милосердия как ценности, относящейся к культуре христианства, в том числе православия. Однако пространство развертывания понятия не ограничивается форматом христианской добродетели, присущей русскому человеку, поскольку это – «вообще бескорыстная помощь, сострадание к людям» [6, с. 584]. Таким образом, милосердие представляется феноменами различной природы (действия, отношения, психология, ценности), мы имеем дело со структурой, имеющей самые различные измерения, детерминанты и корреляции.

Е. Березина называет культурные концепты не иначе как «культурными генами человечества», которые определяют его поведение в социальной и природной среде. Архетипические культурные концепты содержат «коды средосберегающего поведения» [7, С. 109]. Милосердие является концептом архетипическим. Его истоки религиозны по своей природе. В православной культуре этическая категория *милосердной любви* имеет особое значение, ибо милосердие является деятельностью, угодной Богу и быть милосердным для христианина означает выполнение христианского долга. Действенная милосердная любовь есть воплощение нравственного идеала Христа, практическая реализация заповеди любви к ближнему. Именно в акте милосердия, которое является не только внутренним чувством сострадания, но и действенной помощью другим, индивид совершенствуется. В милосердии человек посвящает себя Богу во всей полноте деятельности своего разума, души и чувств [8].

Уровень милосердия в социуме – показатель степени развитости и цивилизованности общества. В решении социальных проблем большое значение отводилось благотворительной деятельности. (от «Благотворительный: безвозмездный и направленный на общественную пользу; направленный на оказание материальной помощи неимущим» [5]. Этот социальный феномен проявляется в целенаправленном внимании к людям, испытывающим нужду в какой-то из сфер жизнеобеспечения. Таким образом, становится понятным, что концепт «милосердие» тесно связан с благотворительностью.

История благотворительности в России насчитывает более тысячи лет. Социальные истоки института призрения обнаруживаются еще в дохристианский период. Первые упоминания о подающих бедным и больным относятся в летописях ко времени правления князя Владимира Святославича. После принятия христианства в 988 году идеи милосердия и сострадания распространились среди русской знати. Помощь нуждающимся выражалась в разных формах, таких как: лечение больных и раненых, благотворительные обеды, строительство жилья для пострадавших от пожаров и вражеских набегов. Накопленный на Руси опыт нашел свое дальнейшее продолжение и развитие в деятельности российских государей [9].

В период правления Петра I государство берёт под свой контроль все сферы жизни общества, включая заботу о бедных. Царь-реформатор придумал единую государственную систему благотворительной деятельности, в которую входили госпитали для больных и инвалидов, прядильные дома для бездомных женщин, заведения для престарелых, сиротские приюты и другие богоугодные заведения. Петр I покровительствовал также инициативе православной церкви, создавшей приюты для внебрачных детей при монастырях.

Супруга императора Павла I, Мария Фёдоровна, создала первую в России гуманитарную организацию, которая стала оказывать помощь сиротам, вдовам, инвалидам. С 13(2) мая 1797 года Петербургский Воспитательный дом (современный Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) по распоряжению императора Павла I стал самостоятельным учреждением и был взят под покровительство императрицы Марии Федоровны. Именно с этого дня университет ведет отсчет своей истории [10]. В Петербургском Воспитательном доме впервые в России начали заниматься решением проблемы охраны детства, была организована система бесплатной педиатрической помощи (большую известность получили доктора медицины Н.Ф. Виноградов и К. Раухфус), семейных детских домов (тысячи детей отдавались на воспитание в крестьянские семьи), сельских школ, детских садов и яслей. С 40-х годов XIX века выпускники Николаевского сиротского института, учрежденного на базе Воспитательного дома, стали носителями женского образования в России.

Октябрьскими событиями 1917 года прежняя государственная система социальной защиты вместе с общественной благотворительностью была разрушена. Милосердие и благотворительность были заменены системой государственного социального обеспечения, что имело как свои неоспоримые плюсы, так и вполне очевидные минусы. Государственное содержание домов престарелых гарантировало стабильное финансирование, но это финансирование шло по остаточному принципу. Средств для содержания домов престарелых катастрофически не хватало. Следствием такой социальной политики советского периода является современное состояние домов престарелых. Не только уровень оснащённости не соответствует современным требованиям, но и отсутствует обеспечение элементарной безопасности, что часто приводит к трагедиям [11].

В заключение отметим, что в современном российском обществе культурный концепт «милосердие» понимается, как помощь нуждающимся, благотворительность, причем формы этой помощи могут быть самыми разнообразными. Это и призрение осиротевших детей, и опека над престарелыми, помощь многодетным семьям, нуждающимся, бездомным, забота о людях с ограниченными возможностями здоровья. С начала 90-х годов XX века социальная защита, обеспечение и социальная поддержка нуждающихся оформляется правовым образом во множестве законов.

В современном обществе активно возрождаются традиции российской благотворительности. Значительным этапом в развитии социальной взаимопомощи стал 2006 год, объявленный Годом благотворительности; проблему помощи нуждающимся начали выводить на государственный уровень.

Культурный концепт «милосердие» имеет огромное воспитательное значение, потому что способствует формированию в людях благородства, душевной щедрости и

солидарности, поднимает в них творческую активность, делает их настоящими гражданами Отечества.

Самый краткий и скромный исторический ракурс на вопрос формирования концепта «милосердие» в России, подтверждает выдвинутый в начале тезис о том, что милосердие является универсальным нравственным концептом, генетической частью культурного кода отечественной культуры, понимается как способность к сопереживанию и личная ответственность за другого. Инструментом социальной реализации милосердия как общей задачи выступает институт благотворительности, развивавшийся в государственных программах как традиция культуры. Немаловажным является и тот факт, что важную роль в формировании милосердия как мировоззренческого концепта играло воспитание.

Стремительное изменение облика современного мира, реалии «обезличенной» и «обездушенной» цифровой цивилизации вызывают неизбежное беспокойство: каким будет мир и человек в будущем? В какой мере традиционные нравственные нормативы и ценности будут оказывать влияние на социальное поведение и самореализацию людей в новых условиях? Исследователи разных отраслей гуманитарной науки говорят об «антропологическом кризисе», о «кризисе культуры», о смене социальной и воспитательной парадигмы. При всем разнообразии и широте мнений, высказываемых сегодня в научном и педагогическом сообществе, практически все они сходятся в главном: мир изменяется, а вместе с ним происходит изменение и самого человека, его образа жизни, миропонимания, всей системы его нравственных ценностей. История покажет, насколько устойчивым окажется концепт милосердия к новым реалиям культуры.

Литература

1. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю.С. Степанов. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 405 с.: ил.
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 3-е изд. – М.: [б. и.], 2004. – С. 42–67.
3. Никитина М.Ю. Концепт милосердие в современном языковом сознании (психолингвистический аспект) / М.Ю. Никитина. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32): в 2 ч. Ч. II. – С. 135–138.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. // Т.1. – М.: Русский язык, 1978. – 525 с.
5. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс.] – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=14454> (дата обращения: 06.02.2026)
6. Складывшаяся Г.Н. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Г.Н. Складывшаяся. – М.: Эксмо, 2006 – 1136 с.
7. Березина Е.М. Милосердие и справедливость: сопряженность смыслов / Е.М. Березина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2012. – № 18. – С. 108–114.
8. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: канонические. – М.: [б. и.], 1994. – 298 с.
9. Коновалов Я.С., Лебедев И.В., Чернова О.А. Журнал Современные проблемы науки и образования. 2011. №6 [Электронный ресурс.] – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=5077&ysclid=mlosilayw0103173416> (дата обращения: 24.02.2026).
10. Ульянова Г. Краткий курс истории благотворительности в России [Электронный ресурс.] – URL: <https://www.miloserdie.ru/article/kratkij-kurs-istorii-blagotvoritelnosti-v-rossii/> (дата обращения: 14.02.2026)
11. Миронов Б.Н. Социальная история России периода Империи (XVIII – начало XX вв.) / Б.Н. Миронов. – СПб.: Дмитрий Буланин. – Т.1. – 1999.

Любовь как фундаментальная константа мировоззрения молодежи

В эпоху стремительной цифровизации, социальной аномии и кризиса традиционных ценностей проблема самоопределения молодежи приобретает характер экзистенциального поиска. Молодой человек оказывается в ситуации перманентного выбора: между гедонизмом и долгом, между виртуальной симуляцией чувств и подлинным переживанием, между «удобными» отношениями и любовью как жертвой. В этой системе координат любовь перестает быть лишь интимной темой и становится ключевой мировоззренческой константой, той осью, вокруг которой выстраивается вся структура личности. Осмыслить этот феномен во всей его глубине нам помогают философские системы Владимира Соловьева, Ивана Ильина и Эриха Фромма, каждая из которых высвечивает уникальную грань этого сложнейшего явления.

Владимир Соловьев, пожалуй, самый значительный русский философ-метафизик, рассматривает любовь не просто как человеческое чувство, но как космическую силу, спасающую мир. В своей работе «Смысл любви» он ставит вопрос радикально: зачем вообще существует любовь? И отвечает: чтобы преодолеть эгоизм.

Соловьев глубоко анализирует природу эгоизма. Эгоизм, по его мнению, — это не просто себялюбие, а фундаментальная ошибка сознания, когда человек признает за собой абсолютное значение, а за другими — лишь относительное. «Я — всё, а остальные — ничто», — такова негласная формула эгоистического бытия. Любовь же является той силой, которая способна разорвать этот порочный круг. Истинная любовь, по Соловьеву, позволяет нам увидеть в другом человеке тот же абсолютный центр, ту же глубину и уникальность, которую мы ощущаем в себе.

«Любовь есть самоотрицание существа, утверждение им другого, и между тем этим самоотрицанием осуществляется его высшее самоутверждение. Отсутствие самоотрицания, или любви, то есть эгоизм, не есть действительное самоутверждение существа...» [6, С.40] «Смысл человеческой любви вообще есть оправдание и спасение индивидуальности чрез жертву эгоизма» [5, С.505]

Ключевая формула Соловьева — «сохранение индивидуальности через отрицание эгоизма» — звучит парадоксально лишь на первый взгляд. Мы привыкли думать, что любовь — это растворение в другом, потеря себя. Но Соловьев утверждает обратное: только перенося свой жизненный центр в другого, мы по-настоящему обретаем себя. Любящий не теряет свою индивидуальность, а наполняет её бесконечным содержанием. Он видит в любимом человеке не просто набор достоинств и недостатков, а ту идеальную «высоту неба», тот божественный образ, который скрыт от равнодушного взгляда. Для современной молодежи, часто запертой в клетке собственного нарциссизма и социальных масок, эта идея становится ключом к подлинной встрече с Другим. Любовь по Соловьеву — это акт прозрения, когда мы начинаем относиться к другому человеку как к вселенной, а не как к функции.

Важным для современного человека является и утверждение философа о том, что смысл любви — это создание нового человека. Гулыга А.В. отмечает, что «это следует понимать и в переносном смысле — как рождение нового духовного облика у человека, так и в прямом — как продолжение человеческого рода» [1, 41].

Если Соловьев говорит о метафизическом измерении любви, то Иван Ильин, русский философ-эмигрант, обращается к ее духовно-психологической основе. Ильин И. видит катастрофу Запада в возникновении бессердечной культуры, в которой от чувственности осталась «эротика без любви». При внешней высоте западноевропейская культура формальна и холодна. «Человечество творит свою культуру неверным внутренним актом, из состава которого исключены: сердце, совесть и вера, а сила созерцания — заподозрена,

осмеяна и сведена к подчиненному, почти подавленному состоянию» [2, с.391]. Для философа любовь — это главный инструмент познания мира. Он вводит понятие «сердечного созерцания» — способности видеть сущность вещей не холодным рассудком, а любящим сердцем.

В мире, где доминирует рациональный подход, где всё подвергается анализу и деконструкции, Ильин напоминает: «Надо учиться смотреть любовью». Только любящий взгляд способен постичь сокровенную глубину человека, природы, Бога. Эта мысль невероятно актуальна для молодого поколения, воспитанного на клиповом мышлении и поверхностных суждениях. Ильин призывает к духовной сосредоточенности, к тому, чтобы не скользить по поверхности явлений, а проникать в их суть через акт любовного внимания.

«Созерцание сердца» - это та творческая составляющая, которой не хватает современному человеку и современной культуре. В этом случае «...человек обращается к миру с тем, чтобы предметно вчувствоваться в него, и сочетает, таким образом, весь объективизм предметной культуры со всею силою лично субъективного самовложения. От этого его творческий акт получает новое направление и новую силу. А если к этому присоединяется художественное дарование, то он приобретает способность особой мощи. Его восприятие может дойти до художественного отождествления с сущностью вещей и человека, и тогда оно начинает ему открывать гораздо более того, чем обычно считается возможным» [2, С. 392]. Созерцание, таким образом, означает «духовное смотрение», которое позволяет «вчувствоваться в самую сущность вещей» и направленно вживляться в образы мира.

Особенно пронзительно звучит тезис философа: «Любовь не запрашивает в ответ, она изливается сама, как чистый поток воды». В любви человек не бывает одинок. «Кто любит, у того расцветает сердце. Тогда он отдает свою любовь, как цветок отдает свой аромат. Он не одинок, ибо его сердце принадлежит тому, кого он любит; он думает о нем, он заботится о нем, радуется его радостью и страдает его страданием. У него вовсе нет времени для того, чтобы чувствовать себя одиноким ... в любви человек забывает себя, он живет в других. А это и есть счастье!» [3, С.266] Однако, у молодых людей возникает резонный вопрос – ведь это только половина счастья, а полное счастье состоит в том, чтобы не только любить, но и быть любимым. Здесь Ильин касается самой болезненной точки современных отношений — их транзакционности. В эпоху «контрактов на отношения» и культуры отмены идея безусловной любви кажется архаизмом. Но Ильин настаивает: любовь — это не торг и не обмен услугами. Это служение. Служение тому, кого любишь, служению Родине, служению Богу. «Дело в том, что нельзя скупиться на любовь! Нельзя непрерывно вести счет и спрашивать: отвечаешь ли ты на мою любовь? Равноценна ли твоя любовь? – Не люблю ли я больше, чем любят меня? Смотри же: эти вопросы и проверки прерывают живой поток любви, который идет из сердца, и задерживают его. Человек перестает любить и начинает все взвешивать. И тогда сразу же вокруг него образуется пустота, которую очень скоро почувствуют другие люди. И вот он сидит одинокий и без любви...» [3, С.266] «Сердце должно дать любви свободно изливаться, не заботясь о том, отвечают на нее или нет. Любить – не пол счастья, а целое счастье. И как только ты это поймешь, произойдет настоящее чудо...ты увидишь, что со всех сторон к тебе стекается ответная любовь. Почему? Потому что она незаметно пробудится от твоей бескорыстной непреходящей любви». [3, С.266] Любовь как «чистый поток» означает, что она не зависит от поведения объекта. Это внутренний источник, который питает самого человека и очищает всё, к чему он прикасается. Для молодежи, ищущей стабильности в нестабильном мире, этот образ дает опору: источник любви не вовне, он внутри, и его не могут исчерпать внешние обстоятельства.

Западный мыслитель и психоаналитик Эрих Фромм предлагает, казалось бы, иной ракурс. В своем бестселлере «Искусство любить» он заявляет: любовь — это не чувство, в которое человек «впадает», как в болезнь. Любовь — это искусство, требующее дисциплины, сосредоточения, терпения и, главное, активности.

Фромм спорит с расхожим мнением, что главное — чтобы на тебя «снизошло» чувство. Нет, говорит он, главное — самому научиться любить. Это процесс, который он называет «конструированием». Любовь можно и нужно строить, как строят дом или пишут картину. Она требует знания предмета (психологии человека) и усилия (работы над собой). Фромм выделяет базовые элементы любой формы любви: заботу, ответственность, уважение и знание.

Эта идея неожиданно близка молодежи, привыкшей к проектной деятельности и достижению целей. Фромм переводит любовь из области смутных грез в область сознательной практики. Это снимает инфантильную установку «меня должны полюбить» и заменяет её зрелой установкой «я хочу и могу любить». В этом смысле Фромм, будучи западным мыслителем, дает инструментарий, который помогает воплотить в жизнь те высокие истины, о которых говорили русские философы.

Сопоставляя эти три подхода, мы видим, как они дополняют друг друга. Соловьев дает цель: преодоление эгоизма и обретение полноты бытия через видение «высоты неба» в другом. Ильин дает метод: «сердечное созерцание» и безусловное служение как поток жизни. Фромм дает технологию: дисциплина, активность и искусство построения отношений.

Однако для русского самосознания, для духовно-нравственного поиска современной молодежи именно акцент на идеях Соловьева и Ильина является наиболее глубоким и родным. В чем же принципиальная разница? Фроммовское «конструирование» любви, при всей его полезности, все же несет отпечаток западного прагматизма: это работа ради результата, ради успешных отношений.

Русская же философия говорит о любви как о бытии. Она не столько «конструируется», сколько открывается человеку в опыте жертвы, страдания и верности. Для Соловьева любовь — это теургический акт, со-творчество с Богом. Для Ильина — это дыхание духа. Это понимание уходит корнями в православную традицию, где любовь — это не эмоция и не труд, а сама Благодать, которой человек может причаститься.

Для молодого человека, стоящего перед лицом постмодернистской пустоты и цинизма, именно такое понимание любви может стать той спасительной константой, которая вернет миру глубину. Любовь как «высота неба» в обыденном, как «чистый поток» бескорыстия, как сохранение уникальной личности через самоотдачу — вот тот духовный компас, который позволяет не заблудиться в лабиринтах современности. Это понимание не упрощает жизнь, оно ее усложняет, но именно это усложнение и наполняет ее подлинным смыслом, превращая существование в жизнь.

Литература

1. Гулыга А.В. Творческий путь Владимира Соловьева // Соловьев Вл. Сочинения в 2 т. Т.1.
2. Ильин И.А. О любви // Путь духовного обновления. М., 1993.
3. Ильин И.А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Собр. соч. Т.3 М., 1994.
4. Ильин И.А. Рождество сердца // Русский колокол. Журнал волевой идеи. №3(12). М., 2013.
5. Соловьев Вл. Смысл любви // Соловьев Вл. Сочинения в 2 т. Т.2. М., 1988
6. Соловьев Вл. Смысл любви // Соловьев Вл. Сочинения в 2 т. Т.1. М., 1988
7. Фромм Э. Искусство любить. М., 2026.

Наука в условиях техногенной цивилизации и кризис антропоцентрического мировоззрения

Техногенная цивилизация, создавая все более сложный мир, одновременно порождает силы, которые начинают ускользать из-под контроля человека и постепенно отчуждаются от самой человеческой природы. Вместе с технологическими инновациями возникают новые социальные факторы, радикально трансформирующие образ жизни и структуру повседневности. Ускорение научно-технических и социальных изменений зачастую затрудняет процессы социализации и становления личности, лишает человека устойчивых форм идентичности, парадоксальным образом соединяя человечество в глобальное целое и одновременно усиливая атомизацию отдельных индивидов. Впервые в истории под угрозой оказывается не только духовная, но и биологическая основа личности. Техногенные воздействия вторгаются в телесность, формировавшуюся на протяжении миллионов лет эволюции, усиливают психические нагрузки, подрывают здоровье и создают риски генетических нарушений. Цивилизация, продлевая жизнь и успешно противостоя болезням, вместе с тем формирует предпосылки для возможного деградиационного кризиса, ставя под вопрос перспективу устойчивого человеческого существования.

Современные глобальные кризисы свидетельствуют о том, что тип прогресса, реализованный в рамках техногенной цивилизации, требует пересмотра. Перед человечеством встает необходимость перехода к новому типу развития, предполагающему отказ от прежних установок на силовое господство над природой и социальной средой и выработку новых идеалов деятельности, а также нового понимания перспектив человека. В этом контексте показательной является позиция В. С. Степина, который связывал возможность выхода из кризиса с формированием новых гуманистических ценностей науки: «выход не в отказе от научно-технического развития, а в придании ему гуманистического измерения, что, в свою очередь, ставит проблему нового типа научной рациональности, включающей в себя в явном виде гуманистические ориентиры и ценности» [5, С. 35].

Многие отечественные исследователи также указывают на нарастающий культурно-социальный и моральный кризис человечества, который в своих крайних проявлениях способен поставить под угрозу само существование человека как биологического вида. Его истоки лежат в «антигуманистическом мировоззрении», ориентированном преимущественно на безусловное освоение достижений научно-технического прогресса и утверждение господства человека над природой. В этих условиях проблема выживания человечества приобретает не только острую актуальность, но и тенденцию к постоянному обострению, из чего вытекает необходимость «глобальной гуманизации» всех областей научного знания и образования, а также ориентации всего социального прогресса и научно-творческой деятельности человека на гуманистические ценности [2, С. 261].

В этой связи ключевым направлением новейших научных исследований становится изучение человеческого потенциала [6] и разработка эффективных способов его реализации в современных социокультурных условиях. Задачей современного антропоцентризма становится направленность и координация многовекторных научных поисков с целью сохранения целостности науки и предотвращения антигуманных, сциентистски ориентированных тенденций. Именно поэтому постнеклассическая наука приобретает «откровенно человекоцентристский характер», так как в ней наблюдается процесс всестороннего исследования познавательных потенциалов человека, что порождает различные подходы и методологические практики, в частности лингвистическую, аксиологическую и коммуникативную парадигмы, расширяющие познавательные компетенции человеческого субъекта [3, С. 154].

Антропологизм становится одним из фундаментальных принципов постнеклассической науки, в рамках которого мир понимается как конструкция человеческого сознания, выражающая представления людей о его устройстве и значении. Тем самым науке придается «человеческое измерение» и признается решающая роль исследователя в формировании картины мира [4, С. 73]. Суть антропологического принципа в современном познании заключается в попытке через самого человека определить основания и смысл его бытия, а также бытия окружающего мира, при этом само понимание остается в границах антропоцентризма, согласно которому значимым признается прежде всего то, что соотносится с человеческим существованием. Можно утверждать, что современный антропоцентризм выступает как предельная форма антропоморфизма – познавательная установка, утверждающая человеческое измерение во всяком знании и в самом акте познания.

Реализация процессов антропологизации особенно отчетливо проявилась в становлении «гуманистической парадигмы» в образовании, возникшей как оппозиция господствующей технократической модели, отражавшей реалии индустриального общества с его ориентацией на рационализацию, прагматизацию и утилитаризацию [4, С. 78]. Отмечается, что «новый гуманизм» сегодня во многом существует как цель и идеал, сформировавшись в качестве своеобразной «антропологической революции», утверждающей самоценность человека, его право на свободное развитие [8, С. 168][9] и признание человеческого блага главным критерием оценки общественных отношений [1, С. 16]. Антропологический подход наиболее полно раскрывается в рамках гуманитарной парадигмы, поскольку именно здесь человек рассматривается как носитель свойств субъектности, то есть способности быть хозяином собственной деятельности, осваивать явления бытия и преобразовывать их в многообразные формы своей жизнедеятельности [7, С. 505]. Таким образом, гуманистическая парадигма в образовании задана антропоцентрическими установками, для которых человек утверждается как мера и цель культурного развития. Она направлена на преодоление процессов обезличивания, утраты духовного содержания и разрыва с культурной традицией, ставших следствием технократического мышления.

При этом важно подчеркнуть, что «новые» гуманистические стратегии, противопоставляемые техногенной модели развития, в своих основаниях также опираются на антропоцентризм – убеждение в привилегированном положении человека в мире, – так же, как и сама техногенная цивилизация. Именно поэтому гуманизм не выступает внешней альтернативой технократическому рационализму, а напротив, составляет его основу и источник радикализации, поскольку вера в автономного субъекта, способного рационально контролировать мир, породила проект модерна с установкой на господство и преобразование не только природы, но и самого человека. Антропоцентрическая логика оказывается внутренним источником той цивилизации, кризис которой сегодня констатируется, а программы гуманизации науки и дискурс «нового гуманизма» выступают скорее как рефлексия внутри той же мировоззренческой матрицы, чем как выход за ее пределы.

Антропоцентризм закрепляет не только строгую онтологическую иерархию, но и бинарную архитектуру мышления – разделение субъекта и объекта, культуры и природы, человека и нечеловеческого, где различие легко превращается в основание подчинения. В таких условиях попытка «гуманизировать» научно-технический прогресс неизбежно рискует остаться внутри прежней логики эксплуатации, поскольку классический гуманизм предполагает не столько диалогическое сосуществование, сколько нормативное утверждение человека как исключительного носителя смысла, что делает сомнительной его способность адекватно ответить на экологический и культурный кризисы современности. Таким образом, гуманистические тенденции в науке и образовании сегодня выражают значимое стремление противостоять дегуманизационным эффектам усиливающейся технорациональности, однако, сохраняя исходные антропоцентрические установки, они

рискуют воспроизводить те же основания, что порождают кризис, и именно это внутреннее противоречие обнаруживает необходимость формирования новых мировоззренческих перспектив, выходящих за пределы исключительности человеческого существования.

Литература

1. Воронцова В. Г. Аксиологические аспекты готовности учителя к решению проблем гуманизации образования // Гуманизация образования. Сборник статей. – СПб.: УПМ, 1994. – С.15–36.
2. Измайлова Д. И. От гуманизма к постгуманизму: человек в гуманистических проектах науки / Д. И. Измайлова, Л. А. Ахкозов // Kant. – 2025. – № 1(54). – С. 260–267.
3. Котлярова В. В. Новые интерпретации антропоцентризма в контексте человекомерности современной науки / В. В. Котлярова, К. Д. Илющихин // Теория и практика современной науки. – 2022. – № 6(84). – С. 150–154.
4. Сергейчик Е. М. Философские основания антропологического подхода в постклассической науке // Вестник Северного Арктического федерального университета. – 2018. – № 3. – С. 70–82.
5. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
6. Фадеев И. В. «Сверхчеловек» в современном образовательном процессе: актуальность изучения и области применения // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство: Сборник научных трудов XXXI Международной конференции. – СПб: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2025. – С. 194–198.
7. Фирсова А. Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 504–508
8. Чистова А. Д. Наследие античной пайдеи: мировоззренческая парадигма в образовании // Философия образования и диалог поколений: Сборник научных трудов XXIX Международной конференции. – СПб: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2023. – С. 167–169.
9. Шмыкова О. А. Арт-менеджмент в образовательном процессе: эстетическое воспитание и развитие творческих способностей // III Российский эстетический конгресс: эстетика во времена глобальных перемен: тезисы докладов участников. – Владимир: ООО "Аркаим", 2023. – С. 275–276.

Иванов Д.А.

г. Санкт-Петербург

Конец и будущее информационного общества: философский анализ

Современное общество находится в процессе глубинной трансформации, осмысляемой через призму концепций «пост-информации». Суть происходящих перемен заключается в фундаментальном переопределении структуры социальности. На авансцену выходят многоуровневые реальности — офлайн и онлайн, виртуальное и естественное, формальное и неформальное, — образующие сложную топологию коммуникативных связей. Эта многослойность провоцирует методологический разрыв: осознание завершения одной эпохи становится отправной точкой для конструирования образов будущего, в котором традиционные категории утрачивают способность адекватно описывать возникающие социальные феномены [3]. Исторически становление информационного общества предстаёт как логическое продолжение постиндустриальной трансформации. В

трудах Дэниэла Белла [7] эта смена эпох концептуализирована через ряд ключевых идей: неозволюционизм, автономизация сфер общественной жизни, возрастание роли информации, интеллектуальный консерватизм и переход от общества товаров к обществу услуг. Белл создал теоретический фундамент, позволивший осмыслить информацию не просто как ресурс, но как системообразующий элемент новой социальной формации. Дальнейшее развитие теории информационного общества связано с работами Мануэля Кастельса [8], предложившего концепцию сетевого общества. Кастельс акцентировал внимание на таких феноменах, как сетевое предпринимательство, пространство потоков, трансформация идентичностей и рост доли информационных работников на фоне упадка традиционного рабочего класса. Его анализ продемонстрировал, что сетевая логика пронизывает все сферы жизнедеятельности, формируя принципиально новую архитектуру социальных отношений. Герберт Шиллер [15] дополнил эту теоретическую конструкцию, сосредоточившись на экономических аспектах информационного капитализма. В его работах раскрыты механизмы становления транснациональных информационных корпораций, развития корпоративного капитализма и его потребительской направленности. Шиллер показал, как контроль над информацией превращается в ключевой инструмент экономической власти, а медиaprостранство становится ареной борьбы за внимание и ресурсы. Существенный вклад в осмысление информационного общества внёс Юрген Хабермас [12], обратившийся к проблематике публичной сферы и управления информацией. Он продемонстрировал, как манипулятивные технологии трансформируют коммуникационные процессы, подрывая основы рационально-критического дискурса. Вопросы социальной рефлексии и контроля в цифровой среде получили развитие в работах Энтони Гидденса. Гидденс [11] подчёркивал, что цифровизация не просто упрощает сбор данных, но создаёт новую систему социального упорядочивания, где наблюдение становится перманентным и всепроникающим. Вместе с трудами Мишеля Фуко [2] работы Энтони Гидденса позволяют проанализировать механизмы организации, надзора и статистической слежки, характерные для информационного общества. В контексте постмодернистской теории информационное общество было осмыслено такими мыслителями, как Жан Бодрийяр [6], Джанни Ваттимо [18], Марк Постер [14] и Жан-Франсуа Лиотар [13]. Бодрийяр говорил о гиперреальности, в которой знаки отрываются от референтов, порождая самодостаточные симулякры. Ваттимо развивал концепцию «ослабленной» реальности, где истина становится множественной и контекстуальной. Постер анализировал влияние цифровых технологий на субъективность, а Лиотар — кризис метанарративов в эпоху информационной избыточности. Их работы показали, что постмодернизм не просто описывает состояние культуры, но фиксирует онтологический сдвиг в самой природе социального. Значительный вклад в осмысление динамики информационного общества внесли Элвин Тоффлер [16] и Фрэнсис Фукуяма [10]. Тоффлер в концепции «третьей волны» охарактеризовал переход от индустриального к супериндустриальному (информационному) обществу как революцию, затрагивающую все уровни социальной организации — от экономики до психологии. Он акцентировал внимание на ускорении темпа перемен, фрагментации массового производства, росте индивидуализации и появлении «электронных коттеджей» как новой формы труда. Эти идеи позволили осмыслить информационное общество не как статичную модель, а как процесс перманентной трансформации, где нестабильность становится нормой. Фукуяма, развивая тезис о «конце истории», связал распространение либеральной демократии с логикой постиндустриального развития. Однако его оптимизм был поставлен под сомнение последующими событиями, продемонстрировавшими, что технологический прогресс не гарантирует ни политической гомогенности, ни устойчивого консенсуса. Тем не менее синтез идей Тоффлера и Фукуямы позволяет увидеть двойственность информационного общества: с одной стороны, оно создаёт условия для беспрецедентной свободы и разнообразия, с другой — порождает новые формы контроля и неравенства, требующие философского осмысления. На смену постмодернизму приходит метамодернизм —

интеллектуальное течение, стремящееся осмыслить реалии XXI века. Тимотеус Вермёлен и Робин ван ден Аккер [17] вводят понятие «осцилляции» как ключевого принципа новой эпохи, где колебания между противоположностями становятся нормой. Люк Тернер говорит о возрождении искренности и надежды в противовес постмодернистскому скептицизму. Ханси Фрайнахт [9] развивает концепцию «интегрального общества», где технологии служат гуманистическим целям. Итак, перспективы будущего информационного общества выглядят амбивалентно [16]. С одной стороны, нарастающая сложность виртуальных сред может привести к формированию принципиально новой эпохи — не просто технологической, но онтологической, где цифровые и биологические реальности сольются в единое целое. С другой — существует риск фрагментации человечества на множество изолированных цифровых экосистем, каждая из которых будет жить по своим правилам [5]. Грядущие трансформации потребуют пересмотра базовых философских категорий: от понятия времени до природы сознания [1]. Эти процессы неизбежно затронут сферу образования, которая окажется на пересечении всех противоречий информационного общества. Экономические императивы будут требовать подготовки специалистов для цифровых индустрий, в то время как ценностные основания образования столкнутся с вызовом сохранения гуманистического ядра в условиях алгоритмической рациональности. Многомерность образовательных практик создаст новые возможности, но и новые риски: от утраты критического мышления до стандартизации когнитивных процессов. Будущее образования будет зависеть от способности найти баланс между технологическим прогрессом и человеческой субъектностью. Таким образом, конец информационного общества не означает его исчезновение, но сигнализирует о переходе к новой стадии развития. Философский анализ этого перехода требует междисциплинарного синтеза, объединяющего представленные идеи. Только так можно выстроить целостное видение будущего, где технологии и человечность не противостоят друг другу, но образуют новый симбиоз.

Литература

1. Воскресенский, А. А. Культурно-философские основания формирования гражданской идентичности / А. А. Воскресенский, А. Д. Чистова // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 10. – С. 246-250. – EDN OSITVG.
2. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. — М.: Ad Marginem, 1999.
3. 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.
4. Чистова, А. Д. Иммерсия в современной культуре как средство формирования эмоциональной культуры / А. Д. Чистова // Культура и цивилизация. – 2024. – Т. 14, № 6-1. – С. 52-59. – EDN IVKUKB.
- 5 Чистова, А. Д. Эмоциональные режимы и практики иммерсии в современных ритуалах горевания / А. Д. Чистова // Международный журнал исследований культуры. – 2023. – № 4(53). – С. 94-103. – DOI 10.52173/2079-1100_2023_4_94. – EDN QJSXJA.
6. Baudrillard, Jean (1983), *Simulations*. Translated by Paul Foss, Paul Patton and Philip Beitchman. New York: Semiotext(e).
7. Bell, Daniel (1999), *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
8. Castells, Manuel (1996), *The Rise of the Network Society*. Vol. 1 of *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
9. Freinacht, Hanzi (2017). *The Listening Society: A Metamodern Guide to Politics*. Metamoderna ApS. ISBN 978-87-999739-0-3.
10. Fukuyama, Francis (1992), *The End of History and the Last Man*. Hamish Hamilton.

11. Giddens, Anthony (1998), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Polity.
12. Habermas, Jurgen (1962), *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Translated by Thomas Burger with the assistance of Frederick Lawrence. Cambridge: Polity, 1989.
13. Lyotard, Jean-Franyois (1993), *Political Writings*. Translated by Bill Readings and Kevin Paul Geiman. UCL Press.
14. Poster, Mark (1990), *The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context*. Cambridge: Polity.
15. Schiller, Herbert, et al. (1992), *The Ideology of International Communications*. New York: Institute for Media Analysis.
16. Toffier, Alvin (1980), *The Third Wave*. Collins.
17. van den Akker, Robin; Gibbons, Alison; Vermeulen, Timotheus (2017). *Metamodernism: History, Affect and Depth After Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1783489619.
18. Vattimo, Gianni (1989), *The Transparent Society*. Translated by David Webb. Cambridge: Polity, 1992.

Шевченкова А.С.

г. Санкт-Петербург

Опыт как основа ценности: к проблеме нравственного развития личности в цифровую эпоху¹⁹

Приобщение к духовно-нравственным ценностям немислимо в отрыве от погруженности в личную повседневность, внутри которой и посредством которой мировоззренческие идеалы обретают свою «плоть», проживаются в различных сценариях и закрепляются как фундаментальные жизненные ориентиры. Посредством опыта обеспечивается связь системы передаваемых из поколения в поколение ценностей с жизненным миром каждого отдельно взятого человека. Так, для Д. Дьюи ключевым моментом вовлечения опыта в образовательные цели является «сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект <...> мерой ценности опыта является углубление понимания связей и отношений, к которому он приводит» [5, С. 134]. Человеческий опыт в эпоху стремительной цифровой трансформации претерпевает значительные изменения: он становится поверхностным, фрагментарным и ускоренным. В частности, в рамках образовательного процесса, актуализируется проблема разрыва между характером и содержанием опыта обучающихся и задаваемыми духовно-нравственными ориентирами. Сложившуюся ситуацию можно проиллюстрировать рядом взаимосвязанных факторов. Прежде всего, получаемые современным человеком в избытке впечатления сопровождаются сложностями в формировании устойчивых рефлексий переживаемого опыта, а также избыточной аффектацией чувственности как актуальными, так и виртуальными стимулами. Также следует отметить, что алгоритмичность, стандартизация и превалирование формальных процедур в цифровой среде способствует вытеснению личностно-проживаемого измерения опыта, а также снижению уровня сопереживания и эмпатии.

Современный человек – это человек, живущий в обществе потребления вещей не только материальных, но и цифровых. Как отмечает Ж. Бодрийяр: «Потребление – это не пассивное состояние поглощения и присвоения, которое противопоставляют активному

¹⁹ 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».

состоянию производства, <...> потребление есть активный модус отношения не только к вещам, но и к коллективу, и ко всему миру...» [1, С. 247]. Учащиеся школ и ВУЗов сегодня в большинстве случаев уже с раннего детства пребывают в подобном активном модусе взаимодействия с окружающими людьми, вещами и технологиями. Непрерывный поток впечатлений, событий, информационных и эмоциональных стимулов, не столько обрушивающийся (пожалуй, время удивления скоростью и интенсивностью технологий можно считать уже прошедшим), сколько привычно окутывающий субъекта зачастую выступает как вполне самодостаточный способ существования. Внутренняя работа по осмыслению пережитого при этом требует остановки и достаточно высокого уровня самоконтроля. Духовно-нравственное воспитание и освоение ценностного отношения к миру, в свою очередь, предполагают глубину, постепенность и длительность, а также сознательное усилие по соотнесению частных жизненных ситуаций с универсальным смысловым горизонтом. Аффектированная чувственность, перегруженная фрагментарным впечатлениями, нивелирует получаемые впечатления и, таким образом, создает опасность утраты способности к различению – основы построения ценностной иерархии, ответственного поведения и нравственного выбора.

Согласно В. Дильтею «...жизненный опыт представляет собой обогащающееся переживаниями самоуразумение в отношении жизненных ценностей, побуждающих предметных ценностей и вытекающих отсюда высших целей и правил нашего поведения ...» [4, С. 82]. Живой контакт человека с миром, а в случае нравственного воспитания – прежде всего, с другим человеком, позволяют переживаниям быть подвижными и творческими. Цифровая среда же, с ее алгоритмичностью и формализацией, нацелена на предсказуемость и воспроизводимость. Человеческое общение, помещаемое в цифровой интерфейс, неизбежно встречается с механизмами стандартизации, в котором формальный быстрый и зачастую поверхностный отклик приходит на смену вдумчивому диалогу. Цифровые инструменты образовательной среды, руководствующиеся логикой строго определенных критериев оценивания, также не способствуют переживанию опыта встречи с Другим, которая, согласно феноменологической традиции и философии диалога (Э. Левинас, М. Бубер), выступает основой эмпатии в подлинном смысле этого слова. Таким образом, уместно сказать, что господствующая в цифровом контуре установка на понимание другого человека не в качестве полноценной личности, но как предсказуемого агента с набором определенных свойств, требует все меньше нравственного соотнесения себя с ним, вследствие чего снижается уровень сопереживания, необходимого в процессе нравственного воспитания личности.

Приведенные выше факторы, создающие дистанцию между опытом обучающегося и передаваемыми ему духовно-нравственными ориентирами, а также размытость понятия экспертности для современной молодежи [2], актуализируют осмысление новых форм передачи нравственных и ценностных ориентиров в образовательной среде. Например, на уровне школьного образования сегодня остро стоит вопрос регуляции взаимодействия обучающихся с гаджетами. Ни для кого не секрет, что несмотря на формальные требования, общая практика, тем не менее, чаще сводится к отсутствию строгих рамок использования личных устройств во время образовательного процесса. Здесь полезно вспомнить подход С. И. Гессена к вопросу необходимости внешней дисциплины в школе: «Отмена организованного принуждения только усиливает и делает более явным принуждение неорганизованное, которое, с гораздо большей настойчивостью обступая ребенка, еще более способно лишить его собственной воли, чем создаваемое в своей внешней навязанности явное принуждение «дисциплины». [3, С. 59-60]

Трансформация образовательной среды со все возрастающей ориентацией школ на измеряемые компетенции и результаты способствует возрастанию необходимости восполнения пробелов в духовно-нравственном воспитании обучающихся на более поздних уровнях образования, в частности, в университетах. Рефлексивное осмысление нравственных норм, соотнесение их с личным опытом, повышение чувства

ответственности за собственные слова и поступки, в сочетании с развитием абстрактного и критического мышления в рамках дисциплин философского и религиоведческого профиля [6] – все это создает пространство для формирования внутренних ориентиров становящейся личности. Человек развивается нравственно на протяжении всей своей жизни, тем не менее, образовательную среду можно назвать ключевым этапом формирования основ рефлексии, открытости к диалогу с Другим, ответственного и осмысленного участия в жизни общества.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Система вещей. – М. : РИПОЛ классик, 2022. – 256 с.
2. Воскресенский, А. А. Ценностные основания современной образовательной среды глазами молодежи / А. А. Воскресенский, Е. В. Ельчищева, А. С. Шевченкова // 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. 229-233. – EDN JMPRWM.
3. Гессен С. И. Основы педагогики : Введ. в прикл. философию : Учеб. пособие для вузов. – М. : Школа-пресс, 1995. – 447 с.
4. Дильтей В. Сущность философии. – М. : Intrada, 2001. – 159 с.
5. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
6. Федчук Д. А. Роль изучения основ религии и философии в процессе формирования личности: Русские мыслители об отношении между теологией и философией. // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2025. – Т. 26, № 4. – С. 38-52.

Никулина А.С.

г. Санкт-Петербург

«Я» и «мы» как константы в диалоге цивилизаций

Известно, что «я» и «мы» – местоимения, имеющие дейктический характер. Еще их удачно называют «индексикалами» (буквально «словами-указателями») [1]). Это слова, референт которых зависит от контекста, поскольку обнаруживается с помощью прямого указания. Так, в контексте разных высказываний одно и то же слово «я», как мы знаем, может относиться к разным людям.

Однако любой прагматический контекст высказывания включен в ряд более широких контекстов: контекстов различных сообществ, в конечном итоге – конкретных цивилизаций как форм проявления социальной жизни. Иначе говоря, когда мы произносим слово «я» обыденном разговоре, в научной беседе или поэтическом тексте, мы неявно ссылаемся на всю совокупность культурного опыта того сообщества, которому мы причастны.

Это означает, что философская рефлексия относительно природы «я» и «мы» с самого начала обусловлена тем культурным контекстом, в котором мы находимся. На этот момент указывают культурные антропологи Ф. Дескола и Ф. де Кастру, отмечая необходимость «деколониализации мысли» и установления равноправия господствующей эпистемологии – а именно, западноевропейской, с эпистемологиями других цивилизаций и культурных общностей: «Если антропология была бы сравнительной, то первое, что она должна была бы сравнивать – *саму себя* с другими способами мышления» [4, с. 67]. На этот же момент указывал еще в 1980-х гг. и российский философ Г. Гачев. Он пишет, что «разум, логика, которыми оперировала наука, предполагая их едиными для всего человечества, таковым не является... однако надо предположить, что ... лишь домогаясь единого, дух человеческий развертывает максимум того, на что способен» [2, с. 187].

Хотя формально мы говорим о «субъекте» или «сообществах» безотносительно к особенностям разных цивилизаций, эти философские категории не имеют «универсального» смысла. Так, новоевропейская идея субъективности (картезианское *cogito*), очевидно, имеет мало общего с представлением о природе «я» в индийских даршанах или философии буддизма. Открытия философии постструктурализма и идеи мультикультурализма привели к кризису европейской идеи субъекта. Этот кризис породил целый ряд исследований, в частности, известный сборник «Кто придет после субъекта?» (*Who Comes after the Subject?*) под ред. Ж.-Л. Нанси.

До сих пор в европейской философии нет новой идеи субъекта – возможно, отчасти в силу кризиса европоцентризма, который лежал в основе новоевропейской идеи субъективности. На скудость позитивных исследований субъекта указывает Г. Макфи, говоря о том, что сборник Нанси не вызвал движения в сторону решения проблемы, и деконструкция субъекта продолжилась: «...мы наблюдаем упорное присутствие “субъекта”, застывшего в момент своей вечной деконструкции» [7, р. 7]. Кризис логики глобализма требует не только обращения к «своему» (своей культуре и ее логике), но и осмысления существующих различий между «своим» и «чужим».

6. Важные различия в логике смыслового развертывания «я» и «мы» прослеживаются на уровне языка. Одно из наиболее тесно связанных с местоимением «я» понятий – самость, индивидуальность. Так, в английском это понятие выражает слово «self», в немецком – «Selbst», во французском «soi». Как известно, они родственны латинскому *suī* [6] и восходят к протоиндоевропейскому корню **swe*. Этот корень содержит в себе момент отношения с собой: местоимение выражает направленность действия на самого деятеля (грамматического субъекта). Важно и то, что у возвратного местоимения «себя», от которого происходят слова *self*, *Selbst* и *soi*, нет именительного падежа. На говорящего указывает только грамматический субъект предложения («я», «он» и т. д.). Это означает, что и европейский концепт индивидуальности не предполагает абсолютной самодостаточности говорящего (на которую указывал бы именительный падеж), но зависит от идентичности, с которой тот себя связывает. Также корень **swe* содержит в себе отношение принадлежности (оно проявляется в семантике производных от него слов).

Корень «сам-» в русском слове «самость» имеет иное происхождение. Он восходит к протоиндоевропейскому корню **sems* со значением «один, вместе» [6]. От этого корня происходит древнегреческий префикс *συν* со значением «с, вместе» (ср. синтез, симфония, а также лат *similis*, такой же). Этот корень, очевидно, имеет семантику единства (и единичности), но здесь подчеркивается не момент чистого единства, а момент внутренней связности целого. Такая семантика указывает, что «сам-», как и корень **swe*, неявно предполагает отношение – в первом случае, это отношение с собой через некоторое действие (например, «я не знаю себя»). В случае же корня «сам» это отношение, как показывает семантика, скорее, есть отношение связности, единства. Эту мысль косвенно подтверждает особое внимание русской философии к идее всеединства, в частности, в творчестве В. С. Соловьева. Для него «...любая вещь познается в ее отношении к целому. Это целое следует понимать не как неопределенную множественность вещей, а как всеединство» [5, с. 123]. Мы видим, что русский концепт индивидуальности сосредоточен вокруг идеи целостности и связи, а не принадлежности и деятельности, как европейский.

Такой анализ, во-первых, показывает зависимость абстрактных идей от языкового – и цивилизационного – пространства, в котором они находятся. Во-вторых, он позволяет обнаружить органическую связь разных уровней рефлексии. Культурные различия в понимании местоимения «я» отражаются и в философском дискурсе, влияя на трактовку таких философских категорий как «субъект», «общество», «личность и т. д. Если философские категории всегда сопряжены с культурной средой, в каком смысле можно говорить о «я» и «мы» как о «константах» цивилизационного диалога?

Существует контекст, в котором разные культурные миры сталкиваются и взаимодействуют: это контекст общения людей разных культур. Здесь мы видим

интересный феномен: необходимость наложения и даже трансформации смыслов, связанных для общающихся с их представлением о «я», «себе» и «сообществе». Участники диалога общаются на одном языке: допустим, на иностранном для них обоих. В таком случае, произнося на этом языке слово «я», они продолжают отождествляться с образом «я», характерным для их культуры. Таким образом, самовыражение на нейтральном языке общения становится ареной столкновения и взаимодействия двух разнородных представлений о природе «я».

Сообщество людей, возникающее в таком диалоге, не принадлежит порядку цивилизационных общностей. Однако при этом не возникает некоторый нейтральный и универсальный «метаязык» и «метасмысл», парящий над культурными различиями. Смысл, возникающий в таком общении, оживляет и приводит в движение миропонимание его участников. Он не позволяет восторжествовать данности привычного образа себя, выводит миры культур и цивилизаций за собственные пределы, позволяя им соучаствовать в становлении общечеловеческого пространства смыслов. Эта общность, однако, опирается не на некоторые универсальные смысловые константы мышления и понимания: парадоксально, но наличие таких констант лишило бы само общение всякого смысла, поскольку из него исчезнет новизна и информация (в смысле Шеннона). Дело в том, что смысл имеет контекстуальный и событийный характер, а потому возникает в процессе общения. По выражению Ж. Делёза, смысл «...обладает свойством не совпадать с самим собой... не иметь самотождественности, самоподобия и саморавновесия» [3, с. 79]. Поэтому и универсальный смысл существует лишь как становящийся и возникающий.

А значит, реальная константа в таком диалоге цивилизаций – не идентичность представителя той или иной общности (которая как раз ставится этим диалогом под вопрос), а «я», причастное не только своей, но и чужой общности, каждый раз по-новому связующее их в пространстве общечеловеческого, вбирая и преобразуя опыт разных культур в новые возможности и формы взаимодействия. «Я» и «мы» в этом диалоге играют роль непосредственной границы между своим и чужим. Такое «я» – неважно, в какой мере оно принимает иной культурный мир – уже находится в сфере его влияния. Можно сказать, что «я» как участник диалога цивилизаций – это место становления такой субъективности, которая могла бы вобрать в себя все многообразие культурного опыта человечества.

Литература

1. Аналитическая философия. Под ред. Лебедева М. В., Черняка А. З. и др. – М.: Издательство РУДН, 2006. – 740 с.
2. Гачев. Г. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. – 448 с.
3. Делёз Ж. Логика смысла / Пер. с фр. Я. И. Свирского. – М.: Академический проект, 2011. – 472 с.
4. Кастру де, Э., Скэфиш П. Метафизика людей экстрамодерна. О деколонизации мысли // Логос
5. Лосский Н. О. История русской философии. М.: Академический проект, 2020. – 551 с.
6. Фасмер М. Этимологический словарь. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 28.02.2021).
7. McPhee G. What Becomes of the Subject //

К вопросу о сохранении культурной идентичности в современной межкультурной коммуникации

Современные геополитические события придают культурной идентичности особое теоретико-методологическое и методико-процедурное значение. Культурная идентичность становится мощным фактором стабильности и консолидации общества. Вместе с тем в процессе коммуникации культурная идентичность становится подвижной, может изменяться [2, С. 1-3]. Тем самым, перед нашим исследовательским вниманием встаёт актуальный вопрос сохранения культурной идентичности в условиях глобализационной межкультурной коммуникации, всё более прочно внедряющей свои продукты в сознание россиян.

В исследованиях О.С. Дорофеевой говорится о том, что культурная идентичность – это результат влияния культуры на формирование общества как целостности [1, С. 190-194]. То есть, автор подразумевает, что, с одной стороны, культурная идентичность открыта для диалога в межкультурной коммуникации, а с другой – консервирует и закрывает этот диалог для обогащения и наполнения – в этом и заключается её особенность и специфика.

Другой точки зрения придерживается И.В. Хвощевская. Автор утверждает, что исследование культурной идентичности России оправдано её уникальным культурным наследием. То есть культурная идентичность – это процесс формирования самобытности страны, где сочетается искусство, религия и философия. Они помогают развивать общенациональное духовное своеобразие, что позволяет осознать многообразие культуры России [3, С. 68-73]. Для россиян культурная идентичность представляется с некой феноменологической точки зрения и воспринимается как идеологическая составляющая. Несомненно, культурная идентичность формируется под воздействием государственной идеологии, а без идеологии невозможно существование и развитие государства с сохранением всех его нормативно-правовых признаков.

Недопустимо «запускать» важность научного толкования и значения культурной идентичности в межкультурной коммуникации. Всегда должен возникать вопрос о том, что культурная идентичность должна обладать чёткими границами для того, чтобы являться фундаментом развития общества.

Глобализационные процессы, порождающие межкультурную коммуникацию, заставляют культурную идентичность растворяться в многообразии культур. Для современного человека, в контексте исторических событий, такой процесс становится проблемой. Российская культурная идентичность, сформированная веками и человеческим созиданием, не может находиться в смешении с общемировыми культурными продуктами. Тогда возникает логичный вопрос о её дальнейшем развитии, которое происходит в постоянном процессе сравнения и анализа.

Отметим две стороны медали темы исследования: культурная идентичность может сохраниться только в формализованном и ограниченном взаимодействии со внешним миром, при этом межкультурная коммуникация невозможна при полной изоляции. В рамках культурной идентичности на первый план выходит комплекс таких характеристик как внешность, наименование, язык, история, религия, национальность, художественно-эстетический бэкграунд, определяющих разделяемую принадлежность к определённой культуре [Комлев, 2024, с. 2]. Как же тогда может происходить межкультурная коммуникация, если культурная идентичность, так или иначе, является всё-таки закрытым и негибким процессом и феноменом? Ответ на данный вопрос остаётся открытым в исследованиях междисциплинарного характера.

Нами предпринята попытка ответа на исследовательский вопрос: считаем, что культурная идентичность – находится в мировоззрении каждого человека, то есть «внутри»,

выражая его внутренний мир и проявляясь в самоидентификации. Так человек становится частью менталитета или национального характера. На основании этого считаем, что человек, находясь в позиции создателя культуры, и есть центр межкультурной коммуникации, а «человеку нужен человек» для конструктивного и здорового развития и трансформации.

Таким образом, культурная идентичность в межкультурной коммуникации может быть сохранена следующими способами:

- 1) выполнение основных функций социально-культурной деятельности, которые заключаются в создании, сохранении и передачи культурных ценностей во времени и пространстве;
- 2) наличие идеологии, подкреплённой нормативно-правовой базой, в области образования и культуры, способствующей закреплению культурной идентичности;
- 3) принятие определённых моделей поведения на международной культурной арене.

Таким образом, какой бы не была межкультурная коммуникация, её «работа» должна основываться на культурной идентичности как народа в целом, так и каждой этнической группы в отдельности. С другой стороны, подчёркивание границ и особенности культурной идентичности невозможно без межкультурной коммуникации, скорее всего, в этом и заключается ответ на проблемный вопрос, поднимаемый в исследовании.

Литература

1. Дорофеева, О. С. Формирование культурной идентичности личности в условиях техногенного общества / О. С. Дорофеева // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы VII и VIII Международных научно-методических конференций, Москва, 01 марта 2021 года – 02 2022 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 190-194.
2. Комлев А. Е. Сохранение культурной идентичности в ситуации межкультурной коммуникации / А. Е. Комлев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 8(146) – С. 1-3.
3. Хвощевская, И. В. Культурная идентичность России: искусство, религия и философия в системе универсальной духовной самобытности / И. В. Хвощевская // Общество: философия, история, культура. – 2024. – № 8(124). – С. 68-73.

Грибанов Н.А.

г. Москва

Бутузова Л.Л.

г. Красногорск

Формирование суверенного мышления молодежи России: патриотическая основа, семья и защита от фейков

Современный мир вступает в эпоху глобальных цивилизационных трансформаций, где борьба за умы и ценности молодёжи приобретает стратегическое значение. В условиях информационных войн, культурного глобализма и попыток навязывания чуждых идеологических конструктов формирование суверенного мышления российского поколения становится ключевой задачей национальной безопасности и сохранения идентичности. Суверенное мышление — это не просто патриотизм, а комплексная мировоззренческая система, сочетающая критическое восприятие информации, семейно-родовые ценности и способность к самостоятельному анализу реальности без оглядки на западные нарративы.

Особую роль в этом процессе играют три фундаментальных института: патриотическое воспитание как основа национального самосознания, семья как первичный носитель традиционных ценностей и системная защита от информационно-психологических операций, распространяющих фейковые нарративы. В условиях цифровизации и тотальной медиатизации молодёжь сталкивается с беспрецедентным давлением дезинформации, где под видом "свободы слова" навязываются антироссийские установки, размывание института семьи и культ потребления.

Патриотическое воспитание, формируя основу национального самосознания, создаёт мощный эмоциональный иммунитет против внешних идеологических угроз через живую историческую память и практическое участие в судьбе страны. Знание подлинных фактов — 900 дней героической блокады Ленинграда, бессмертный подвиг 28 героев-панфиловцев у разъезда Дубосеково, установление ядерного паритета в разгар Карибского кризиса 1962 года — становится непреодолимым барьером перед сомнениями в правоте национального дела. Эти события, подкреплённые архивными документами, фотографиями очевидцев и рассказами потомков участников, не оставляют места для западных фальсификаций о "советской оккупации" или "русском империализме".

Критически важным оказывается перевод теоретических знаний в личный гражданский опыт. Масштабные волонтёрские акции движения "Волонтёры Победы", охватывающие миллионы молодых людей и проводимые в более чем ста странах мира, акции по уходу за мемориалами, георгиевские ленточки 9 мая и Бессмертный полк формируют ощущение причастности к национальной миссии. Студенческие строительные отряды, возводящие сотни школ, детских садов и фельдшерско-акушерских пунктов в удалённых районах, дают понимание созидательной силы патриотизма. Личные встречи старшеклассников с ветеранами специальной военной операции, восстановлением Донбасса своими руками или помощью семьям погибших переводят абстрактные концепции в реальное чувство ответственности.

Особенно мощным воспитательным эффектом обладают **реконструкции ключевых сражений** — Сталинградской битвы, Курской дуги, обороны Москвы, где молодёжь буквально "проигрывает" исторические события, ощущая физическую тяжесть оружия, холод окопов и эйфорию победы. Прямые трансляции с линии СВО, рассказы действующих военнослужащих о современной тактике и технологиях стирают грань между прошлым и настоящим.

Создание **цифровых семейных архивов** — оцифровка наградных документов прадедов, фотографий с фронта, писем с передовой — делает каждого школьника носителем личной семейной истории Победы. Такой подход формирует непоколебимую убеждённость: "Эта земля наша кровью выстраданная, её необходимо защищать любой ценой". Без подобной эмоциональной привязанности никакие рациональные контраргументы не выдержат напора профессионально организованной западной пропаганды.

Семья, выступая первичным носителем традиционных ценностей, обеспечивает мировоззренческую преемственность на глубинном, генетическом уровне. Только в стенах родного дома ребёнок может услышать от бабушки рассказы о голоде 1933 года и репрессиях 1937-го, от деда — свидетельства восстановления страны из послевоенных руин, от отца — размышления о судьбоносных решениях 2014 и 2022 годов. Эта устная семейная история, передаваемая за праздничным столом или у домашнего очага, создаёт уникальный культурный код, который никакие алгоритмы социальных сетей не способны разрушить или подменить.

Государственная семейная политика последовательно создаёт экономическую основу для сохранения многодетности: материнский капитал в размере более миллиона рублей на третьего ребёнка, семейная ипотека под 6% годовых, налоговые вычеты до трёх миллионов рублей для многодетных семей, ежемесячные региональные пособия до двадцати четырёх тысяч рублей. Идеологическая защита традиционного брака включает

федеральный запрет ЛГБТ-пропаганды среди несовершеннолетних, Концепцию государственной семейной политики до 2036 года и обязательное семейное воспитание в школах объёмом тридцать четыре часа за среднюю и старшую школу. Телесериалы о крепких семьях, ток-шоу "Большая семья" и конкурсы многодетных формируют позитивный образ семейного уклада.

Возрождение института **семьи** происходит через пятнадцать тысяч семейных клубов при домах культуры, всероссийские "Бабушкины чтения" народных сказок и былин, музеи семейной истории в каждом муниципалитете. Школьные "Дни родословной" побуждают детей исследовать корни до восемнадцатого века, создавая ощущение непрерывности национального генофонда. Эмпирические исследования однозначно подтверждают: дети из полных семей демонстрируют устойчивость к деструктивным идеологиям на сорок процентов выше сверстников, поскольку имеют живую, функционирующую альтернативу западному культу индивидуализма и потребления.

Системная защита от информационно-психологических операций приобретает принципиальное значение в условиях тотального контроля западных платформ над 85% цифрового потока российской молодёжи. Школьная медиаграмотность, начинающаяся с пятого класса, последовательно учит распознаванию двенадцати типов манипуляций — от фальшивых заголовков с правдивыми фактами и выборочной подачи информации до манипуляции статистикой, создания ложных дихотомий и постепенного введения абсурдных идей. Матрица достоверности источников учит отличать официальные данные от анонимных "утечек", а критический анализ западных нарративов деконструирует украинскую пропаганду и либеральные мифы.

Национальная цифровая инфраструктура формирует альтернативный поток правдивой информации: ресурс "СтопФейк" содержит базу из двух миллионов проверенных материалов, официальные каналы государственных органов объединяют более пятидесяти миллионов подписчиков, российские поисковые системы Яндекс и Спутник используют отечественные алгоритмы ранжирования. Социальные сети ВКонтакте и Rutube становятся приоритетными платформами для молодёжи. Передовые технологии включают искусственный интеллект для автоматической маркировки фейков с точностью девяносто два процента, блокчейн-технологии подтверждения достоверности официальных новостей и интеллектуальных виртуальных помощников для моментальной проверки информации.

Семейно-родительский контроль реализуется через "родительские патрули" в интернете, еженедельные совместные обсуждения новостей, временные ограничения доступа к западным платформам до достижения шестнадцатилетнего возраста и обязательный семейный анализ информационной повестки.

Стратегические ориентиры молодежной политики до 2030 года прямо связывают развитие молодежи с патриотическим воспитанием, ответственностью и способностью обеспечивать суверенитет и конкурентоспособность страны. С позиции авторов, эффективность политики повышается там, где создаются условия для самореализации молодежи внутри страны: образование, социальные лифты, стажировки, поддержка проектов, а также инфраструктура противодействия фейкам (просвещение и цифровая безопасность).

Суверенное мышление молодежи России - патриотичная самостоятельность, основанная на национальных интересах, уважении к государству и обществу, правовой культуре и устойчивости к фейкам в интернете. Главным институтом формирования таких установок считается семья, потому что именно она задает первичную систему ценностей и модель поведения: как относиться к стране, к людям, к правде и к ответственности за слово. В современных условиях борьба за мышление идет не только через идеи, но и через информационные технологии, поэтому суверенное мышление должно включать практическую медиаграмотность и «гигиену информации». Государственная молодежная политика и образование способны усилить этот процесс, но, на мой взгляд, они дают

максимальный эффект тогда, когда опираются на воспитание и поддерживают созидательное участие молодежи в развитии России.

Формирование суверенного мышления российской молодёжи опирается на гармоничное сочетание патриотического воспитания, семейных устоев и информационной защиты, создавая мощный щит против внешних идеологических угроз. Патриотическое воспитание пробуждает глубокое чувство гордости через живые воспоминания о героизме блокады Ленинграда, подвиге панфиловцев и ключевых исторических победах, воплощая их в волонтерских делах, студенческих стройках и беседах с участниками СВО. Семья передаёт ценности через поколения, укрепляемая поддержкой многодетности, защитой традиций и семейными объединениями. Информационная защита отсекает потоки чужеродного влияния с помощью уроков медиаграмотности, проверенных платформ и современных технологий распознавания лжи.

Взаимодействие этих начал рождает особую силу: семейные спортивные состязания с патриотическим уклоном объединяют старших и младших, совместное разоблачение фальсификаций оттачивает ум, а виртуальные реконструкции прошлого наполняют душу голосами предков. Так вырастает поколение, для которого Родина — это живая нить судеб, пропитанная личным долгом и умением противостоять обману. Подобная основа делает сознание неуязвимым к чуждым веяниям эгоизма и потребительства.

В итоге страна обретает сыновей и дочерей, мыслящих стратегически, готовых не только к обороне в информационном поле, но и к активному утверждению своей правды на глобальной арене. Лишь такое мышление, закалённое патриотизмом, семьёй и цифровой бдительностью, гарантирует России роль великой силы, создающей новый многополярный порядок и несущей историческую миссию сквозь века.

Литература

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». (kremlin.ru)
2. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р (ред. от 08.05.2025) «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года». (КонсультантПлюс)
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». (kremlin.ru)

Москвитина А.М.

г. Санкт-Петербург

Цифровая безопасность как условие трансформации научного знания

Современная эпоха характеризуется фундаментальной трансформацией научного знания, обусловленной его погружением в цифровую среду. Научные статьи, базы данных, исследовательские коммуникации, процедуры рецензирования и верификации сегодня существуют преимущественно в цифровом формате. Однако цифровая среда не нейтральна по отношению к знанию. Она трансформирует способы его производства, критерии достоверности и механизмы трансляции.

Французский философ Ж. Бодрийяр еще в конце XX века предвосхитил ситуацию, в которой оказывается современное научное знание. Согласно его концепции симулякров, знак отрывается от референта и начинает существовать автономно, порождая гиперреальность. В цифровой среде это проявляется с особой силой. Научные данные циркулируют в информационном пространстве, утрачивая связь с процедурами

верификации и эмпирической обоснованности. Возникает ситуация, которую Бодрийяр назвал «прецессией симулякров» — карта (цифровая модель знания) предшествует территории (реальному знанию) и подменяет её [1, С. 5-7].

Цифровая трансформация научного знания имеет несколько измерений. Знание становится сетевым, его производство осуществляется в распределенных цифровых инфраструктурах. Знание приобретает черты «big data» — акцент смещается с поиска причинно-следственных связей на выявление корреляций. В производство знания активно включаются искусственный интеллект и алгоритмические системы.

В логике Бодрийяра это победа симуляции над репрезентацией. Знание перестает быть отражением реальности и становится самодостаточной знаковой системой. В работе «Прозрачность зла» философ связывает этот процесс с исчезновением трансцендентности. Все становится видимым, прозрачным, но эта прозрачность убивает смысл [2, С. 12]. Применительно к научному знанию это означает, что его доступность и тиражируемость в цифровой среде оборачиваются утратой глубины и обоснованности.

М. Фуко в работе «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» показывает, как дисциплинарные практики формируют не только тело, но и душу индивида, его сознание и способы мышления [3, С. 234]. В цифровую эпоху алгоритмы и платформы становятся инструментами «дисциплинарной власти», формируя то, что можно назвать «цифровой душой» исследователя. Рейтинги, индексы цитирования и метрики публикационной активности выступают сегодня инструментами производства эпистемической нормы.

Цифровая среда порождает спектр угроз, непосредственно затрагивающих качество научного знания.

Кризис воспроизводимости. Проблема воспроизводимости научных результатов напрямую связана с цифровой безопасностью. Кризис воспроизводимости может быть интерпретирован как проявление несоответствия между устаревшими взглядами на человека и реальностью формирующейся новой стадии общественной эволюции — неоструктуризации [4]. Если данные и методы исследования не защищены от искажений, утрат или манипуляций, воспроизводимость становится невозможной. В бодрийяровской перспективе это симптом того, что симулякры окончательно заместили реальность.

Феномен «постправды». Бодрийяр в поздних работах обращается к проблеме технологической медиации. Современные технологии порождают «искусственную глупость» — режим сознания, неспособного отличать реальное от нереального, что коррелирует с проблемой формирования ценностно-мировоззренческого иммунитета у молодежи [2, С. 67]. Если знание перестает быть подлинным, то и защищать становится нечего.

Депривация экспертизы. Философское обоснование кризиса экспертного знания в цифровую эпоху восходит к концепции «смерти автора», сформулированной Р. Бартом. Автор перестает быть гарантом смысла, уступая место читателю, наделенному неограниченной свободой интерпретации [5, С. 384-391]. В цифровую эпоху депривация экспертизы означает, что любой пользователь присваивает себе право суждения, а авторитет традиционных экспертов утрачивает свой привилегированный статус. Молодое поколение начинает доверять искусственному интеллекту и нейросетям больше, чем традиционным авторитетам, что ведет к депривации ценностей и «эмиграции» феномена авторитета в интернет-пространство.

Цифровая безопасность должна быть переосмыслена в эпистемологическом ключе. Речь идет не только о защите от несанкционированного доступа, но о сохранении тех свойств знания, которые делают его научным.

Во-первых, цифровая безопасность обеспечивает достоверность знания — возможность удостовериться в том, что данные не были искажены, а результаты не стали жертвой алгоритмических ошибок или целенаправленных манипуляций.

Во-вторых, безопасность выступает условием воспроизводимости. Проблема воспроизводимости высветила вопрос эпистемологического смысла: что считать научным фактом, если его нельзя воспроизвести? Без обеспечения цифровой безопасности научное сообщество рискует утратить критерии демаркации научного и ненаучного знания.

В-третьих, цифровая безопасность связана с доверием к научному знанию. Как подчеркивает Бодрийяр, в гиперреальности доверие становится невозможным, потому что исчезает сам принцип реальности, на котором оно основывается [1, С. 187]. Поэтому обеспечение цифровой безопасности — это не техническая задача, а задача онтологическая, а именно восстановление самой возможности доверия к знанию.

В-четвертых, цифровая безопасность должна противостоять тем механизмам, которые превращают знание в товар, а исследователя — в должника перед системами учета и рейтингования. Безопасность в этом контексте означает суверенность знания, его независимость от алгоритмических форм власти.

Цифровая безопасность не может более рассматриваться как сугубо техническая проблема. В условиях цифровой трансформации научного знания безопасность становится эпистемологическим условием — необходимым основанием для сохранения достоверности, воспроизводимости и обоснованности научных результатов.

Главная угроза знанию в цифровую эпоху — это утрата связи с реальностью, подмена подлинного знания его симулякрами. Теория дисциплинарных обществ М. Фуко позволяет увидеть механизмы власти, которые действуют в цифровой среде, формируя не только знание, но и самого познающего субъекта.

Обеспечение цифровой безопасности в этом понимании требует интеграции усилий специалистов в области информационных технологий, философов, педагогов и организаторов образования. Ключевая задача заключается в формировании культуры обращения со знанием в цифровой среде. Без решения этой задачи трансформация научного знания рискует обернуться не прогрессом, а деградацией самой идеи научности.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / пер. с фр. А. Качалова. — М.: ПОСТУМ, 2015. — 240 с.
2. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. — М.: Добросвет, 2000. — 258 с.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. — М.: Ad Marginem, 1999. — 480 с.
4. Sorokin P.S., Mironenko I.A. The Replicability Crisis and Human Agency in the Neo-Structured World // Integrative Psychological and Behavioral Science. — 2025. — Vol. 59, № 1. — Article 12. — DOI: 10.1007/s12124-024-09887-z.
5. Барт Р. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: 1994. С. 384-391.

Критический взгляд на ценностную систему координат

Постановка проблемы. В современности слово «ценности» стало играть исключительно большую роль. Им обозначают наиболее важные мировоззренческие представления, служащие для обоснования деятельности в самых значительных аспектах, стратегических политических решений. Сообщества с самыми различными устремлениями облачают свою позицию в форму «ценностей» и мы слышим о ценностях «общечеловеческих», «традиционных», «универсальных», «исламских», «православных», «европейских» и т.п. Постсоветская российская государственность декларировала в Конституции отказ от «идеологии» и сначала пыталась дистанцироваться от ведения воспитательной деятельности в сфере образования. Однако поскольку впоследствии эта линия закономерно была признана негодной, дело воспитательного воздействия на подрастающее поколение также проводится под эгидой приобщения к определенным ценностям – на сей раз «традиционным духовно-нравственным».

Нет сомнений, целенаправленное возвращение молодежи в требуемой направленности необходимо. Однако дело заслуживает быть продуманным всесторонне, не только со стороны содержания, но и формы. Многие понятия, которые используются в современности как само собой ясные на самом деле проблематичны. К числу их отнесем как старые – «нация», «цивилизация», так и более новые: «глобализация», «идентичность», а также – «ценности». Будучи – как может казаться – пустой формой для вмещения того или иного содержания, они на деле несут определенное содержание.

Были ли «ценности» в традиционном обществе? Мог ли Сократ обсуждать ценности? Или связанные с этим понятия «идентичности», «культурного своеобразия»? Можно ли предположить, что если бы кто-то разъяснил ему наше современное понятие «ценность», он взял бы его в применение? Представляется, что это не так. Сократ ставил вопрос о добродетелях. Его – и людей его времени вообще – интересовал вопрос, как правильно устроить жизнь, как общественную, так и индивидуальную. Причем поиск правильного поведения предполагало, что то, что им не является, оказывается поведением неправильным. Таким образом не предусматривается возможности существенно отличных друг от друга способов правильного поведения.

Надо думать, что традиционные общества отнюдь не обязательно должны были регламентировать вообще все детали жизни людей до мелочей. Возможностей проявлять особенные склонности в области личных вкусов оставалось немало, но область применения эти склонностей не могла считаться чем-то существенным. Напротив, наше современное понятие «ценности» затрагивает как раз возможность иметь кардинально различные предпочтения. За современным индивидом признается право быть верующим или атеистом, иметь семью и детей или исповедовать «чайлд-фри», провозглашать себя сторонником монархии или анархии, признавать лидирующее положение мужчин или объявлять патриархат корнем всех бед, следовать гетеросексуальным нормам или поддерживать возрастающее разнообразие «нетрадиционных ориентаций», выступать за патриотизм или третировать его как «прибежище негодяев».

Признание различия возможностей достижения «счастья» в обществе модерна. Идея «ценности» с самого начала имплицитно содержит предпосылку, что ценности могут быть различными. У одних – такие, у других – другие. При этом сохраняется возможность ставить вопрос и аргументировать, какие ценности для кого предпочтительны и почему. Однако главное в том, что другие могут придерживаться других ценностей. И не просто могут, но главное – имеют на это право.

В античности, конечно, прекрасно знали о различии обычаев у разных общностей. Порой софисты даже акцентировали эту тему. Однако такой ценностный «плюрализм» тогда

воспринимался как то, что имеется де-факто. Т.е. , к примеру, у разных народов имеются разные обычаи, в разных городах – разные законы, а у разных индивидов – разные склонности, интересы и т.п. И следует это разнообразие учитывать в практической жизни, а также его можно обсуждать и делать выводы. Но такое знание о различиях де-факто никоим образом не переходило в постановку вопроса о его переводе в признание де-юре. В нашей же современности принимается порядок, в котором каждый актер обладает не просто возможностью, но именно правом выбирать свои цели, весьма отличные от целей других. Ведь в самом широком плане «иметь возможность» отличается от «иметь право» именно тем, что в последнем случае возможность признана кем-то еще, кроме самого субъекта, это право имеющего.

Показательным примером такого подхода является известнейшая формулировка из Декларации независимости США : «Мы исходим из той самоочевидной истины, что все люди созданы равными и наделены их Творцом определенными неотчуждаемыми правами, к числу которых относятся жизнь, свобода и стремление к счастью» («pursuit of happiness») [4, С. 25]. Во-первых, здесь и идет речь о «счастье» - т.е. о некоей посюсторонней жизненной цели. Притом именно так, что оно является «правом» субъектов, то есть возможностью, которую они могут реализовать (pursuit - «преследовать») по собственному желанию и разумению. Какой-то определенный образ того, что именно надлежит достичь и что выдвигалось бы как одобряемое, тут отсутствует. И во-вторых, прямо указывается, на того, кем эта возможность признана, чтобы стать из просто возможности собственно правом: это Творец (примечательно, что без уточнения его «конфессиональной принадлежности»).

Фиаско добродетелей и триумф юстиции. Таким образом, дискурс ценностей, хоть и неявным образом, но в плане чего-то само собой разумеющегося, транслирует убеждение, что нельзя ставить вопрос о том, что хорошо или плохо, правильно или неправильно вообще и для всех. Иначе говоря – нельзя ставить вопрос о добродетелях и их противоположностях – пороках. Это далее практически означает отказ от препятствования кому-то осуществлять действия в соответствии с его «ценностями».

Более того, передовая общественная мысль с самого начала Просвещения устами Мандевилля прямо провозгласила пороки в качестве необходимых условий общественного процветания, под которым имелся в виду прежде всего экономический рост. «Чтоб стать народ великим мог, в нем должен свить гнездо пороков» [3, С.21]. При этом оговаривалось, что «порок полезен людям, когда он связан правосудьем» - т.е. противовесом опасному действию пороков утверждалась государственная юстиция, неуклонно заступающая на место добродетелей.

Успех как добродетель и свобода как условие успеха. В «ценностной» системе координат, если и остается возможность говорить о добре и зле, то высшей и, по сути, единственной добродетелью становится как раз упразднение добродетелей [2, С. 10]. Поскольку только так можно последовательно способствовать процветанию в смысле абстрактного роста производительности, для чего требуется поддерживать абстрактное разнообразие, не препятствуя никому обустроивать свое существование по собственному, пусть самому шальному, вкусу. Для обозначения такой стратегии используется известное слово «свобода».

Право – т.е. признанная другими возможность – всякого жить по собственному усмотрению трактуется как смысл свободы. Последняя приветствуется как нечто самоценное, не требующее содержательной конкретизации. И тем не менее определенное – причем даже фактически общепризнанное – оформление «свобода» имеет в замысле благотворного влияния конкуренции. Предполагается, что наличие многих разнообразных «ценностных представлений» не будет действовать центростремительно, но наоборот, будет содействовать успеху общества в целом, в духе знаменитой метафоры А.Смита о «невидимой руке».

Универсальный либерализм. Не приходится сомневаться, что господствующие представления в современном мире фактически являются либеральными. Это происходит

просто из того обстоятельства, что существующий повсеместно экономический порядок опирается на рынок, конкуренцию, частное предпринимательство, юридически оформленные в систему прав и свобод. Либерализм же является комплексом соображений, обслуживающих эту хозяйственную систему, показавшую свою большую эффективность перед другими формами хозяйствования в определенный исторический момент [5, С.125].

Поэтому кто бы себя ни считал приверженцем каких бы то ни было ценностей, если вообще речь идет о ценностях, можно смело утверждать, что ценности это либеральные! Поскольку либеральной является сама система координат мысли, опирающаяся на концепт «ценностей». Любые конкретные «ценности» - это некая продукция, которая лежит на полках в специализированном магазине, который работает по правилам рынка. Посетители магазина свободно обозревают, выбирают, затем оплачивают приобретения. По-видимому в современности мы не можем ни действовать ни даже мыслить в обход либеральной модели.

Провалы либерализма. Однако либеральный порядок свободного выбора дает сбой на «макроуровне». Рынок идей работает, однако регулируется, притом именно теми, кто провозглашает свободу рынка. Теми, кто руководствуется другими, не-рыночными представлениями о своей избранности, которую позволительно утверждать иными, не-конкурентными средствами, не доверяясь «невидимой руке». И эта сервильность механизма – не сбой в его работе, который можно исправить. Это углубляющийся «провал рынка». Реальность отлична от системы представлений, хотя последняя используется первой. Борьба за власть, за мощь и преобладание при нынешнем порядке вещей не ограничивает себя идеальными целями свободы для всех. Стоит также отметить крайне неоднозначную антропологическую ситуацию в свете развития технологий в либеральном порядке [4, С. 33].

Таким образом через призму концепта «ценностей» преподносит себя система прав и свобод, конкуренции и бесконечного роста. Эта система может быть во многих отношениях эффективна и играть конструктивную роль. Однако ее основной дефект в том, что она не составляет (да и не может) действительной основы реально существующих общественных процессов. Она выполняет служебную роль по отношению к интересам власти и могущества, которые привлекают ее по мере надобности, в частности, используют как удобную интерпретативную схему для маскировки действительного положения дел.

Возможен ли выход из либерального универсума? Можно ли и нужно ли выйти из «магазина ценностей» и вернуться к «добродетелям»? Или быть может, к «вере», которая «вопреки сомнениям»? Представляется, что дело не в том, чтобы на место «морковки» абстрактного успешного успеха водрузить знамя каких-то определенных добродетелей. Дело в том, чтобы дистанцироваться от соблазнительного представления о автоматической благотворности «невидимой руки» и серьезно отнестись к вопросу о том, по существу важно, что отвечает человеческой сути, что – если угодно - действительно «ценно». «Традиционность» – это попытка опереться на славное прошлое в ситуации нехватки достойных образцов в настоящем. Несомненно в прошлом можно и нужно искать существенные основания, не доверяя наивному модернизму в духе «новое – значит лучшее». Однако человеческие существа по природе своей непрерывно преобразуют мир и себя, так что всякое прошлое весомо лишь постольку, поскольку оно значимо для будущего, отличного от прошлого.

Проблема истины и реальных причин происходящего. Первое, что целесообразно предпринять – это осознать ловушку «магазина ценностей», лукавость самой «ценностной» системы координат. Рассматривать различные точки зрения, не отвергая никакие с ходу – можно и нужно. Но подыгрывать либеральному мировоззрению, сомнительному и сдающему позиции, по меньшей мере, неконструктивно. Конструктивным же следует считать не мониторинг рынка ценностей, но упование на истину. Под этим в данном случае имеется в виду принятие предпосылки о существовании реального положения дел и возможности его постижения.

Следует ставить вопрос о действительных причинах существования культурных и идейных различий, способных приводить к противостоянию и конфликтам. Однако дискурс ценностей не позволяет это сделать! Ценности – это по самой сути то, что принимается в силу неисповедимых внутренних мотивов субъектов – как индивидуальных, так и коллективных («страна», «нация» и т.п.). Спрашивать об основания субъективного предпочтения – святотатство в системе либеральных координат. Ведь субъективный выбор священен: его не только следует признавать юридически, но также склоняться перед ним в «метафизическом» плане как перед последней, предельной реальностью. Тем не менее именно объективные причины субъективных предпочтений и представляют первостепенный интерес! Например, консолидация больших и малых групп под знаменем какой-то «идентичности», религии, культурной традиции и т.п. преимущественно имеет вполне внятные причины, восходящие к борьбе за влияние [1, С.65]. Разумеется, что речь не идет о том, что можно и нужно запросто объяснить и упразднить культурные различия и субъективные предпочтения («идентичности»). Но можно наделять их ореолом святости, а можно понимать как сложную проблему, с которой – как и во всякой – надлежит разобраться.

Литература

1. Беспалова, Т. В. Политический процесс : учебное пособие / Т. В. Беспалова, Е. В. Свиридкина, В. Ю. Шпак ; Т. В. Беспалова, Е. В. Свиридкина, В. Ю. Шпак ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Южный федеральный ун-т", Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела". – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2008. – 257 с. – EDN QOJBGN.
2. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. – М., 2000. – 383 с.
3. Мандевиль Б. Басня о пчелах, или Пороки частных лиц – блага для общества. М., 2000.
4. Маслов, Д. В. Об истоках осмысления "открытости" человека в контексте развития технологий / Д. В. Маслов // Актуальные проблемы социального развития. Философские и социологические исследования: Материалы VII Всероссийской научной конференции молодых ученых, Архангельск, 12–13 апреля 2024 года. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2024. – С. 30-34. – EDN KPZINW.
5. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательные акты: Пер. с англ./ Сост. В. И. Лафитский; Под ред. и со вступ. ст. О. А. Жидкова.— М.: Прогресс, Универс, 1993— 768 с.,
6. Федорин, С. Э. Основные элементы социального проекта в идеологии либерализма: эгоизм, антагонизм, laissez-faire, прогресс и невидимая рука / С. Э. Федорин, И. Б. Романенко, Ю. М. Романенко // Общество: философия, история, культура. – 2024. – № 12(128). – С. 118-127. – DOI 10.24158/fik.2024.12.12. – EDN OUPSVY.

Грякалов А.А.

г. Санкт-Петербург

Социальная чувственность и топос детства: уместность выбора

Вопрос о ценностных принципах и мировоззренческих константах в эпоху *травмирующей* постсовременности в сравнении с классическим взглядом на миры социализации, образования и детства приобретает характер смысловых *мерцаний* в контекстах далеко не всегда ясно представляемых в общих лейтмотивах рефлексии и творчества.

Жан Бодрийяр указывает на риск деградации, истощения, «ухода со сцены», тающий именно в *эстетике* симулякра. Специфика «симулякра прогресса» состоит в том, что все сущее продолжает функционировать, тогда как смысл существования исчез. Идея прогресса функционирует, хотя сам смысл прогресса исчез – продолжает функционировать при полном безразличии к собственному содержанию. И парадокс в том, что такое функционирование нисколько не страдает от этого, а, напротив, становится все более совершенным. Современный индивид оказывается в ситуации перманентной *травмирующей* нестабильности. Нет устойчивых и защищенных мест существования, налицо их перманентная мутация. Соответственно, постоянно мутирует субъективность. Как можно свидетельствовать о месте, постоянно подвергаемом радикальному смещению?

Но, может быть, постоянно мигрирующее место в движении сингулярностей и сущностей сохраняет свое присутствие в *едином* представлении о мире и жизни? Сохраняет возможность представления об уместности смысла и происходящего? Удерживает мельтешение и мутации смыслов не в некоем едином метарассказе, а в собственных для каждого смысла ограничениях и определениях? Тогда *топос*, что, как известно, нигде конкретно не находится, но всему придает исполнение-место, оказывается именно тем рефлексивным смыслом, который удерживает и даже дискурсивно создает возможность мышления о действительно-настоящем – о событии детства в его бытийном и символическом содержании?

Это эстетическая оформленная и наполненная форма отношения-встречи.

Можно сказать – это *насыщенный феномен* первоименования и этой определенностью – именно размещением в пространстве посредством границы – *уместностью* – приобретает топологический характер. Соответственно приобретает и эстетическую природу, где чувственное представление символически размечено и определено.

Именно тут возникает чрезвычайно важная для производства субъективности детства тема *третьего*. Третий способен свидетельствовать из разных топосов, соединять их в одной оптике, корректировать видение, различать и устранять возникающие при зраках *призраки*. Можно говорить о принципиальной значимости *третьего пути* – не вполне определенном стремлении выходить за пределы бинарного исчисления. Третий – то существо, в котором современность постоянно испытывает нужду, парадоксальным образом третий способен оказываться существом *предшествующим*, он как бы задает самую способность единственности и дружности. Третий за-дает возможное пространство встречи – топологизирует смысл.

Следовательно множественные силы модерна оказываются в новой *топологической* стяженности: воля, жизнь, либидо, творчество, пол, свобода более не децентрируются и не смещаются на периферию смыслогенеза, а сохраняют свои энергии в обретаемом *топосе*. Появляющиеся границы вновь обретают значимость и горизонтальную расположенность – это не линейное исчисление, а горизонтальная онтология, где позиции расположены на своих местах.

Тем самым формируется представление о событийном пространстве – *топомодерне* и *топомодернизме*, уместно действующих смыслах и силах, которые пространственно восстанавливают бытийность жизни и мира. Это представление может переживаться как *чудо*, а может быть понято и истолковано в терминах диалога или intersубъективности. Задающий смысл *Третий* в его отношении к *Единому* свидетельствует даже если он призрак, исчезающий при свете дня, но это существо-призрак создает возможность встречи и понимания. Третий способен присутствовать как необъяснимое переживание или влечение.

Третий — не растворяющийся в ситуации свидетель любого смещения — отдаления/приближения и различия/сходства. Он одновременно танатологичен и эротичен — появляется в момент соединения разделенного и разделения соединенного. Третий сопровождает мир, ни одно странствование и ни одна встречи не осуществляются без его присутствия. Он задает возможность места встречи. Как луна, на

которую взглядывает путник, он будто бы всегда размещен рядом. Третий определяет принципиальные границы возможности смысла. Встречаясь друг с другом как личности, участники остаются одновременно субъектами самой возможности топологического понимания. Но третий и его мир ориентированы не только на встречу в ее экзистенциальной исполненности и не только на соотнесенность стратегий понимания. Тема третьего по-новому полагает актуальный вопрос о событии субъективности. Ведь топос третьего однозначно не определен, можно даже сказать так, что третий – метафизический свидетель – утрачивает себя в тот момент, когда привходит в конкретность встречи.

Детство всегда оказывается в оптике и топосе третьего.

Третий – это именно расположенность смысла в сфере социальной чувственности.

Именно он задает возможность уместной субъективности. И понимающий неизбежно становится «третьим» в диалоге (конечно, не в буквальном арифметическом смысле, отметил Бахтин, ибо участников понимаемого диалога кроме «третьего» может быть неограниченное количество).

Диалогическая позиция этого «третьего» – совершенно особая.

Так складывается преодоление неупорядоченности смыслов, та символическая онтология, о которой писал Жиль Делёз. Это не постмодернизм с его релятивностью, и не психологизированная иллюзия преодоления релятивности в метамодернизме – тут энергии и смыслы ограничены событийной уместностью в ее обращенности к бытию.

Можно говорить о том, что есть структурирующая топологическая сфера понимания, в отношении к которой конкретные встречи-диалоги предстают как ее проекции. В отношении к смыслам и субъектам общения *третий* выступает не столько как исток, сколько как производитель смыслов — «необозначенный полюс антиномии», так можно было бы сказать, вспоминая автономию эстетической ценности в структуральной концепции Яна Мукаржовского.

Непосредственно представляющего в общении субъекта Бахтин называет *вторым*. Это тот адресат, ответное понимание которого автор речевого произведения ищет и предвосхищает. Его тематизации всегда конкретно представимы: второй существует в обозримых горизонтах понимания. Но кроме данного в непосредственном или принципиально представимом наблюдении адресата («второго») автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает высшего «наадресата» («третьего»), абсолютно справедливое ответное понимание которого предполагается либо в метафизической дали, либо в далеком историческом времени». Именно третий задает возможность уместной встречи, происходящей в границах жизненного ландшафта или языка. И хотя в бахтинских работах нет однозначного толкования термина *третий* – смысл определяется контекстуальной интерпретацией, сущностность может быть установлена в отношении с наадресатом: предполагается установка на справедливое и оправдывающее понимание, т.е. на встречу «я» и «другого» в последней диалогической субстанции. Проблема соотношения третьего и наадресата превосходит, таким образом, уровень интеракций и приобретает принципиальный топологический онтологический характер – третий своим присутствием задает возможность свидетельствования в разделенном фрагментарном мире.

Эта фигура возвышения не означает надзора и господства, а предстает как условие и возможность осуществления. Усилие *третьего* вводит диалог в смысловое пространство, в котором принципиально возможна соотнесенность любых встреч – вовлеченным оказывается непосредственно не наблюдаемое бытие и существование («то, чего в диалоге непосредственно и налично нет»). Так понимаемый *третий* близок значимому для Бахтина понятию наадресата, хотя в других смысловых полях концепт соотносим преимущественно с семантико-прагматическими позициями текста (третий как герой высказывания, третейский суд в риторическом слове, абстрактно-объективная позиция третьего в науке, «заочные слова» третьего и т.п.). Наадресат воплощает возможность идеального ответного понимания в разные эпохи и при разном миропонимании, отмечает

Бахтин, этот надресат способен принимать разные идеологические выражения (Бог, абсолютная истина, суд беспристрастной человеческой совести, народ, суд истории, наука и т.п.).

На фоне всего вышесказанного следует заметить, что засилье и очевидная значимость символического в топологической рефлексии не означает полной смещенности предметной объектности. Эстезис всегда возвращает «к самим вещам». Символический порядок, по выражению Грэма Хармана, «всегда испещрен дырами». И дело не в том, что *жизнь*, по словам Ницше может быть оправдана только как эстетический феномен. Возникающая в результате взаимодействия символических практик и предметных процессов гетерогенная смысловая множественность как раз и задает возможности для онтологизации символического в представлении реальности. Но встает вопрос об особенностях эстетического и соответствующей рефлексии, способной влиять на философское сознание – как оно действует в процессах онтологизации символического?

Актуальное эстетическое не может быть однозначно уложено в пространство общего смысла, даже если расположить его в идущем от Канта предельно объемном понятии *автономности*, как это делают представители объектно ориентированной онтологии. «Новая красота» не связана с прежними идеалами. Более того, нет универсализирующего связного повествования – «большой рассказ» невозможен о самом эстетическом.

Ноосферические и эстетические характеристики пост-современности дополняют друг друга чаще всего таким образом, что именно эстетический опыт события предстает как исходный. Речь не идет о детерминации или генезисе – событие современности конфигурировано мыслью, обращенной к происходящему, и опытом эстетического представления, определенного актом рефлексии. Событие конструируется, но оно же и конструирует – взаимостремление опыта и рефлексии повторены друг в друге, они одновременно различены и объединены. Но событие всегда *эстетическое*, ибо соединяет открытость и ограниченность, завершение и совершение, – рефлексия эстетического имеет дело с парадоксальностью *неформализуемой формы-реальности*.

Событие создается взаимодействием философии и эстетического опыта. Событие выходит за пределы культуры – именно в нем становится очевидно, что культура, по словам П.А.Флоренского, висит над *бездной*. Именно к бездне направлен эстезис – к тому вплывающему в сознание культуры и осмысливаемому в философии бытийному началу, которое вызывает в отношении к себе все новые и новые вопросы. В осмыслении события философия приближается к пределу: это значит, что она говорит нам собственными своими устами о том, что существование (наличное бытие) *не является* самоконституированием смысла, но дает *бытие*, предшествующее смыслу или выходящее за его пределы, не совпадающее с ним и *состоящее* в этом несовпадении (Ж.- Л.Нанси).

И тем более затруднительно определить субстанциальное основание – событие пост-современности с постоянной изменчивостью реальности и нарастающим недоверием к метафизике и метанаррациям. Современность-реальность удерживается особым опытом эстетического с его неопределенностью, чувственностью, возвышенностью и интенсивностью представления, переживания и осмысления, проективностью, гадательностью и принципиальной неисчерпанностью в понятии. Открывающийся парадоксальный опыт относится к данностям особого рода, выходя за пределы моделирования и рефлексии, а также постоянно преодолевая идею определенности чувственной формы. На уровне повседневности это дано в формах поведения и конструировании легитимирующей манифестации. Деррида говорил о *хоре*, как о гибридном представлении, являющемся «как бы в грезах», что может, с одной стороны, лишить его ясности, с другой – придать ему божественную власть.

И здесь важное замечание о значимости эстетического опыта и знания для понимания действий аффектированной социальной чувственности и ее влиянии на детство.

Эстетическая топо-графия выступает не только как определенность самого эстетического, но прежде всего как принципиальная характеристика мысли. Ведь в

повседневном сознании актуальность неотделима от того, что проходит, перестает быть, выпадает – выбрасывается, им начинают пренебрегать («мусор культуры») в стремлении к новому. И превращение философии в «творчество концептов» (Жиль Делёз, Феликс Гваттари) невозможно без особых телесно-пластических интуиций и их соответствующей оформленности и структуризации в определенных местах. Дело даже не сводится к тому, что философская истина соотносена с определенным сообществом, соединенным опытом первичного переживания и рефлексивного представления. Сообщества имеет дело с собственной событийностью, возникшей как необходимость совместного поиска смысла – актуализированы топосы смыслогенеза.

И реальное положение философа, оказывающегося в состоянии охваченности ужасом и чувством несовместимости мысли и мира, обращает к особому эстетическому философствованию, в котором символические и чувственно-телесные интуиции предельно приближены к онтологической событийности.

Проблемы выхода из эпохи постмодерна и установок постмодернизма актуализируют перспективы рефлексии и творчества. И внешне может казаться, что это очередной поворот-возврат к идеям и ценностям, объявленными смещенными и децентрированными. Вводимые в оборот понятие — мета-модернизм, альтермодернизм, автомодернизм, диджимодернизм, реновализм, альтермодернизм, ремодернизм, возрождение элементов раннего модернизма, реконструктивизм – возрождение идей конструктивизма, приоритета функции над содержанием, новая Искренность, уход от иронии и цинизма эпохи постмодернизма, гуманизм и искренность как основные составляющие творческого процесса, стакизм — панк-живопись, или фигуративная живопись в противовес концептуальному искусству. Означают вводимые понятия в общем плане ясно фиксируемую завершенность недавней доминанты постмодернизма – обращает на себя внимание *аффектированная* – модернистская – наполненность метафор и образов мета-модернизма. Нужно иметь в виду, что отказ от смысла в постмодернизме значим лишь как часть определенной методической стратегии («негативная теология»), выработанной с учетом конкретной социокультурной ситуации, стратегии вынужденной и временной (как это было, к примеру, в случае с антиутопией Теодора Адорно. Постмодернистская теория может быть сопоставлена с апофатическим богословием.

В топо-модернизм рискованными путями возвращаются идеи, энергии и силы, присущие реализму и модерну. Именно на фоне поворота имеет смысл сказать о топо-модерне и топо-модернизме. Возврат может быть обозначен как представленный Ксенофонтom *анабасис* — рискованное возвращение-утверждение, а не просто движение чувств. Такие возвращения не означают простой возврат иерархических представлений сил и оснований модерна. Скорее, это определенные наброски понимания грядущего. Исследуя темпоральные структуры исторического развития понятий, Райнхарт Козеллек делает точное обобщение – в действительности можно утверждать, что все современные “измы” образованы напряжением между опытом (обобщенным в них наличным бытием) и ожиданием (проектом будущего). В идее топо-модернизма происходит сыгрывание позиций. И если исходным материалом для мета-модернистов выступает не столько философская рефлексия, сколько эстетический опыт, эстетическая теория и практики искусства, то введение терминов топо-модерн и топо-модернизм говорит об актуализации смыслов и ценностей эпохи модерна и обращении к классическим смыслам и ценностям. Воля, жизнь, пол, свобода, творчество, справедливость начинают выступать как ориентиры и константы мысли и существования – топологически они выстроены так, что ни одна из них не обладает первичной детерминацией. Программы вертикали сменяются рефлексией событий сорасположенности, отношений, взаимодействий, сыгранности. И в таком плане в отечественной мысли есть прообраз топо-модернизма — это *русский космизм* с его идеями «жить со всеми и для всех».

Это уже не просто чувственность, а онтологически укоренная событийная мысль. И в такой проекции топо-модернизм предстает не только как художественный проект, а как

развернутое и внутренне топологически стяженное событие мысли, проекции которого в науку, политику, философию, искусство, экософию и личностное осуществление создают возможность целостного хотя и гетерогенного понимания. Когда же, обращаясь к метамодернизму, говорят о странности этого явления, которое обращено к невиданным и неназванным доселе реалиям, то, учитывая смыслы слова странный, нужно иметь в виду странствование реалий и смыслов не только в искусстве, но в экономике и в политике. Конечно, речь идет не в последнюю очередь о новой структуре чувств – превращении чувственности в чрезвычайно значимый феномен социальной жизни и рефлексии. Новое в топо-модерне и топо-модернизме состоит в сорасположенности энергий и сил, где они подобно структуре диалогического романа создают не только новую целостность, но существенно меняют содержание феноменов модерна. Но эти особенности, следует подчеркнуть еще раз, в топо-модерне и топо-модернизме относятся не столько к субъективности и субъектности переживаний. Они обращены к событийности во всей стяженной полноте онтологических, эпистемологических и экзистенциальных энергий и смыслов.

Космо-модерн стяженно совмещает в себе обращения к природе, идущую из глубин религиозной веры, интуицию трансцендентности, внимание к пониманию жизни и смерти, родство земной жизни и космоса. Может быть творчески воспринят объединяющий опыт русского космизма, где открывается целостный смысл существования. Просвещение оказывается жизненно ориентированным: охранение, утверждение жизни на Земле (Н.А. Умов). Действенность идей космизма состоит в направленности мысли на земной и космический универсум, точнее на сферу их со-расположенности. Искомая «система идей» должна в свою очередь соответствовать системе «практических действий» – ориентированное на поступок самобытной жизни познание в непрерывности самоосуществления органически вырастает из жизненной стихии. Такой ход, подчеркивал Николай Сергеевич Трубецкой, дает возможность соотнести порядок существования с целостностью традиционного сознания («подсознательная философская система»). В этом смысле культурные модели обладают конкретным смыслом – человек и сообщество имеют дело не просто с религией, но с конкретным и неповторимым опытом веры. Трубецкой утверждал соотносительность «рядов» жизни в пределах общества и мирового сосуществования. Личность как особого рода событие не совпадает ни с одним из этих рядов («лик») и ни с одной из индивидуаций: «личность есть связь и совокупность всех их».

Стоит благодарно вспомнить о персонологии евразийцев – в учении о личности сведены географические, исторические, ментальные, духовные константы месторазвития и даже учтены особенности «подсознательной философской системы». Актуализировано единство «духа» и «плоти» — физическое окружение («природа территории») и «плотская сторона» существования предстают как топологический коррелят «иерархии личностей». Совокупное усилие географии, антропологии, археологии, этнографии, статистики и истории искусств совмещено с историософией, этнософией и геософией так, чтоб представить многомерность личности. Соответственно, идея личности приобретает методологическую значимость – становится исходной точкой для философской рефлексии. Так появляются возможности для понимания и преодоления травмирующих тенденций пост-современности.

Раздел 2. Историческая память

Панибратов В.Н.

г. Санкт-Петербург

Всемирно-историческое величие и ноосферно-социалистическая миссия Руси-России

Уважаемые организаторы и участники конференции! Цель моего доклада состоит в рассмотрении задач высшей школы по реакции на теорию «Ноосферного социализма» (далее - «Ноосферизма») российского ученого с мировым именем А.И. Субетто. Необходимость нашего обращения к ней определяется уже тем, что как высшая ступень философии русского космизма она является прямым ответом на одно из положений пять лет назад принятой «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Положения, согласно которому для страны все более нарастает актуальность проблемы морального лидерства и создания «привлекательной идейной основы будущего мироустройства». Именно этой проблеме и этой основе целиком посвящена теория Ноосферизма. Ясно, что объективно уже с момента утверждения «Стратегии...» данная теория и проблемы ее реализации стали главной задачей образования и воспитания нашей молодежи и нашего вклада в формирование общественного сознания в направлении миссионерского принятия и воплощения ноосферно-социалистического статуса России. Как преподаватель Кафедры философии РГПУ им. А.И. Герцена считаю своим служебным долгом и долгом своих близких и дальних коллег максимально акцентировать и реализовать в своей работе потенциал средней и высшей школы России в деле освоения и распространения Ноосферизма как единственно верного на сегодня учения о неотложной необходимости и путях спасения человечества от всех нам известных глобальных угроз его самоуничтожения. Считаю, что отныне без усвоения ноосферной грамоты не должно быть человека с дипломом о высшем образовании, ибо, как я говорю своим студентам, выпускник вуза, не знающий жизненно важных истин Ноосферизма, мало чем отличается от выпускника детсада.

Само собой разумеется, что необходимым прологом к этому столь масштабному и почетному делу и залогом его успеха является знакомство с местом и особенностями Руси-России во всемирной истории. С того и начнем.

Место Руси-России во всемирной истории я определяю понятием величия. По необходимости ограничусь кратким, в один десяток, перечнем его содержания.

1. Не говоря уже о более древних государствах и цивилизациях географически благословенного Востока, Русь-Россия, будучи и в сравнении с Западной Европой исторически молодым образованием, освоила порядка седьмой части земной суши и прилегающих морей с самым суровым климатом. С климатом, в условиях которого не то что процветание, а даже простое поддержание жизни в разы трудозатратнее, чем в подавляющем большинстве стран кичащихся своей бандитски-колониально нажитой и поныне все тем же способом поддерживаемой «цивилизованностью».

2. В сложнейших географических и геополитических условиях, на семи ветрах раздираемая внутренними и внешними противоречиями, Русь из первобытно разрозненных родов, племен и народов смогла сложиться в единое, масштабно целостное и сильное государство.

3. Пройдя стадию язычества, приняла она православие как одну из самых жизнеутверждающих и гуманных религий мира, в значительной мере определившей специфику того, что принято называть «русской душой», русскостью как таковой, а в историософском плане – Русской, неотделимой от чувства совести Идеей. «Совесть – вот что Россия принесла в мировое сознание» - писал горячий патриот, великий композитор и глубокий мыслитель Георгий Свиридов. Из совести, как из единого корня, на протяжении всей своей истории растила и демонстрировала Русь-Россия свою всечеловечность и

всемирную отзывчивость. Словом и делом утверждала она и ныне, будучи лидером нравственного начала в международных отношениях, как никто другой активно утверждает политические принципы уважения государственного суверенитета, равной и неделимой безопасности, добрососедства и взаимопомощи. За всю историю не счесть стран и народов, обретших либо восстановивших свою самостоятельность, государственность, независимость и благополучие только благодаря ее доброй - нередко саможертвенной - воле, ее защите, поддержке и помощи.

4. Русь-Россия с минимальными издержками военных столкновений, на началах равенства и всегда с преобладанием взаимовыгодных договоренностей приняла, включила и органически объединила в себе без малого 200 народов, поныне единых и сохраняемых в уникальности своей культуры.

5. Отстаивая против беспардонно агрессивных поползновений свой суверенитет, законные интересы, целостность и безопасность, несметной ценой трижды спасла Русь-Россия человечество от чумы мирового господства: Чингисхан, Наполеон, Гитлер.

6. В немыслимые для других стран сроки восстановилась она после чудовищных по масштабу и жестокости погромов в Великой Отечественной войне и в спровоцированной трижды спасенным ею Западом катастрофе «перестройки», и на сегодня является четвертой экономикой мира.

7. Не ошибемся, сказав, что нет ни одной страны, которая сравнилась бы с Русью-Россией по числу имен и дел наших выдающихся государственных деятелей, полководцев, творческих личностей и сделанных ими фундаментальных открытий, изобретений и достижений в науке, технике, медицине, искусстве, спорте. Всему просвещенному миру известны имена Александра Невского, Петра Великого, А.В. Суворова, В.И. Ульянова (Ленина), М.В. Ломоносова, Д.И. Менделеева, А.С. Попова (изобретателя радио), Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, С.П. Королёва, Ю.А. Гагарина, Ж.И. Алфёрова, А.С. Пушкина, П.И. Чайковского, Ф.И. Шаляпина, А.М. Овечкина и т. д. д...

8. В философии Русского космизма, в концепции «Общего дела», первой в мире выступила она с фантастически грандиозной – венчающей гуманизм, исключаящей войны и всякое насилие - идеей всемирно-братского объединения человечества в борьбе со смертностью вплоть до «воскрешения отцов»; первой сделала реальные шаги в освоении космоса (даже первая женщина в космосе – русская!), поныне сохраняет свое лидерство в части его обживания – в создании и эксплуатации пилотируемых орбитальных станций.

9. Во главе многих других народов, при жесточайшем сопротивлении внешних и внутренних реакционных сил, ценой невероятных усилий и жертв Русь-Россия первой осуществила объективное требование исторического прогресса и лежащего в основе человечности нравственного чувства. В лице СССР (Союза советских социалистических республик) она предприняла и осуществила вполне успешную по масштабам, долговременности и влиянию на мировое развитие попытку построения социализма как принципиально новой общественно-экономической формации, как самого мирного, самого гуманного и самого справедливого из ныне известных и теоретически возможных типов общественного строя. Строя - в корне противоположного ныне агонизирующему и потому с каждым днем и часом все более бесчеловечному, мерзющему и звереющему капитализму-империализму.

10. И, наконец, - едва ли не самое актуальное и всякую хулу на Русь-Россию и на Советский социализм посрамляющее. Это разработанная нашим современником, выдающимся и всемирно признанным (награжден Гран-при и Дипломом ЮНЕСКО «За выдающиеся достижения в области мировой науки») профессором Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте Российской Федерации Александром Ивановичем Субетто концепция «Ноосферного социализма». В переводе на общепонятный язык сущность ее состоит в том, что, в противоположность реалиям ныне еще доминирующего капитализма-империализма, в глобальном мире будущего человеческого общежития должны будут «задавать тон» и строить экологически «не смертельные»

отношения с природой не закулисно движимые стихией рынка, сиюминутным частным интересом и неизбывной грызней вечно голодные золотомиллиардовские военно-промышленные олигархаты, а планомерно мыслящие, оснащенные в разы мощнейшими в сравнении с Советским социализмом технологиями, образовательной, научной и научно-прогностической базой всемирно избираемые органы управления; не хищные и жаждущие «премий мира» пираты-неоколонизаторы - они же и кругосветные держиморды - а пахари и истинные миротворцы; не конкуренция и отчуждение, а кооперация и солидарность; не зависть и злорадство, а, по выражению Н.Ф. Федорова, «сорадование и сострадание».

Концепция Ноосферного социализма органически сочетает в себе духовно-нравственные и научно-теоретические начала с огромным советско-китайским опытом построения социализма. В этом надежный залог успешности объективно назревшего ноосферно-цивилизационного прорыва Руси-России - а с ней и всего человечества! - принятие ею на себя ноосферно-социалистической миссии.

Стоит, пожалуй, только добавить, что, знакомясь с на редкость богатой и глубокой теорией А.И. Субетто и будучи знаком кроме философии с основами современной физики и космологии, я пришел к выводам, о которых лучше сказать языком поэзии. Впрочем, вступительное слово к ней дадим «смирненной прозе» (А.С. Пушкин).

На сегодня трудами физиков и космологов по теме так называемого «Антропного космологического принципа», твердо установлено, что численные значения физических параметров и констант нашей взорвавшейся и уже порядка 14 миллиардов лет расширяющейся Вселенной изначально несли в себе возможность возникновения и более-менее длительного существования человека; при сколь-нибудь малом их изменении - нас бы не было. В этом плане возникает сугубо философский вопрос об объеме и границах применения такого понятия как «смысл жизни». Обычно оно применяется к жизни отдельного человека. На мой взгляд, с позиций Ноосферизма можно и должно говорить не только о смысле жизни индивида, но и о смысле существования человеческой цивилизации как высшей формы движения материи, способной обрести и развить Разум и путем сверхдальнего научного прогнозирования и технического прогресса управлять не только своим будущим, собственной судьбой-историей, но, в принципе, и судьбой-историей породившей ее Вселенной. Всякий скепсис относительно такой управляемости напрочь развеивается утверждением величайшего из философов Георга Гегеля: «Хитрость Разума состоит в том, что в достижение своих целей он одну сколь угодно большую силу природы направляет против такой же другой» (так силу огня газорезчик направляет против силы металла). Короче, как и всегда и везде: «разделяй и властвуй» ... И потому вопреки всякому скепсису лично для меня эта цитата в соединении с онтологией Ноосферизма совершенно неожиданно, но вполне наглядно и логически безупречно, открывает парадоксально простое и великое умозаключение: «Управляемая рожденным в высшей школе Разумом будущая история человечества в принципе возможна и бесконечна. Её нынешние становление, сохранение и развитие - высшая цель и высший смысл Бытия!».

ТАЙНА ТАЙН

Еще неандертальцем, не Спинозой,

Был человек, но муки первоатом

Залег в груди глубокою занозой:

Весь мир ему казался тайным знаком.

Шумели дни рекою быстротечной,

И ночи мироздания глубь являли...
И ум терзался тайной бесконечной:
Кто я? Зачем? Что значат эти дали?

Зачем в стихии холодно кипучей
Ничтожный я, и темный, и убогий?
Причиной мне слепой, как хаос, случай
Иль мудрые и всеблагие боги?

Прошли века. И приоткрылась тайна,
И тем благословен наш новый век:
Нет, в царственной Вселенной не случайно
И не из хаоса явился Человек.

Нет! В чертежах «предвечного решения»
Размечен был космический чертог
С учетом жесткого ограниченья:
Чтоб Человек в нем жить и мыслить мог.

Чтоб мысль его возрастала год от года,
И сквозь века, не сразу и не вдруг,
И космос, и Земля, и вся природа,
Познали в нем сыновне добрый дух.

И сколько звезд, и верст, и дней ни много,
И сколь Вселенная величьем ни груба,
Но у нее с людьми одна дорога,
Одни начала и одна судьба!

.....

«Одна судьба» ... Не вымысел поэта...
Не я путь к этой Тайне рифмовал...
Ей посвятив весь гений свой, все лета,

«Сыновне добрый дух» А.И. Субетто
Её сверхноосферно постигал,
Судьбою править миру помогал
И человечеству жить вечно предсказал!!!

ПРОРОК В ОТЕЧЕСТВЕ СВОЕМ

Достойнейшему преемнику Русского космизма

Александру Ивановичу Субетто

посвящается

Пророк! И чудится мне разом:
В нем говорит Вселенский Разум,
Дотошно знающий о том,
На чем стоит земной наш Дом,
Сколь грех в нем жить одним лишь днем,
Как править им, что строить в нем,
Не оказаться чтоб потом
У счастья Жизни за бортом!

Кожурин А.Я.

г. Санкт-Петербург

Историческая память в поэзии Н.М. Рубцова

Россия, Русь! Храни себя, храни!

Н.М. Рубцов. Видения на холме

Николай Рубцов.

Это совсем не случайное явление нашей жизни,
не случайная биография и судьба.

Г.В. Свиридов. Дневниковая запись (8 мая 1976г.)

В январе 2026 года исполнилось 90 лет со дня рождения Николая Михайловича Рубцова. В данной статье мы постараемся дать интерпретацию темы России в творчестве великого поэта. По характеру своего поэтического дара Н.М. Рубцов, несомненно, был лириком. Как вспоминает Ст.Ю. Куняев, слова «стихи не лирические» были в устах Н.М. Рубцова приговором [5, с.218]. Лирика традиционно понимается как род литературы, воспроизводящий субъективное личное чувство или настроение автора. Анализируя

историю отечественной поэзии, можно заметить, что ее главной лирической темой была именно Россия. Если остановиться на русской поэзии XX века, то достаточно вспомнить таких великих лириков, как А.А. Блок и С.А. Есенин, чтобы понять справедливость подобного замечания.

При жизни Рубцова, да и сразу после смерти, критики любили сопоставлять его поэзию с творчеством Есенина. Действительно, между двумя поэтами можно найти немало общего. Во-первых, их происхождение. Практически все великие русские поэты были представителями привилегированных сословий. Лишь Есенина и Рубцова в строгом смысле можно назвать выходцами из народа. Роднит их и несравненный лирический дар. Кроме того, ранний Рубцов испытал несомненное воздействие поэзии Есенина. Еще один момент – своеобразный экологизм, свойственный их творчеству [3]. Наконец, что немаловажно в традиции отечественной поэзии, трагический конец обоих поэтов. И в случае Есенина, и в случае Рубцова обстоятельства ухода из жизни подтверждают подлинность их поэтического призвания.

В 1962 году Рубцов написал стихотворение «Сергею Есенину», в котором отчетливо звучит тема включенности поэзии в исторические реалии:

Слухи были глупы и резки:
Кто такой, мол, Есенин Серега,
Сам суди: удавился с тоски
Потому, что он пьянствовал много.

Да, недолго глядел он на Русь
Голубыми глазами поэта.
Но была ли кабацкая грусть?
Грусть, конечно, была... Да не эта!

Версты все потрясенной земли,
Все земные святыни и узы
Словно б нервной системой вошли
В своенравность есенинской музыки!

Это муза не прошлого дня.
С ней люблю, негодую и плачу.
Много значит она для меня,
Если сам я хоть что-нибудь значу [5, с.131-132].

Перед нами прекрасной образчик исторической памяти. Такие проникновенные строки можно написать только об очень близком поэте. Следует, вслед за В.В. Кожинным, даже говорить о равномощности даров Есенина и Рубцова²⁰.

И все же перед нами очень разные поэты. Особенно, если рассматривать их путь с первых лет жизни. У Есенина была семья – родители, бабушки-бабушки, сестры. Всего этого Рубцов был с детства лишен. «Мать умерла. // Отец ушел на фронт» [5, с.281]. Отец ушел на фронт и погиб, мать рано умерла, оставшиеся без родителей дети оказались в детдоме. Да, позднее выяснилось, что отец поэта выжил, завел вторую семью и Рубцов даже встретился с ним, но это будет значительно позже. Ничем хорошим эта встреча с отцом не завершилась. Сиротское детство, суровая юность, неприкаянное состояние в зрелые годы – вот жизненный удел поэта.

Используя название пронзительного фильма Н. Губенко, он был «подранком»²¹. Тем не менее, чувство общенародного единства было характерно и для «подранков», а для них может быть и особенно. Мы видим это в случае Рубцова, не отделявшего свое я от коллективного Я народа. Строчка из шуточного «Экспромта» (1957) совсем не случайна: «И буду жить в своем народе!» [5, с.31].

В стихотворении «Детство» (1967) поэт сохранил это чувство:

Но время шло,
И приближался день,

Когда раздался
Праведный салют,
Когда прошла
Военная морока,
И нам подъем
Объявлен был до срока,
И все кричали:
– Гитлеру капут! [5, с.282-283].

Нельзя упускать из вида и топографическую привязку. Есенин – уроженец Рязанской губернии. Рубцов – северянин. Дух Северной Руси пронизывает его поэзию, ее ландшафты составляют существенную тему творчества Рубцова. Если брать экологический аспект, обозначенный выше, то разница между поэзией Есенина и Рубцова, причем весьма существенная, тоже есть. Несравненные стихи Есенина о животных (вспомним хотя бы его

²⁰ Проясним контекст: готовясь праздновать Новый, 1965 год, Кожиннов пригласил поэта в дом своих родителей, но его отец неприветливого встретил незнакомого человека. Отметив в знак протеста праздник в общежитии Литературного института, Кожиннов в телефонном разговоре с отцом заявил: «Ты даже представить себе не можешь, *кого* ты не пустил на свой порог. Все равно, что Есенина не пустил...» [5, с.246].

²¹ У Рубцова мы обнаруживаем странные, на первый взгляд, строки: «Сиротский смысл семейных фотографий» [5, с.174]. Но странными они кажутся лишь на первый взгляд – автору данной статьи они представляются максимально убедительными.

«Песнь о собаке», 1915) созданы в рамках традиционной для поэзии темы очеловечивания природы. Напротив, для творчества Рубцова характерна другая тенденция и это не случайно для поэта, чуткого к веяниям эпохи. Как писал В.В. Кожин, «современная или, точнее, *подлинно современная* поэзия стремится скорее к открытию природного в человеке, чем человеческого в природе. Это в высшей степени присуще и поэзии Николая Рубцова...» [2, с.27].

Обратимся, однако, к центральной теме нашей статьи. Для этого возьмем за основу два стихотворения Рубцова. Они написаны с разницей в несколько лет, но эти годы очень важны для нашей истории. Поэтому необходимо обозначить их исторический контекст. Первое из интересующих нас стихотворений – «Видения на холме» (1960).

Взбегу на холм

и упаду

в траву.

И древностью повеет вдруг из дола!

И вдруг картины грозного раздора

Я в этот миг увижу наяву.

Пустынный свет на звездных берегах

И вереницы птиц твоих, Россия,

Затмит на миг

В крови и в жемчугах

Тупой башмак скуластого Батыя...

Россия, Русь – куда я ни взгляну!

За все твои старания и битвы

Люблю твою, Россия, старину,

Твои леса, погосты и молитвы,

Люблю твои избышки и цветы,

И небеса, горящие от зноя,

И шепот ив у омутной воды,

Люблю навек, до вечного покоя...

Россия, Русь! Храни себя, храни!

Смотри, опять в твои леса и доли

Со всех сторон нагрянули они,

Иных времен татары и монголы.

Они несут на флагах черный крест,
Они крестами небо закрестили,
И не леса мне видятся окрест,
А лес крестов
в окрестностях
России.

Кресты, кресты...
Я больше не могу!
Я резко отниму от глаз ладони
И вдруг увижу: смирно на лугу
Траву жуют стреноженные кони.
Заржут они – и где-то у осин
Подхватит эхо медленное ржанье,
И надо мной – бессмертных звезд Руси
Спокойных звезд безбрежное мерцанье... [5, с.9-10].

Это стихотворение вышло из-под пера Рубцова в разгар хрущевского правления. На дворе – пресловутая эпоха «оттепели». Рассуждая ретроспективно, следует сказать, что «оттепель» – «золотой век» леворадикальных идей, период, сравнимый лишь с 1920-ми годами. Именно в это время был выдвинут пропагандистский лозунг «Все мы родом из Октября». Тем самым отвергалась какую-либо преемственность советского государства с дореволюционной Россией. Это было полностью противоположно политике восстановления русской историко-культурной традиции, которая была четко обозначена в сталинские годы, особенно после Великой Отечественной войны.

Стихотворение Рубцова выглядит явным диссонансом на этом фоне. Если бы не кричащая с каждой строки любовь к Родине, то его автора можно было бы назвать диссидентом. Настолько его строки не созвучны официальным лозунгам эпохи. Впрочем, диссиденты, появившись в годы правления Хрущева, во многом были продолжением той же идеологии. Заподозрить их в излишней любви к России не приходится – их идеалы либо на Западе, либо опять в «святых 1920-х» (многие из диссидентов были потомками репрессированных при Сталине революционеров). Не то у Рубцова, его историческая память на этом фоне безупречна. Но, кроме того, мы видим и футурологический аспект – как будто поэт прозрел пресловутую «перестройку» с ее оголтелым отрицанием прошлого (на этот раз советского) или наше время с его неприкрытой агрессией Запада против нашей страны.

Вернемся, однако, в ту эпоху, когда были написаны «Видения на холме». Не случайно, что при Хрущеве были возобновлены жестокие гонения на религию. Показательно, что в послевоенный период из лексикона государственных и партийных документов фактически исчезли понятия «антирелигиозная» или «атеистическая» пропаганда. Но уже в 1954 году ЦК КПСС, который возглавлял Хрущев, подготовил два

показательных документа: «О крупных недостатках в научно-атеистической пропаганде и мерах ее улучшения», «Об ошибках в проведении научно-атеистической пропаганды среди населения». В них отмечалось, что антирелигиозная пропаганда в печати ведется слабо, ее необходимо усилить. После этого количество публикаций соответствующего характера резко увеличилось. В свойственной ему манере Хрущев выдвинул два лозунга. Один из них гласил: «Мы не возьмем с собой церковь в коммунизм». Другой лозунг был связан с обещанием в 1980 году показать по телевизору «последнего попа». Как известно, к этому году Хрущев обещал советским людям построить коммунистическое общество.

За период 1959-1964 годов были закрыты пять из восьми духовных семинарий, из шестидесяти трех монастырей осталось лишь шестнадцать действующих, количество православных приходов сократилось более чем в два раза – с двадцати до восьми тысяч. Было снесено двадцать крупных храмов, не говоря уже о небольших церквях. Среди них была Успенская церковь в Петровском (построена в 1684-1688), церковь Спаса на Сенной в Ленинграде (заложена в 1753), Троицкий собор в Стрельне (заложена в 1756). При этом власти не считались с тем, что многие из них были памятниками архитектуры. Множество людей было подвергнуто репрессиям. В их число входили как священнослужители, так и простые верующие. И вот в разгар этих гонений в стихотворении Рубцова «Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны...» (1963) звучат такие строки: «Не жаль мне, не жаль мне растоптанной царской короны, // Но жаль мне, но жаль мне разрушенных белых церквей!...» [5, с.161]. Позиция поэта выражена вполне однозначно.

Впрочем, не только религиозная сфера стала объектом агрессивной политики Хрущева и его окружения. Сразу после завершения XX съезда КПСС, разоблачившего «культ личности», началась атака на личные хозяйства колхозников. Было принято постановление, которое запрещало увеличивать размер приусадебного хозяйства колхозника за счет общественных земель. Кроме того, был закреплен принцип ограничения количества скота, находившегося в личной собственности. Между тем, послевоенное восстановление сельского хозяйства во многом было связано с развитием личного приусадебного хозяйства. Размышляя над этими действиями, нельзя оставить без внимания тот факт, что в молодости Хрущев примыкал к троцкистам. Впрочем, пир леворадикализма закончился горьким похмельем. В 1964 году «волюнтарист» Хрущев был с позором изгнан со своих постов и отправлен в отставку. Любопытно, что на день его смещения, 14 октября, приходился праздник Покрова Пресвятой Богородицы.

Наступил исторический период, который позднее назовут «эпохой застоя». На самом деле это было весьма противоречивое время, соединившее поступательное развитие экономики с коррумпированием властных структур и девальвацией идейных ценностей социализма. Но оно стало питательной средой для воскрешения традиционных установок русской культуры. Годы «застоя» стали временем, когда многие обратились к поискам корней – в сфере истории, искусства и даже религии. Это была пора писателей-«деревенщиков» (Ф.А. Абрамов, В.И. Белов, В.Г. Распутин и др.), «тихой лирики» (названной так в пику «эстрадной поэзии» хрущевской поры), исторических киноэпопей С.Ф. Бондарчука и Ю.Н. Озерова. Это было время создания Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ВООПИК), сыгравшего важную роль в развитии русского национального сознания. Среди идейных вдохновителей этого общества были художники П.Д. Корин и И.С. Глазунов, писатели Л.М. Леонов и В.А. Солоухин, историк Б.А. Рыбаков и литературовед В.В. Кожинов. Это, наконец, была эпоха оформления «Русской партии» – неформального объединения национально ориентированных деятелей культуры и интеллектуалов.

Не случайно, что в 1965 году Рубцов создает своеобразный цикл, посвященный великим русским поэтам – Пушкину («О Пушкине»), Лермонтову («Дуэль»), Гоголю («Однажды») и Тютчеву («Приезд Тютчева»). Тем самым он обозначает свою причастность

как к традиции отечественной поэзии, так и русской истории, чьими выразителями были все перечисленные авторы. Обращение к поэзии и ее творцам – это наиболее адекватный путь к постижению русской истории. Тем более, что поэты, к которым обращался Рублев – не только участники исторического процесса, но и его целеполагатели. Весьма показательно время создания этого цикла – переход от иллюзий и даже своеобразных безумств эпохи «оттепели» к более вменяемой эпохе.

Постепенно начинается и общественное признание поэзии Рубцова. Его первая крупная публикация увидела свет в 1964 году – в августовском номере журнала «Октябрь». Среди опубликованных там стихотворений – «Звезда полей», «Видения на холме», «Русский огонек». Поэт сдает в набор первую книгу в Архангельском книжном издательстве («Лирика»), подписывает договор с издательством «Советский писатель» на книгу «Звезда полей». У Рубцова появляется свой читатель, а также, что немаловажно для духовной ситуации эпохи, благоприятные отзывы литературных критиков. Первым в этом ряду необходимо назвать В.В. Кожина, который писал, что «народность Николая Рубцова осуществлена в самой сердцевине его поэзии, в том органическом единстве смысла и формы которое определяет живую жизнь стиха» [2, с.84].

Но самое важное в интересующем нас контексте стихотворение Рубцова – «О Московском Кремле». Оно создано в 1968 году, перед нами уже зрелый поэт.

Бессмертное величие Кремля
Невыразимо смертными словами!
В твоей судьбе, – о, русская земля! –
В твоей глуши с лесами и холмами,
Где смутной грустью веет старина,
Где было все: смирение и гордыня –
Навек слышна, навек озарена,
Утверждена московская твердыня!

Мрачнее тучи грозный Иоанн
Под ледяными взглядами боярства
Здесь исцелял невзгоды государства,
Скрывая боль своих душевных ран.
И смутно мне далекий слышен звон:
То скорбный он, то гневный и державный!
Бежал отсюда сам Наполеон,
Покрылся снегом путь его бесславный...

Да! Он земной! От пушек и ножа
Здесь кровь лилась... Он грозной был твердыней!

Пред ним склонялись мысли и душа,
Как перед славной воинской святыней.
Но как – взгляните – чуден этот вид!
Остановитесь тихо в день воскресный
Ну, не мираж ли сказочно-небесный –
Возник пред вами, реет и горит?

И я молюсь – о, русская земля! –
Не на твои забытые иконы,
Молюсь на лик священного Кремля
И на его таинственные звоны... [5, с.325-326].

В стихотворении Рубцова, наряду с темой «священного Кремля», мы видим присутствие исторических личностей. Первая из них – Иван Грозный. Споры о русском царе продолжаются не одно столетие. Он – едва ли не самая спорная фигура русской истории. Другие фигуры равного масштаба, вокруг которых ведутся дискуссии (Петр I, Ленин, Сталин), появятся позднее и на них будет постоянно падать отблеск споров об Иване Грозном. При этом Рубцов берет и центральную коллизию – отношение царя и бояр. И сразу обозначает свою позицию – поэт выбирает сторону царя, а не бояр. В этом аспекте он, несомненно, следует народному, а не элитарному отношению к великому государю. Ему ближе фольклорный Иван Грозный, в противоположность тому образу, который мы находим у опальных аристократов (Андрей Курбский) или историков (Н.М. Карамзин), что лишний раз свидетельствует об истоках поэзии Рубцова.

Вторая фигура, появившаяся в стихотворении – Наполеон. Здесь мы, напротив, сталкиваемся с одним из самых героических и бесспорных эпизодов русской истории. Речь, конечно, идет об Отечественной войне 1812 года. Если отбросить непродолжительные периоды (критика «шестидесятниками» толстовской эпопеи, общий нигилизм по отношению к отечественной истории 1920-х годов), то разгром «Великой армии» Наполеона, поставивший крест на славном пути великого завоевателя, и обративший его на путь «бесславный», сохранился в памяти нашего народа как один из кульминационных моментов его истории. И не случайно, что именно этот момент включил Рубцов в свое программное стихотворение.

Неброская внешне, но глубокая и пронзительная поэзия Рубцова музыкальна в своей основе. Закономерно, что ряд его стихов, подобно стихам Есенина, был положен на музыку. Ю.И. Селезнев в статье «Перед дорогою большою» (1977) тонко подметил: «Стихи Рубцова сами просятся на музыку. Скорее, музыка просится из его стихов: ...ее нужно улавливать в них, слышать, как слышали музыку песен, былин, сказаний в ритмике их сочетаний древние певцы-гуслиры, сказители» [4, с.227]. Эта музыкальность, несомненно, является показателем подлинной поэзии, особенно на русской почве. Не случайно, что такие композиторы как Г.В. Свиридов, В. Н. Салманов и В.А. Гаврилин писали музыку на его стихи. 21 февраля 1984 года Г.В. Свиридов писал Ст.Ю. Куняеву: «Настоящий, неподдельно НАРОДНЫЙ по строю чувств, по языку, Русский – по непридуманности, неизобретательности, простоте, естественности речи» [6, с.418]. Г.В. Свиридов помещает

Н.М. Рубцова в один ряд с такими творцами русской культуры, как А.А. Блок, С.А. Есенин, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков и С.В. Рахманинов.

При жизни Рубцова было опубликовано только четыре его тоненькие книжечки тиражом сорок три тысячи экземпляров²². Впрочем, сегодня такой тираж выглядит невозможным не только для начинающего поэта. Трагическая смерть все радикально изменила. «Жизнь прервалась и пришла слава. Как это бывает по горькой иронии литературной судьбы, время Рубцова началось после его гибели» [1, с.67]. Вышли десятки изданий его стихов, тираж которых идет на миллионы. Сегодня Рубцову устанавливают памятники, его именем называют улицы и фестивали.

Ю.И. Селезнев в указанной выше статье писал: «Мы привыкли считать историей последовательность важнейших событий в жизни народа, страны. И это правильно, конечно. Но ведь за этой видимой последовательностью стоит и “невидимая” история преемственности общенародного сознания, чувства земли, Родины, жизни, духовных, нравственных и других общественных ценностей. <...> Это общенародное, исторически преемственное, но непреходящее духовное состояние и запечатлено в стихах Рубцова как обычный, но вместе с тем и лирически возвышенный момент» [4, с.225].

При этом важно заметить, что историческая память Рубцова – не элитарный продукт. Это не нечто, достигнутое в процессе академического обучения, хотя сокурники вспоминали о его неформальном интересе к историческим реалиям. Это именно народное сознание, которое принципиально связывало дореволюционный и советский периоды, а не разделяло и противопоставляло их, как пропагандисты хрущевского или горбачевского периодов. Если бы уровень исторического сознания, которого достиг Рубцов, не был бы самым ужасающим образом нарушен в эпоху «перестройки», то мы жили бы в совершенно другой стране. Следует признать, что строки «Россия, Русь! Храни себя, храни!» содержит основной мотив творчества Н.М. Рубцова, сущностно выражает его поэтическое наследие.

Литература

1. Замостьянов А. Размытый путь // Историк. 2026. №1. С.64-67.
2. Кожинов В.В. Николай Рубцов. Заметки о жизни и творчестве поэта. М.: Советская Россия, 1976.
3. Кожурин А.Я. Экология души (кожиновская интерпретация поэзии Николая Рубцова) // Детство: полнота бытия в обществе риска. Сборник научных трудов. СПб.: Астерион, 2018. С.142-153.
4. Попов Н.В. Николай Рубцов в воспоминаниях друзей. Ранее не опубликованные стихотворения и материалы. М.: ЗАО «Центрполиграф», 2008.
5. Рубцов Н.М. Последняя осень: Стихотворения, письма, воспоминания. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
6. Свиридов Г.В. Музыка как судьба / Сост. А. С. и В. С. Белоненко; авт. предисл. и коммент. А. С. Белоненко; науч. ред. С. И. Субботина. 2-е изд., дораб. и доп. М.: Молодая гвардия, 2017.

²² Вот эти издания в порядке их появления: «Лирика» (1965), «Звезда полей» (1967), «Душа хранит» (1969) и «Сосен шум» (1970). Был подготовлен и сборник «Зеленые цветы», но он увидел свет уже после гибели поэта.

Философско-космологические концепции древнерусского мыслителя Кирика

Новгородца

Кирик Новгородец (1110 – после 1156-1158 гг.) является выдающимся отечественным мыслителем-богословом, ученым, древнерусским математиком-хронологом. По мнению Д.С. Лихачева, в круг обязанностей древнерусского мыслителя, кроме ведения дел, посвященных церкви, входили и хранение рукописей, документов, систематизация знаний [4, с.364].

Кирик Новгородец является автором «Учения о числах» («Учения им же ведати человеку числа всех лет»), созданном в 1136 г., «Вопрошания Кирикова» («Вопрошание Кирика, Саввы и Ильи к новгородскому епископу Нифонту и другим»), которое датируется 40 – 50-ми гг. XII в. «Вопрошание Кириково», которое вошло в состав Кормчей книги, содержит канонические вопросы. Кроме того, Кирик является составителем первой Новгородской Софийской летописи (1136 г.), известной как «Софийский временник» [5, с.442].

В произведении древнерусским мыслителем произведены математические, астрономические и календарные вычисления. Мировосприятие книжника характеризуют его натурфилософские суждения, относящиеся к рассмотрению обновления стихий природы, в которых «отразилась христианская переработка античной идеи о материальных первоначалах бытия» [7, с.134].

В «Учении о числах» практически не содержится упоминаний библейских сюжетов, за исключением в начале и конце произведения, но они содержатся в контексте тематики трактата и соответственно служат как для датировки создания произведения, так и для подчеркивания типично христианского мировоззрения - упования на милосердие Бога: «Бог изначально сотворил небо и землю и всю видимую тварь, с той поры

[считаем] до настоящего времени 6644 года» [3, с.296,300]. Указанная дата 6644 г. определялась в соответствии с религиозной христианской традицией летоисчисления от сотворения мира, т. е. 1136 г.

По мнению В.В. Милькова, творчество древнерусского мыслителя характеризуется кирилло-мефодиевской традицией, «с типичным для неё представлением о единстве всего христианского мира» [6, с.123]. В XII в. Новгород обладал значительными торговыми и культурными связями с Западной Европой, и работы латинских авторов также могли оказать влияние на создания древнерусского произведения [8, с.364]. Исследователи определяют содержащиеся в «Учении о числах» знания неполным квадривиумом, т. к. в произведении древнерусского мыслителя, деятельность которого руководителем церковного хора частично отражена в произведении, представлены, кроме геометрических вычислений, астрономические, математические расчеты [7, с.133]. Квадривиум, который в период Средневековья являлся системой точных наук, соответствовал стандарту университетского образования, представляющего собой вторую ступень обучения после тривиума, состоящего из риторики, логики и грамматики, следовательно, в творчестве ученого-мыслителя Кирика Новгородца отражена университетская подготовка западноевропейских учителей.

Содержащиеся в произведении расчеты «об обновлении неба, земном обновлении, моря, воды» и не имеющие аналогов в древнерусской письменности, представляют круговую структуру движения времени [3, с.298-299]. Кирик рассматривает циклическое обновление материальных первоначал. Согласно изложенной им модели, обновление неба совершается каждые 80 лет, обновление вод каждые 70 лет, обновление моря каждые 60 лет, обновление земли каждые 40 лет [3, с.298-299]. Таким образом, наибольшее круговое движение времени требуется на циклические изменение неба, наименьшее – на циклическое

изменение земли. Идеи об исходной первоматерии, сотворенной Богом, содержатся в толкованиях Библии сторонников антиохейского богословского направления – Козьмы Индикоплова, Севериана Габальского, которые рассматривали материальные первоначала статичными, однако, в отличие от концепции антиохейцев, в произведении Кирика представлено «динамичное понимание природных процессов» [7, с.137].

В древнерусской культуре было известно составляющее основу концепции Эмпедокла античное представление о четырех стихиях, которое представлено в произведении Кирика Новгородца «Учение о числах» [2, с.19]. На мировоззрение Кирика могли повлиять также идеи пифагорейской школы, в которой изучались гармоничные циклы изменений окружающего мира [3, с.298; 7, с. 137]. Ученые подчеркивают, что «к Пифагору восходит не чуждый Кирику принцип, согласно которому все познаваемое имеет число...» [7, с.137]. В соответствии с пифагорейской школой, числа, представленные в разделе, посвященном обновлению стихий, обладают арифметической закономерностью: число 70 представляет собой среднее суммы чисел 60, 80; число 60 – среднее чисел 40 и 80. И.А. Герасимова отмечает, что в соотношении чисел 80 и 40 символически изображено противостояние небесной и земной стихий, числа 70 и 60, относящиеся в небесным и морским водами расположенные между ними, символизируют идею о «небесных водах» в религиозном учении о мироздании как едином целом. Согласно пифагорейской теории гармонии «соотношения между стихиями настроены по музыкальным интервалам. Крайние небо и земля образуют октаву (80:40 или 2:1)... Воды морские и земля настроены по интервалу квинты (60:40 или 3:2), небо настроено с морскими водами по интервалу кварты (80:60 или 4:3)... Наличие октавы, квинты и кварты находим и у Кирика» [1, с.217]. В «Учении о числах» Кирика Новгородца проявлено представление Пифагора о космосе, подчиняющегося законам гармонии, основанной на математических пропорциях [1, с.209]. Время рассматривалось как замкнутая система. Циклическое понятие о времени в «Учении о числах» древнерусского мыслителя является «универсальной закономерностью бытия» [7, с. 138].

Кирик Новгородец является первым отечественным мыслителем, который посвятил математические исследования концепции времени, его цикличности, изучению не только календарных, но и общественных процессов, взаимосвязанных с функцией времени.

Литература

1. Герасимова И. А. Кирик Новгородец и космологические загадки по-древнерусски // Идеи и идеалы. – 2023. – Т. 15, № 2, ч. 1. – С. 209-222.
2. Громов М. Н., Козлов Н. С. Русская философская мысль X-XVII веков: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Златоструй. Древняя Русь X-XIII вв. / Сост., авторский текст, коммент. А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова; Оформл. худож. Ю. В. Игнатьева, В. В. Ситникова. - М.: Мол. гвардия, 1990. - 320 [2] с., ил. - (Дороги человеческой мысли).
4. Лихачев Д. С. Текстология: На материале русской литературы X-XVII веков.- Издание второе, перераб. и доп. - Ленинград: Наука, 1983. - 645с.
5. Лихачев Д. С. Русские летописи и их культурно-историческое значение.- Москва, Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1947 г. – 499 с.
6. Мильков В. В. Кирик Новгородец: грани творчества (к 900 – летию древнерусского ученого и мыслителя) // Философский журнал. 2011 г. № 2(7). С. 91-123.
7. Мильков В. В., Симонов Р. А. Наследие Кирика Новгородца (к 900-летию древнерусского ученого и мыслителя) // Эпистемология & философия науки. 2011 г. Т. XXVII. №1. С. 129-143.
8. Симонов Р. А. Религиозно-философское значение творчества Кирика Новгородца // Древняя Русь: во времени, в личностях, в идеях. Выпуск 6. 2016 г., с. 353-368.

Стоглавый собор и проблемы духовного образования в Московском царстве (к 475-летию Стоглавого собора)

23 февраля 1551 года – 475 лет назад – в Московском Успенском соборе с торжественного молебна начался собор, получивший в истории наименование «Стоглавого» – по числу статей (сто глав, или сто разделов) единого документа, в котором были изложены все соборные решения. Название «Стоглав» закрепилось за сборником соборных решений уже с конца XVI века. Собор возглавил митрополит Московский и всея Руси Макарий, а сама инициатива созыва собора принадлежала царю Ивану IV, который принял в нем деятельное участие, «пещась об устроении православного христианства под страхом Божия наказания за небрежение».

По словам церковного историка А. В. Карташева, «как первый земский собор (1549 года. – К. К.) был выражением окончательно собранной во едино Руси, так, параллельно этому, и собор 1551 г. выражал собою тот же факт в церковной сфере. Собранное государство, устраняя беспорядки, вводило во всех своих частях однообразный порядок. То же имел в виду сделать и в Церкви собор 1551 года. Его начинания невольно отражали на себе факт слагавшейся централизации русской жизни. Это и хочет отметить Карамзин своей формулой: “сей достопамятный собор, по важности предмета, знаменитее всех иных, бывших в Киеве, Владимире и Москве”» [2, С. 352-353].

Знаменательно присутствие и участие в делах Собора не только клира (два архиепископа, семь епископов, представители черного и белого духовенства), но и мирян. «Стоглав» охватывает широкий круг вопросов и включает в себя проблему взаимоотношений Церкви и государства, подробно перечисляет нормы общежития православного народа, трактует моральные правила христианина. На соборе разбирались вопросы об епархиальном управлении и церковном суде, архиерейских и монастырских вотчинах, о внешнем облике христианина и его поведении, вопросы церковного благочиния и дисциплины, иконописания и духовного просвещения и прочие. Как бы предвидя наступление Смутного времени и великий раскол будущего столетия, Стоглавый собор вновь обращается к вопросам обрядового характера и последовательно призывает придерживаться традиции: «Священным протопопам и всем священникам по священным правилам беречи накрепко, чтобы по всем церквам церковный чин по уставу и по преданию святых отец был».

На соборе были подтверждены многие православные церковные предания. Соборные постановления требовали строго держаться правил православного иконописания, приводя в пример работу Андрея Рублева. Многочисленные статьи «Стоглава» обличали пороки тогдашнего общества и призывали пастырей «учить своих духовных детей жить в чистоте духовной и телесной, пребывать в братолюбии. Иметь любовь между собою». Собор выступал также против своеволия скоморохов, против азартных игр и обращался к государственной власти с призывом принимать по отношению к ним воспреещающие меры.

О Стоглавом соборе было написано немало, начиная с XIX века, когда подлинность его решений перестала вызывать сомнения у исследователей. Здесь же хотелось остановиться на одном немаловажном его аспекте, а именно на вопросе образования: фактически это был первый русский собор, на котором со всей серьезностью был поднят вопрос о школе и духовном образовании.

Царь Иван IV предложил собору ряд вопросов о «нестроениях» в церкви и государстве, в том числе и «о диацех, хотящих в диаконы и попы ставитися» и в этой связи общий вопрос об обучении: «Ученики учатся грамоте небрегомо». Сокрушаясь о низком

уровне грамотности, Стоглавый собор призывал к устройству школ и распространению книжных знаний:

«О ставлениках, хотящим в диаконы и в попы ставитися, а грамоте мало умеют. И святителем их поставити – ино сопротивно священным правилом, а не поставити – ино святыа церкви без пеня будут, а православныа хрестьяне учнут без покаяния умирати. И святителем избирати по священным правилом: в попы ставити 30 лет, а в диаконы – 25 лет. А грамоте бы умели, чтобы могли церковь Божию содержать и детей своих духовных, православных христиан, управити могли по священным правилом. Да о том их святители истязуют с великим запрещением, почему мало умеют грамоте. И они ответ чинят: “Мы, деи, учимся у своих отцов или у своих мастеров, а инде нам учиться негде. Сколько отцы наши и мастера умеют, по тому и нас учат”. А отцы их и мастера их, и сами потому же мало умеют и силы в божественном писании не знают, а учиться им негде. А прежде сего в Российском царствии на Москве и в Великом Новгороде, и по иным градом многие училища бывали, грамоте и писати, и пети, и чести учили. И потому тогда грамоте и писати, и пети, и чести гораздых много было. Но певцы и четцы, и доброписцы славны были по всей земли и до днесь» [1, С. 285-286].

В этом месте содержится очень важное свидетельство о том, что прежде первоначальное, книжное учение совершалось в училищах. По словам С. И. Миропольского, «“Как показывают источники, народной школой в древней Руси служили дома всех церковных властей и учреждений”, (Леонтович, стр. 12). Стоглав, который не вводил ничего нового, но желал восстановить старину, обязывал церковный клир “учинити в домах училища, чтобы все православные христиане давали детей своих в научение”. Так было при Владимире и Ярославе, так хотелось отцам собора устроить и в позднейшее время» [4, С. 14].

В главе 26-ой «Стоглава» содержится главное его определение относительно образования, говорящее о важности и необходимости духовного образования и обучения:

«И мы о том по царскому совету соборне уложили в царствующем граде Москве и по всем градом тем же протопопом и старейшим священником, и со всеми священники и диаконы, койждо в своем граде (в разосланных по епархиям наказах также добавлялось: «и на посаде, и по волостем и по погостам». – К. К.) по благословению своего святителя избирати добрых духовных священников и диаконов, и диаков, женатых и благочестивых, имущим в сердцах страх Божий, могущих и иных пользоваться, и грамоте бы, и чести, и писати горазди. И у тех священников и у дияконов, и у дияков учинити в домех училища, чтобы священники и диаконы, и все православные христиане в коемждо граде предавали им своих детей на учение грамоте и на учение книжнаго писма, и церковнаго петья псалтычнаго, и чтения налойнаго. И те бы священники и диаконы, и диаки избранные учили своих учеников страху Божию и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием... А учили бы есте своих учеников грамоте довольно, сколько сами умеете. И силу бы им в писании сказывали по данному вам от Бога таланту, ничто же скрывающе, чтобы ученицы ваши все книги учили, которые соборная святая Церковь приемлет, чтобы потом и вперед могли не током себе, но и прочих ползовати и учити страху Божию о всех полезных. Так же бы учили своих учеников чести и пети, и писати, сколько сами умеют, ничто же скрывающе, но от Бога mzды ожидающе, а и zde от их родителей дары и почести приемлюще по их достоинству» [1, С. 286-287].

Решение данной задачи Собор возлагал на духовенство, которое и в средневековой Европе, и на Руси всегда было самым грамотным сословием. Это соборное постановление представляет особую важность. Как писал С. Миропольский, «школа на Руси здесь *впервые* является предметом заботливости целого Собора, царя и русских иерархов. Мы не имеем точных данных, в какой мере были осуществлены определения Собора об учреждении школ на всей Руси; но что постановления соборные не остались мертвой буквою, в этом убеждают нас “наказы”, разосланные по епархиям» [4, С. 116].

Также Стоглавый собор уделил большое внимание исправлению книжной продукции (глава 28). В XVI в., получает уже достаточно широкое распространение такое явление, как переписка книг в городах с целью их продажи, о чем мы узнаем из материалов Стоглавого собора. В связи с этим Собор предписывал – переписанные от руки книги сверять с оригиналом, выявляя и исправляя ошибки:

«Так же которые писцы по городом книги пишут, и вы бы им велели писати з добрых переводов, да написав, правили, потом же бы продавали, а не правив бы книг, не продавали. А которой писец, написав книгу, продаст, не справив, и вы бы тем возбраняли с великим запрещением. А кто у него неисправленную книгу купит, и вы бы тому потому же возбраняли с великим же запрещением, чтобы вперед так не творили». В противном случае Собор дает указание изымать неисправленные книги «даром безо всякого зазору, да, исправив, отдавали в церковь, которые будут книгами скудны» [1, С. 287-288].

В дальнейшем соборное решение о строительстве новых духовных училищ и о исправлении рукописных книг было подкреплено указом Ивана IV об учреждении типографии для изготовления учебных пособий и бумажной мельницы на Рузе для обеспечения типографии бумагой. Заведение типографии в Москве явилось продолжением образовательной политики царя Ивана IV, провозглашенной на Стоглавом соборе. «К середине XVI в., – пишет И. В. Поздеева, – положение Русской Православной Церкви, углубление и расширение государственности потребовали унификации как уставного богослужения, так и единообразия в распространении государственных законов и решений. В это время необходимость создания национального книгопечатания в России была совершенно очевидна как главе Церкви, так и главе государства, что доказывают ход и решения Стоглавого собора 1551 г.» [5, С. 11].

Всем нам со школьной скамьи известна дата выхода первой печатной книги «Апостол», выпущенной первопечатником Иваном Федоровым, – 1564 год. Однако мало кто знает, что «Апостол» Ивана Федорова – лишь первая *датированная* книга, а до того уже по крайней мере с 1553 г. в Москве действовала так называемая анонимная типография, которая выпустила ряд книг без выходных данных (Евангелие, Постная Триодь, Цветная Триодь – всего на сегодняшний день известно семь изданий). Целью основания типографии, как явствует из послесловия к федоровскому «Апостолу», было именно то, «дабы впредь святыя книги изложилися праведне».

Затрагивались на Стоглавом соборе и вопросы семейного воспитания. Этому посвящена глава 36-я «Стоглава» «О наказании чад своих». (Здесь необходимо отметить, что слово «наказание» (по-гречески *παίδεια*) тогда имело совсем иной смысл, чем в современном языке, а именно: «назидание», «наставление», «поучение».) По этому вопросу было принято следующее соборное решение:

«Так же и чада их родителей своих почитали бы и слушали во всем по священным правилом. Иже чтет родителя своя, той оцестится от грех своих и от Бога прославитца. Аще ли кто злословит родителя, и сей пред Богом грешен есть, а от людей проклят. Аще бьет отца или мать, от Церкви да отлучится и смертию да умрет. Писано бо есть: “Отеческаа молитва сына непокорива изсушит, а матерня искоренит”. А слушаа и почитая родителя, добро ему будет, и будет многолетен на земли.

Тако же и юнных детей своих наказуйте страху Божию, чтобы жили в чистоте и в покаянии, и в прочих добродетелех. А сквернословие бы и празднословие никогда же не именовалось» [1, С. 299].

Вопросы, разработанные на Стоглавом соборе 1551 года, стали своеобразным сводом узаконений для всей церковной жизни в течение последующих ста лет. О том, что решения Стоглавого собора относительно школ и образования не остались на бумаге, но активно воплощались в жизнь, говорят и некоторые количественные показатели. «Историки, занимавшиеся этой проблемой, отмечают, что к середине XVII в. грамотность среди белого духовенства была практически поголовной, монашество было грамотно на три четверти. Примерно такой же, как и среди монахов, уровень грамотности был зафиксирован среди

дворянства, а среди купцов он колебался от 75 до 96 %. Наконец, среди посадского населения грамотных было от 23 до 52 %. Речь, разумеется, идет о лицах мужского пола – уровень женской грамотности по объективным причинам учету не поддается» [3, С. 120]. При этом профессор А. И. Соболевский, приводящий эти данные, отмечал равенство и однородность образования: «...в Московской Руси XV-XVII веков образованность для всех сословий во всех отношениях была одна и та же. И княжеский сын, и поповский, и крестьянский учились в одни и те же годы одному и тому же по одним и тем же книгам, часто у одних и тех же учителей, и достигали в школьном образовании приблизительно одного и того же – умения читать и писать. Точно также и княжеский сын, и попович, и крестьянский сын могли сами, каждый отдельно, набираться учености, изучая книги. Это равенство образования, соединявшее все сословия допетровской Руси в одно целое, будучи нарушено впервые в конце XVII века, совсем исчезло в XVIII в.» [6, С. 25].

Литература

1. Емченко Е. Б. Стоглав: Исследование и текст. М.: Издательство «Индрик», 2000.
2. Карташев А. А. Очерки по истории Русской Церкви. В 2 т. Том I. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020.
3. Кожурин А. Я., Кожурин К. Я. Истоки русской традиции просвещения // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2005. № 4. С. 113-126.
4. Мировпольский С. И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени; Школы и образование в эпоху Монгольского ига; Образование и школы на Руси в XV-XVII веках: = Образование и школы на Руси в пятнадцатом-семнадцатых веках: От основания школ при св. Владимире до Монгольского ига / [Соч.] С. Мировпольского. 2-е изд. Санкт-Петербург: тип. Глазунова, 1910.
5. Поздеева И. В. Издания XVII века Московского печатного двора времени правления первых царей династии Романовых. По документам Архива Приказа книг печатного дела. М.: Фантом Пресс, 2025.
6. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси в XV-XVII вв. СПб., 1894.

Дмитриева Л.В.

г. Санкт-Петербург

Россия в историко-цивилизационном континууме Нового времени: к проблеме типологии и периодизации культуры

Новым временем принято называть период, на временной оси цивилизации охватывающий XVI-XIX вв. истории культуры. Первое кругосветное путешествие Ф. Магеллана (1522) и «необъятная Вселенная», открывшаяся Г. Галилею через окуляр изобретенного им телескопа (1609) стали открытиями, перевернувшими традиционные представления о пространстве и времени, человеке и Боге. XVII век главным источником знания провозгласил опыт (Ф. Бэкон), а главным инструментом познания мира – разум (Р. Декарт). Вслед за изобретением телескопа последовало открытие микроскопа, кровеносной системы (У. Гарвей), закона всемирного тяготения (И. Ньютон). В XVIII веке наука начинает поиск новой, устойчивой и математически обоснованной картины мироздания. Многочисленные механизмы, изобретенные в XVIII веке, начнут заменять ручной труд машинным и произведут первую промышленную революцию. В XIX веке машинное производство обеспечит быстрый рост производительности труда и материально-технического прогресса – базиса капиталистической экономики, лежащей в основе культуры индустриального типа.

Для России границы Нового времени принято обозначать XVIII-XIX веками, с выделением внутри отдельных историко-культурных эпох: Просвещение (XVIII в.), Романтизм (первая треть XIX в.), Позитивизм (30-80-е гг. XIX в.). На первый взгляд, каждая из отдельных эпох, входящих в нововременной континуум отечественной культуры, представляет собой самостоятельную ступень в развитии российской цивилизации, а также демонстрирует историческую преемственность в общей логике генезиса культурных форм. Идея *рационального (знания)* определяет абсолютизм первой половины XVIII века – времени Петра I и Елизаветы Петровны. *Разум (логос, закон)* – мировоззренческий концепт эпохи зрелого Просвещения Екатерины Великой. Романтизм в центр мира ставит *неординарную личность*, а эпоха Позитивизма главным инструментом познания мира и человека назовет принцип *научного эмпиризма*.

Однако нельзя не обратить внимание на условность самого понятия «Новое время», которое с точки зрения современной методологии истории культуры давно утратило свою смысловую актуальность и превратилось в терминологическое клише. «Новым временем» в Европе XVI – XVII вв. были названы революционные для своего времени процессы перехода от средневекового теоцентризма к культуре светского типа. И хотя идея Бога и институт церкви не отрицаются Новым временем полностью, характеристики этой эпохи начинаются с идеи секуляризации культуры. Само понятие «новое время» относилось прежде всего к *новой научной картине мира*, в которой, благодаря пассионарным прорывам Галилео Галилея, Николая Коперника, Джордано Бруно утверждался гелиоцентризм, и гуманитарный вектор познания мира сменялся естественнонаучной методологией.

XVI век, называемый также эпохой Великих географических открытий, расширил европейскую ойкумену, связав ее морскими путями со всеми частями света и континентами – Африкой (Б. Диас), Новым Светом (Ф. Колумб, С. Дежнёв), юго-восточной Азией (Васко да Гама), северо-восточной Азией (поморы), Австралией (Виллем Янсзон). Начавшиеся следом процессы колонизации кардинально перекраивали геополитические и этнокультурные карты мира. Это был первый этап создания *глобальной цивилизации*.

Присоединение и освоение новых территорий стоит назвать и главным движущим фактором развития российской цивилизации от позднего Средневековья к Новому времени. На всем протяжении Нового времени идет поступательное смещение внешних границ и буферных зон в северо-западном, южном и восточном направлениях. В середине XVI века происходит присоединение Поволжья, и Волга становится полностью русской рекой. Уже к концу XVI века отряды казаков и служилых людей перевалили «за Камень» (Урал) и активно продвигались вглубь Сибири. К середине XVII века русские остроги, начиная с заложенного Иваном Москвитиным Охотска (1639), уже стояли на берегу Тихого океана. 10 млн км кв северо-восточной Азии за неполные 70 лет было пройдено, исследовано, открыто в условиях полного бездорожья, по непроходимым таежным урманам и великим сибирским рекам.

В 1648 году поморский мореход Семен Дежнев шлет челобитную якутскому воеводе о том, что прошел по «морю-окияну» мимо островов, населенных эскимосами, и что берега материка – «матерой земли» – нигде не соединяются с «Новой Землей» (Америкой) [2]. В 1741 году Витус Беринг в ходе Второй Камчатской экспедиции вышел к северо-западному берегу Американского континента и провозгласил Аляску русской землей.

В 1820 году экспедиция Фаддея Беллинсгаузена и Михаила Лазарева открыла Антарктиду, и шестой континент не стал российским только причине отсутствия в XIX веке стратегического интереса к «ледяной пустыне». Другой же полюс Земли – Арктика – уже в XVI веке становится пространством международных геополитических интересов. И английские, и голландские мореплаватели искали северо-восточный путь в Китай и Индию. Но первыми городами за полярным кругом стали русские Пустозерск (1499) и «златокопящая» Мангазея (1601).

Первопроходцами Арктики были русские поморы, на своих деревянных кочах открывшие Северный морской путь, архипелаг Шпицберген и Новую Землю. Традиция

судостроения в Поморском регионе Русского Севера развивалась еще с XII века. С поморским кочем по скорости и приспособленности к арктическим условиям в XVII не мог сравниться ни один европейский корабль. Для сравнения: поморские корабли проходили от 70 до 120 миль в сутки [3, с. 221], голландские фрегаты – 35-40 миль, английские суда – 45-55 миль. Взяв за основу конструкцию поморских лодок, веками приспособленную к суровому характеру «студеного моря», и соединив ее с передовой технологией парового двигателя, *Михаил Бритнев* в 1864 году построил первый в мире ледокол, который мог «вползать» на лёд, разрушая его своей тяжестью [1, с.79].

Великие географические открытия, давшие название целой эпохе, принято связывать с морскими державами – Португалией, Испанией, Англией и их флотом. Между тем, нельзя не отметить, что в пассионарных «вызовах» эпохи открытий и освоения новых земель огромный и ничуть не меньший вклад внесли русские первопроходцы, давшие миру первые географические навигации, карты и атласы Севера, Арктики, Сибири и Дальнего Востока, Аляски. 1/6 часть всех впервые появившихся на картах Нового времени названий была нанесена российскими исследователями морей и материков.

Также стоит особо подчеркнуть, что в то время, как интересы Европы носили сугубо экономический характер и сводилась к ресурсам колониальных земель, в основания культурогенеза России Нового времени были положены задачи социокультурной консолидации общества, полиэтнического в своем составе, в *единую российскую цивилизацию*. Практически все сибирские, дальневосточные, кавказские, приволжские народы, вошедшие в состав империи в Новое время, сохранили свою этнокультурную идентичность до настоящего времени. Данная «державная» задача составила основу государственной политики Российской империи.

Конечно, тезис о том, что Россия более, чем на столетие позднее начинает осваивать передовые достижения Европы, остается справедливым по отношению к отдельным сферам культуры, в частности, художественной культуре. Так первые школы отечественного барокко формировались значительно позднее европейских, носили локальный характер и были представлены преимущественно в архитектуре. Зато уже во второй половине XVIII века, в екатерининское время, на российской почве активно прорастают идеи французских просветителей. О полной синхронизации российской культуры с европейской на исторической оси развития культуры можно говорить в момент переходной от Просвещения к Романтизму фазы сентиментализма, то есть, к началу XIX века.

Возвращаясь к периодизации отечественной культуры Нового времени, можно утверждать, что у России всегда был собственный цивилизационный вектор культурогенеза, собственный потенциал и перспективы исторического развития. Но если и рассматривать отечественную культуру в связи с ее интеграцией в историческую типологию Нового времени, то имеются все основания к развенчанию мифа о безнадежном отставании от Европы страны, которая с середины XV века титуловала себя «Третьим Римом» и стала империей по одному только факту совокупных площадей своих территорий как минимум за столетие до того, как Петр I провозгласил себя в статусе императора. Говорить о типологических чертах Нового времени для истории России нужно с пониманием ее цивилизационных достижений, уважением к культурным традициям и выдающимся именам – в общеевропейском контексте, начиная от XVI века.

Литература

1. Пирогов В.М. Бритнев Михаил Осипович – потомственный почётный гражданин Кронштадта // Полярные чтения на ледоколе "Красин" 2013-2014: материалы международных научно-практических конференций. СПб., 2014, с. 76-83.
2. Русские мореходы в Ледовитом и Тихом океанах. Сборник документов о Великих русских географических открытиях на северо-востоке Азии в XVII веке. Сост.

М.И. Белов. – Л.-М.: Изд-во Главсевморпути, 1952 // https://www.booksite.ru/fulltext/russ_america/02_30_5.html (дата обращения: 07.03.2026).

3. Филин П. А. Коч – судно полярных мореходов XVII в. Конструктивные особенности // Кунсткамера Kunstkamera № 2 (16) 2022, с. 209 – 224.

Сивков Н.С.

г. Санкт-Петербург

Понятие ответственности с позиции религиозного мировоззрения

Религиозное мировоззрение является одним из базовых источников представлений о добре и зле, долге и виновности, справедливости и милосердии. В разных религиях предложены отличающиеся основания ответственности, однако они схожи между собой в признании того, что человеческие поступки имеют долговременные последствия и не сводятся к сиюминутной выгоде или личным предпочтениям. Понимание того, за что и перед кем человек несет ответственность, во многом формируется внутри религиозных традиций и влияет на его поведение в семье, профессиональной сфере и общественной жизни.

В данном исследовании проведен сравнительный анализ понимания ответственности в христианстве, исламе и буддизме, как самых распространенных мировых религий. Религиозные концепции ответственности по-прежнему сохраняют нормативный потенциал в современном обществе и способствуют развитию рефлексивной, ориентированной на будущее этики, в которой сочетаются развитие положительных личностных качеств и социальная солидарность.

С точки зрения христианства ответственность представляет собой многоуровневое явление. Во-первых, она имеет под собой теологическое основание: человек ответствен перед Богом как Творцом и Судьей. При этом ответственность перед Богом не освобождает от ответственности перед обществом, а усиливает ее. Таким образом, религия не изолирует человека в сфере личной морали, а требует активного участия в публичной сфере [1, С. 27].

Во-вторых, христианское понимание ответственности предполагает взвешенное и рационально аргументированное присутствие Церкви и христианских сообществ в публичном пространстве. Они несут ответственность не только за нравственное формирование своих членов, но и за участие в общественной дискуссии. При этом различают несколько точек зрения на влияние Церкви на общественную жизнь. С одной стороны, оно ограничено ролью «парадигматического сообщества» [2]. С другой стороны, такое самоограничение может привести к моральной безответственности в условиях социального кризиса [1].

В-третьих, современная трактовка понимания ответственности в христианстве должна учитывать особенности различных социальных сфер, находясь в балансе между прагматизмом, и собственными ограничениями, как института. Тем самым христианское понимание ответственности задает контекст и способствует рефлексии.

Особое значение имеет переосмысление перспективной ответственности, разработанной под влиянием Г. Йонаса, в ходе которого происходит смещение акцента с ретроспективного вменения вины к превентивной ответственности за будущее. В религиозной перспективе это означает обязанность предотвращать социальный и экологический вред, даже если он еще не наступил. Таким образом, ответственность понимается как активное предвидение последствий и моральное управление рисками [3].

Существенным элементом религиозной ответственности становится также учет многообразие современного общества. Многие исследователи подчеркивают необходимость переработки христианских «плотных» моральных аргументов в «тонкие», общедоступные формы, приемлемые в современном обществе [4, С. 3].

В исламе ответственность также имеет теоцентрический характер. Она проистекает из веры в Единого Бога и выражается в подчинении Божественной воле. Человек рассматривается как наместник и слуга Бога, а его нравственные действия оцениваются в перспективе Судного дня [5, С. 28]. Следовательно, ответственность в исламской системе персонализирована. Нравственные предписания (запрет убийства, воровства, лжи, прелюбодеяния, употребления запретной пищи и т. д.) имеют нормативный статус, а их нарушение влечет либо юридическую санкцию в земной жизни, либо наказание в загробной. Таким образом, исламская модель ответственности сочетает правовой, моральный и духовный уровни.

Буддийское понимание ответственности строится на иной метафизической основе. Пять заповедей, правильная речь, правильное действие и правильный образ жизни формируют этическую дисциплину, направленную на преодоление страдания и духовное освобождение.

Соблюдение предписаний в буддизме носит добровольный характер, оно принимается как осознанная практика самодисциплины. Нарушение заповедей не предполагает наказания со стороны высшей инстанции, однако неизбежно влечет кармические последствия. Следовательно, буддийская модель ответственности ориентирована преимущественно на внутреннюю трансформацию личности и развитие осознанности.

Во всех исследуемых религиях ответственность за жизнь, за честность в имущественных отношениях, за чистоту семейных отношений, за воздержание от вредных привычек – все эти элементы формируют общую этическую платформу. Особое внимание уделяется ответственности в семейной сфере: взаимным обязанностям родителей и детей, супругов друг перед другом. Семья рассматривается как пространство реализации нравственного долга, где ответственность выражается через заботу, милосердие, уважение и справедливость.

Интересным аспектом является интерпретация принципа ненанесения вреда. В буддизме первый обет – воздержание от причинения вреда живым существам – понимается позитивно. В исламском контексте аналогичный принцип раскрывается через категорию любви и милосердия, распространяющихся как на людей, так и на животных. Здесь ответственность носит не только запретительный, но и активный характер: верующий обязан проявлять заботу и сострадание, поддерживать мир и справедливость в обществе.

Таким образом, понимание ответственности в исламе основано на подотчетности Богу и санкционируется Божественным откровением. В буддизме же понимание основано на внутреннем нравственном самосовершенствовании и универсальном законе причинности.

Христианское понимание ответственности содержит следующие аспекты:

- теоцентрический (укорененная в ответственность перед Богом),
- социальный (ориентированность на благо общества и участие в публичной дискуссии),
- ролевой (учитывающий специфику институциональных функций),
- перспективный (направленный на предотвращение будущего вреда),
- рефлексивный (принимающий во внимание последствия и плюралистический контекст).

Оно предполагает не только внутреннюю добродетельность и абстрактное следование нормам, но и требует готовности отвечать за последствия решений в сложном, технологически и культурно изменившемся мире.

Литература

1. Etienne de Villiers A Christian ethics of responsibility: does it provide an adequate theoretical framework for dealing with issues of public morality? / Scriptura: Journal for Biblical, Theological and Contextual Hermeneutics, 2003 (82), p. 23-38.
2. Hauerwas, S After Christendom? How the church is to behave if freedom, justice, and a Christian nation are bad ideas. Nashville: Abingdon Press, 1991.
3. Йонас Г. Принцип ответственности. М.: Айрис-Пресс, 2004. – 480 с.
4. Walzer, M Thick and thin: Moral argument at home and abroad. Notre Dame & London: University of Notre Dame Press, 1994.
5. Mohd Nor, N. S. Islam and Buddhism: Similarities of Moral Practices. AL-ITQAN: JOURNAL OF ISLAMIC SCIENCES AND COMPARATIVE STUDIES, 3(2), 23–40, 2019. URL: <https://journals.iium.edu.my/al-itqan/index.php/al-itqan/article/view/117> (дата обращения 28.02.2026).

Цымбалюк В.В.

г. Санкт-Петербург

Русская философия, ценностная политика и образовательная стратегия в эпоху искусственного интеллекта

Статья посвящена системному кризису современной гуманитаристики, который рассматривается как единая проблема, проявившаяся в трех ключевых сферах: образовании, историко-философской науке и государственной ценностной политике. Основной тезис заключается в том, что вызов, брошенный генеративным искусственным интеллектом (ИИ), лишь обнажил глубинную патологию — тотальную текстоцентричность, при которой средство (производство текста) подменило собой цель (формирование человека). Автор демонстрирует, что та же логика «подмены» действует в методологии истории русской философии (оценка по внешним, западным критериям вместо имманентного понимания) и в риске формализации традиционных ценностей, закрепленных в Указе Президента РФ № 809. Обращаясь к наследию русской мысли (Хомяков, В.Соловьев, С.Франк, И.Ильин, Н.Федоров и др.) и современным дискуссиям, статья обосновывает необходимость перехода от «человека пишущего» к «человеку понимающему». Предлагается модель реализации антропологической цели через обновление социогуманитарного ядра высшего образования, где философия выступает не просто дисциплиной, а методологией синтеза знаний, ценностей и деятельностных практик, укорененных в цивилизационной идентичности.

Современная гуманитарная наука и система образования переживают состояние глубокой рефлексии, граничащей с кризисом самоидентификации. Этот кризис часто описывают как сумму разрозненных проблем: падение качества образования из-за цифровизации и «клипового мышления», методологическую растерянность перед лицом постмодернистского релятивизма, сложности с содержательным наполнением государственной повестки. Однако мы полагаем, что все эти явления имеют единый корень — утрату антропологической вертикали. Культура, наука и образование, претендующие на воспроизводство человеческого в человеке, на деле оказались ориентированы на производство артефактов, главным из которых стал текст.

Феномен текстоцентричности — гипертрофированной роли письменного текста как единственного верифицируемого результата интеллектуальной деятельности — стал той «нормальной патологией», которая долгое время оставалась незаметной. Появление и стремительное развитие генеративных нейросетей (ИИ) выполнило роль «лакумсовой

бумажки» — машина, способная создавать формально безупречные тексты, обнажила факт подмены. Если цель образования — текст, то ИИ — его идеальный производитель, что ставит под вопрос необходимость человеческого участия как такового.

Парадоксальным образом тот же диагностический инструмент может быть применен к двум другим, казалось бы, далеким от IT-сферы областям. История русской философии до сих пор нередко изучается в оптике сравнения с западноевропейской традицией, отвечая на вопрос, «оригинальна ли она». Здесь «текстом», требующим оценки, выступает сама русская мысль, а критерием — ее соответствие чуждому ей канону. В сфере ценностной политики, закрепленной Указом Президента РФ № 809, риск формализации также велик. Перечень ценностей может остаться мертвым «текстом», если не будет укоренен в живой традиции понимания и образовательных практиках.

Таким образом, три проблемы — образовательная, историко-философская и ценностно-политическая — оказываются звеньями одной цепи. Цель данной статьи — предложить философский синтез, позволяющий не только диагностировать проблему, но и наметить путь ее решения. Мы обращаемся к русской философской традиции как к ресурсу, содержащему концептуальный аппарат для преодоления текстоцентризма. Более того, опираясь на материалы актуальных дискуссий в рамках проекта «ДНК России» и разработки нового социогуманитарного ядра высшего образования, мы стремимся перейти от критики к конструктивной модели, где философия становится не просто учебным курсом, а ядром мировоззренческой подготовки, способной формировать человека как субъекта истории, а не пассивного потребителя или генератора информации.

I. Текст как симулякр человека

Современная образовательная парадигма унаследовала логоцентризм западноевропейской метафизики, восходящий к Платону и Аристотелю. Однако на пути от античного диалога к новоевропейской науке произошла существенная трансформация. Если для Платона письменность была «фармаконом» — и лекарством, и ядом, способным ослабить память и подменить живое знание мертвым слепком²³, то Модерн, с его культом *ratio* и инструментальной рациональности, сделал ставку на формализацию и измеримость знания.

Университет всегда был местом пересечения интересов государства, церкви и корпорации, а философия выполняла не только научную, но и воспитательную, а зачастую и идеологическую функцию. Однако ключевой сдвиг произошел тогда, когда критерием успешности выполнения этих функций стал исключительно формальный результат — экзаменационный ответ, курсовая работа, диссертация, статья в журнале. Система оценки, стремясь к объективности, неизбежно двигалась по пути упрощения, сложный, многомерный акт понимания редуцировался к единицам текста.

Долгий поиск «объективных критериев» привел к классической гегелевской инверсии — средство (текст) поглотило цель (человека). Так сформировался феномен «экзаменоцентричности» и, как следствие, тип «человека экзаменационного» (*homo examinis*), чья главная компетенция — продуцировать «правильные» тексты в заданный срок. Как точно сформулировано в статье В.Легойды об образовании, «результатом и даже

²³ Платон в «Федре» говорит, что «письмо» является благом и одновременно проклятием для человечества. Платон применяет слово «фармакон», означающее одновременно лекарство и яд, в зависимости от обстоятельств. — Благом, потому что спасает от забвения, а проклятием, потому что мышление в беседе работает совсем по-другому и дает совсем другие результаты, чем-то же мышление в процессе письма, когда человек в одиночку развивает мысль (не получая импульсов от собеседника, результатом которых является дополнительная глубина и объём). Письмо является «слепком», тенью, следом, плоским дубликатом живой беседы.

целью образовательного или научного процесса сегодня является в первую очередь написанный текст»²⁴.

Появление генеративных нейросетей (ChatGPT и его аналогов) сделало видимой эту патологию. Машина, не обладающая ни сознанием, ни пониманием, ни интенциональностью, великолепно справляется с задачей производства текста. Это означает, что значительная часть того, что проверяется в системе образования, — это не столько понимание, сколько способность к имитации дискурса.

Искусственный интеллект в данном контексте выступает не столько разрушителем, сколько «зеркалом», в котором система увидела свою истинную цель. Если образовательный процесс не затрагивает глубинные структуры личности, если он не производит «периагоге» — платоновский «поворот души» к истине²⁵ — то формальный результат (текст) оказывается достижим без участия человека. Возникает парадокс «обучаемого без обучения», прекрасно описанный в антиутопиях, но ставший нашей повседневностью.

Аналогичная инверсия произошла и в историко-философской науке, особенно в той ее части, которая изучает русскую мысль. Долгое время, исследовательское поле было парализовано вопросом о «мировом масштабе» и «оригинальности» русских философов. Этот вопрос, будучи имплицитно ориентированным на западноевропейский эталон, превращал историю русской философии в судилище, где приговор выносился заранее, а произведения мыслителей служили лишь уликами.

Здесь мы видим ту же структуру «подмены». Живая, противоречивая, укорененная в национальном религиозном и социальном опыте мысль подменяется «текстом», который оценивается по внешним, формальным критериям. Возникает «комплекс неполноценности», препятствующий имманентному пониманию. А.Г. Дугин в своем выступлении в Новом Херсонесе справедливо указал на необходимость преодоления этой зависимости, призвав рассматривать западную философию не как универсальный эталон, а как локальную, хоть и мощную, традицию, к которой нужно выработать иммунитет для выстраивания суверенной русской мысли²⁶.

Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» фиксирует важнейший ценностный консенсус.²⁷ В документе перечислены: жизнь, достоинство, патриотизм, служение Отечеству, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным и др. Однако, как показано в исследованиях проекта «ДНК России» (А.В. Полосин, И.М. Чубаров), реальное бытование ценностей

²⁴ Владимир Легойда — «Образование после текста, или текстоцентричность как проблема» (Радонеж): <https://radonezh.ru/2026/02/25/vladimir-legoyda-obrazovanie-posle-teksta-ili-tekstocentricnost-kak-problema>

²⁵ «Периагога» (др.-греч. *περιαγωγή*) — сквозная идея седьмой книги диалога Платона «Государство», которая называется «Восхождение к Благу и возвращение в Пещеру: образование правителей-философов». Согласно этой идее, периагога — это поворот, обращение всей души от мира теней (становления) к миру света (истинного бытия).

²⁶ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Организаторы мероприятия: Фонд реализации общественных проектов «Время» (фонд реализует программу Президентского фонда культурных инициатив по проведению Евразийского философского конгресса и Евразийской философской премии, с 2004 г.). НМЦ Тюменского Государственного университета (в рамках проекта «ДНК России») при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ. Конференция проходит по благословению Епископа Русской Православной Церкви, Митрополита Симферопольского и Крымского, главы Крымской митрополии Тихона (Шевкунова). Выступление Александра Гельевича Дугина, директора Высшей политической школы им. Ивана Ильина при РГГУ. Доклад: «Философские основания русской цивилизации. Цели и задачи философии в современной России».

²⁷ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mmjw31d5ay119676236>

сложнее любого директивного списка²⁸. Ценности существуют иерархически и укоренены в глубинных слоях культуры²⁹.

Риск Указа № 809 заключается в том, что он может остаться «текстом» — набором благих пожеланий, не работающих на уровне повседневных образовательных и социальных практик. Чтобы этого избежать, необходима глубокая философская рефлексия, которая соединит декларируемые ценности с живой традицией и конкретными методиками формирования личности. Как отмечает О.А. Матвейчев, без внутреннего, «эзотерического» осознания своей универсальной миссии и ценностного ядра, любая внешняя риторика рискует быть воспринятой как чужой, навязанный язык³⁰.

II. Философская традиция как ресурс

Диагностировав проблему как тотальную подмену человека его текстовой проекцией, мы должны обратиться к источникам, в которых эта подмена не состоялась. Русская философская мысль XIX–XX веков, долгое время находившаяся в методологическом изгнании, предлагает концептуальный аппарат для восстановления антропологической вертикали.

Ключевое понятие русской философии — соборность, разработанное А.С. Хомяковым и развитое С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»³¹. Соборность — это не механический коллективизм, стирающий личность, а органическое единство, где «я» обретает полноту бытия только в соотношении с «ты» и первичным «Мы». Франк писал: ««Мы» есть не «я и ты», а первичная реальность, внутри которой только и даны «я» и «ты»»³². В контексте образования это означает, что подлинная цель — не формирование автономного индивида-текстопроизводителя, а включение человека в живое, ответственное единство с другими и с традицией. Современная образовательная среда в идеале должна стремиться не к функциональному альянсу (западная модель проектных команд), а к «соборному субъекту», где лояльность, взаимопомощь и общая цель имеют не инструментальный, а онтологический характер. Это напрямую перекликается с понятием «служения», которое А.В. Полосин выделяет как одну из пяти ценностных констант российской цивилизации³³. Служение не есть работа по найму — это деятельность, укорененная в ценностях и предполагающая личностную самоотдачу.

Второй фундаментальный концепт — различие «правды» (как экзистенциальной и духовной справедливости) и формального «закона». И.А. Ильин в работе «О сопротивлении злу силою» убедительно показывает, что внешний формализм не тождественен внутренней духовной правоте³⁴. Русская традиция всегда ставила «правду-

²⁸ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Андрей Владимирович Полосин, проректор РАНХиГС, научный руководитель проекта «ДНК России», д.п.н. Доклад: «Мировоззрение-ценности-вызовы»

²⁹ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Игорь Михайлович Чубаров, проректор ТюмГУ, координатор направления Философия проекта «ДНК России», д.ф.н. Доклад: «Синтез деятельностного и ценностного подхода в преподавании философии на основе матрицы потребностей».

³⁰ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Олег Анатольевич Матвейчев. Депутат Государственной Думы, профессор Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Доклад: «Плюсы и минусы цивилизационного подхода».

³¹ Хомяков А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях // Хомяков А.С. Сочинения: В 2 т. — М.: Медиум, 1994. — Т. 2.

³² Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.

³³ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Андрей Владимирович Полосин, проректор РАНХиГС, научный руководитель проекта «ДНК России», д.п.н. Доклад: «Мировоззрение-ценности-вызовы»

³⁴ Ильин И.А. О сопротивлении злу силою // Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. — М.: Русская книга, 1996. — Т. 5.

истину» выше «правды-формальности». В педагогическом измерении это означает, что оценка не может и не должна сводиться к формальному подсчету «правильных» элементов текста. Образование, ориентированное на «правду», требует живого диалога, в котором выявляется степень личностного присвоения знания, способность к рефлексии и моральной оценке. Студент, способный увидеть «неправедность» формального требования и предложить иное, более глубокое решение, оказывается ближе к цели образования, чем тот, кто безупречно следует регламенту. Вызов ИИ здесь предельно заостряет проблему: машина всегда следует «закону» (алгоритму), человек же призван к поступку на основе «правды». Это возвращает нас к античному различению *techné* и *phronesis*, где последнее — практическая мудрость, не алгоритмизируемая³⁵.

Ценность «созидательного труда», зафиксированная в Указе № 809, получает глубокое обоснование в философии Вл. Соловьева и о. Павла Флоренского, связавших труд с понятием Софии — Премудрости Божией как творящего, одухотворяющего начала³⁶. Труд в этой перспективе — не просто экономическая деятельность по производству добавленной стоимости, а софийное действо, упорядочивание хаоса, вложение души в материю. Н.Ф. Федоров в своей «Философии общего дела» идет еще дальше: труд есть воскресительная активность человечества, победа над распадом и смертью через преображение мира³⁷. Именно здесь кроется объяснение феномена русской «инженерной одержимости», когда специалист доводит решение до идеала даже в ущерб сиюминутной выгоде.

А.М. Соколов в своем докладе о структурных элементах русской цивилизации подчеркивает принципиальное различие между западным «использованием» ресурсов и русским «освоением» пространства³⁸. Освоение предполагает не хищническую эксплуатацию, а одухотворение, превращение «дикого поля» в «русский мир». Этот принцип должен быть положен в основу современного инженерного и естественнонаучного образования, формирование не просто компетентного пользователя, а творца-преобразователя, несущего ответственность за целостность мира.

Русская религиозная мысль (особенно в трудах С.Н. Булгакова) развивает концепцию «кенозиса» — самоопустошения, уничтожения как пути к обожению³⁹ [17]. Это не пассивность, а форма внутренней работы, веры в то, что за периодом испытаний и «тьмы» последует качественный скачок. В культуре, ориентированной на «пасхальный» архетип, страдание и трудности имеют не негативный, а очищающий и преображающий смысл.

В образовании это означает, что процесс обучения не может быть линейным и непрерывным «улучшением». Он включает периоды мучительного поиска, непонимания, «тьмы», которые являются необходимым условием подлинного рождения мысли. Современная болонская система с ее кредитно-модульной структурой и постоянной отчетностью не оставляет места для такого кенозиса, требуя непрерывной демонстрации формальных успехов. Результат — имитация деятельности вместо глубинной работы. Восстановление ценности долгого, терпеливого ученичества — важнейшая задача новой образовательной модели.

Ф.М. Достоевский в своей знаменитой Пушкинской речи сформулировал понятие «всемирной отзывчивости» как ключевой способности русской души — понимать и принимать чужое как свое, не растворяясь в нем, но обогащаясь⁴⁰. Н.К. Слюдюков в своем анализе справедливо отмечает, что русская идея — это не идеология в узком смысле, а

³⁵ Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 4.

³⁶ Соловьёв В.С. Чтения о Богочеловечестве // Соловьёв В.С. Сочинения: В 2 т. — М.: Правда, 1989. — Т. 2.

³⁷ Фёдоров Н.Ф. Философия общего дела. — М.: АСТ, 2003. — 752 с.

³⁸ Соколов А.М. Структурные элементы русской цивилизации: прошлое как настоящее и будущее // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

³⁹ Булгаков С.Н. Свет Невечерний: Созерцания и умозрения. — М.: Республика, 1994. — 415 с.

⁴⁰ Достоевский Ф.М. Пушкин (Очерк) // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. — Л.: Наука, 1984. — Т. 26.

метапозиция, совпадение противоположностей (*complexio oppositorum*), позволяющая выйти за рамки партикулярных интересов⁴¹.

Для современной науки и образования это имеет колоссальное значение. В условиях многополярного мира и отказа от западного универсализма, «русская идея» может стать основой для диалога с другими цивилизациями. Это не изоляционизм, а умение вести диалог на равных, понимая и уважая инаковость Другого, но при этом сохраняя собственную идентичность. Такой подход требует от философии и гуманитарных наук выработки нового языка, свободного как от колониального высокомерия, так и от постмодернистского релятивизма.

III. От «текста» к «пайдейе». Образовательная стратегия и социогуманитарное ядро

Философская рефлексия должна найти свое практическое воплощение в конкретных образовательных решениях. Сегодня, в рамках перехода к национальной системе высшего образования, такая возможность предоставлена проектом обновления социогуманитарного ядра.

Как отмечает К.И. Могилевский, в обновленной системе высшего образования будет единая гуманитарная компонента — набор дисциплин, обязательных для всех студентов всех направлений подготовки⁴². В это ядро входят «История России», «Философия», «Основы российской государственности» и ряд других дисциплин. Ключевая задача — не просто трансляция знаний, а формирование мировоззрения, воспитание патриотизма и гражданственности, передача традиционных ценностей.

Однако, важно не просто механически добавить часы, а синхронизировать содержание этих курсов, чтобы они работали как единый комплекс. Философия здесь призвана стать методологическим и ценностным интегратором. Она должна дать студенту не просто сумму сведений об истории мысли, а инструменты для осмысления истории, государства и собственного места в мире.

Если история дает фактологическую базу и нарратив, а «Основы российской государственности» — знание о политической системе и ее развитии, то философия отвечает на вопрос «почему?» и «зачем?». Ее цель — не просто научить студента цитировать Платона или Канта, а запустить процесс самопознания и самоопределения. В разные исторические периоды философия в России выполняла разные функции — от теологического обоснования до идеологического инструмента. Сегодня стоит задача вернуть ей ее изначальный, «пайдейный» смысл — «поворачивание души» к свету истины. В практическом плане это означает:

- Смещение акцента с лекционно-репродуктивной модели на диалоговую. Возвращение к сократическому методу, дискуссиям, философским семинарам, где рождается живая мысль.
- Реабилитация устного слова. Экзамен должен стать не проверкой текста, а событием понимания, где преподаватель и студент совместно рефлексировать над пройденным.
- Интеграция этического измерения. Каждая тема, будь то онтология, гносеология или социальная философия, должна рассматриваться в ценностном контексте, с выходом на вопросы добра и зла, справедливости, долга, служения.

Ключевой вызов — как оценивать то, что не является текстом? Здесь необходимо разработать систему «антропологической навигации»:

⁴¹ Сюндюков Н.К. Что взять от русской идеи? / Русская идея в контексте политического реализма // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

⁴² Могилевский К.И. Приветственное слово // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

1. Портфолио личностного роста. Включение в портфолио не только сертификатов и статей, но и рефлексивных эссе, анализирующих собственную траекторию развития.

2. Проектная деятельность с ценностной компонентой. Оценка проекта не только по его практической полезности, но и по тому, какие этические и мировоззренческие вопросы он ставит и как решает.

3. Междисциплинарный экзамен (стейкхолдер). Итоговая аттестация в формате комплексного испытания, где студент должен продемонстрировать не только знание фактов, но и понимание их взаимосвязи, способность к аргументированной ценностной позиции.

Искусственный интеллект должен занять место инструмента, а не суррогата. Его использование для подготовки черновиков, поиска информации, тренировки навыков — допустимо и полезно. Но итоговый текст, претендующий на оценку, должен быть продуктом личного усилия, засвидетельствованным в живом диалоге с преподавателем.

Указ № 809 задает ценностный вектор, но его реализация — задача педагогического сообщества. Необходимо наполнить понятия конкретным содержанием, опираясь на философскую традицию и современные исследования проекта «ДНК России».

Пентабазис ценностей, предложенный А.В. Полосиным («Родина», «Мы», «Правда», «Воля», «Служение»), может стать основой для проектирования содержания гуманитарных дисциплин⁴³. Каждый из этих концептов должен быть раскрыт на материале истории, литературы, философии, искусства.

- «Родина» — не просто территория, а сакрализованное пространство общей судьбы (от «Повести временных лет» до современной геополитики).

- «Мы» — категория соборности, преодолевающая как западный индивидуализм, так и восточный коллективизм.

- «Правда» — синтез истины и справедливости, центральная категория русской этики и гносеологии.

- «Воля» — свобода, понятая не как вседозволенность, а как способность к самоопределению и ответственному действию.

- «Служение» — антитеза эгоизму и потребительству, ценностный фундамент профессиональной и гражданской активности.

Конечно никакая, даже самая совершенная, программа не заработает без преподавателя-носителя мировоззрения. Сегодняшний вызов требует массового переобучения и повышения квалификации преподавателей гуманитарных дисциплин. Они должны стать не просто трансляторами информации, а модераторами мировоззренческого диалога, наставниками, способными вести студентов по пути понимания.

Как отмечает И.М. Чубаров, необходима «интеграция идей в образование», что предполагает переосмысление самими преподавателями своей роли и смещение акцента с релятивизма на поиск истины⁴⁴. Это сложнейшая задача, требующая системной работы методических центров, философских факультетов и институтов развития образования.

Кризис текстоцентричности, обостренный развитием искусственного интеллекта, является не технологической случайностью, а закономерным итогом развития цивилизации Модерна, утратившей антропологическую цель. Подмена живого человека его текстовым симулякром затронула не только образование, но и науку, и политику. Выход из этого кризиса лежит не в плоскости технологических запретов, а в плоскости ценностного и философского переоснования оснований.

⁴³ Научно-практическая конференция «Русская идея как цивилизационная парадигма: национальное и универсальное». Андрей Владимирович Полосин, проректор РАНХиГС, научный руководитель проекта «ДНК России», д.п.н. Доклад: «Мировоззрение-ценности-вызовы»

⁴⁴ Чубаров И.М. [Вступительное слово и модерация дискуссии] // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

Русская философская традиция, освобожденная от методологического «комплекса неполноценности», предлагает богатейший ресурс для такого переоснования. Понятия соборности, правды, софийности труда, кенозиса и всемирной отзывчивости задают систему координат, в которой образование перестает быть «фабрикой текстов» и возвращается к своей изначальной миссии — «пайдейе», формированию человека.

Указ № 809 и проект обновления социогуманитарного ядра высшего образования создают институциональные возможности для этого поворота. Однако решающее слово остается за философами, педагогами и управленцами. Смогут ли они совместно создать образовательную среду, где целью станет не «человек пишущий» (*homo scribens*) и не «человек компетентный» (*homo faber*), а человек понимающий, ищущий и ответственный — субъект истории, способный к различению добра и зла, к свободному выбору и служению?

Только возвращение к этой антропологической цели может стать ответом на вызов, который технологическая сингулярность лишь сделала очевидным. Конечный результат образования — не объем ВВП и не индекс цитирования, а достоинство человека, осознавшего свою причастность к вечности и свою ответственность за судьбу Отечества.

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 4.
2. Булгаков С.Н. Свет Невечерний: Созерцания и умозрения. — М.: Республика, 1994. — 415 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
4. Достоевский Ф.М. Пушкин (Очерк) // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. — Л.: Наука, 1984. — Т. 26.
5. Дугин А.Г. Философские основания русской цивилизации. Цели и задачи философии в современной России // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.
6. Зеньковский В.В. История русской философии. — М.: Академический проект, 2011. — 880 с.
7. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою // Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. — М.: Русская книга, 1996. — Т. 5.
8. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. — Т. 1.
9. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991. — 525 с.
10. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1992. — 416 с.
11. Матвейчев О.А. Плюсы и минусы цивилизационного подхода // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.
12. Могилевский К.И. Приветственное слово // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.
13. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. — М.: Алгоритм, 2002. — 434 с.
14. Платон. Государство // Собрание сочинений: В 4 т. — М.: Мысль, 1994. — Т. 3. — Кн. VII.
15. Платон. Федр // Собрание сочинений: В 4 т. — М.: Мысль, 1993. — Т. 2. — С. 135–191.
16. Полосин А.В. Мировоззрение-ценности-вызовы // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

17. Соколов А.М. Структурные элементы русской цивилизации: прошлое как настоящее и будущее // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.
18. Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве // Соловьёв В.С. Сочинения: В 2 т. — М.: Правда, 1989. — Т. 2.
19. Сюндюков Н.К. Что взять от русской идеи? / Русская идея в контексте политического реализма // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.
20. Трубецкой Е.Н. Умозрение в красках: Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи. — М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1916. — 42 с.
21. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
22. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. — М.: АСТ, 2003. — 752 с.
23. Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.
24. Хомяков А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях // Хомяков А.С. Сочинения: В 2 т. — М.: Медиум, 1994. — Т. 2.
25. Чубаров И.М. [Вступительное слово и модерация дискуссии] // Материалы конференции «Русская идея как цивилизационная парадигма». — Новый Херсонес, 2025.

Колесниченко Ю.В.

г. Москва

Труд Н.С. Трубецкого «Европа и человечество» и его современное прочтение

В прошлом году исполнилось 105 лет со дня написания Николаем Сергеевичем Трубецким совсем небольшого по объему (82 страницы), но чрезвычайно важного по заложенным в нем смыслам произведения – «Европа и человечество» (1920 г.) [2]. В доступной рядовому читателю, но тем не менее, научной форме дан глубокий сущностный культурологический анализ ценностного столкновения цивилизаций. В книге рассматривается и всесторонне обосновывается *европейский подход* к определению места той или иной культуры в системе мировых культур по шкале их соответствия западной (в современной терминологии) цивилизации. На основании тщательно проведенного логического анализа автором делаются однозначные выводы о том, что Европа считает свою культуру системообразующей и первой в списке всех возможных культурных образований планеты, она никогда не признает самостоятельности и права на *равноправный* голос какой-либо инаковой культуры, а потому, с точки зрения европейцев, все культуры с известных времен вынуждены лишь подчиняться воле сильнейшего. Агрессивная – миссионерская и завоевательская – позиция Европы неизменна в своем пребывании в истории, и если какой-либо народ, обладающий своей уникальной культурой, задумает вести диалог с Европой, он может это сделать исключительно через подражание и имитацию европейских культурных ценностей, через замену своих ценностей ценностями Запада. В ином случае ему будет отказано в цивилизованности.

Прошло более столетия, но книга не потеряла своего невообразимо актуального звучания. Как и сто лет назад, когда США вообще не рассматривались как весомый политический и цивилизационный игрок, встает вопрос об экзистенциальном значении термина «цивилизация», реактуализируется проблема противостояния российской и европейской мировоззренческих моделей, противостояние не только и не столько политическое, сколько цивилизационное.

Не допуская принципиального различия между шовинизмом и национализмом именно в его европейском инварианте, Н.С. Трубецкой утверждает, что западное сознание под понятием культура понимает единственно и исключительно лишь «ту культуру, которую в совместной работе выработали романские и германские народы Европы. Под цивилизованными народами – прежде всего опять-таки тех же романцев и германцев, а затем и те другие народы, которые приняли европейскую культуру» [2, С. 2]. Вооруженным, насильственным путем прокладывая путь этой идее, европейская цивилизация подчиняет своей воле культуры других народов, заставляя их выбирать путь забвения и исчезновения или слияния с европейской культурой в вечном стремлении к ней и в вечном же отставании от нее, в ее вторичности.

Фундирующим данное мировоззрение фактором Н.С. Трубецкой называет, согласно философскому стилю своего времени, особый европейский дух (современный аналог данного термина – менталитет, ментальность), настаивает на том, что «при оценке европейского космополитизма надо всегда помнить, что слова "человечество", "общечеловеческая цивилизация" и прочее являются выражениями крайне не точными и что за ними скрываются очень определенные этнографические понятия. Европейская культура не есть культура человечества» [2, С. 5]. Осознание этого факта иными культурами и цивилизациями является крайне важным условие сохранения своей этнической и цивилизационной составляющих.

России как государству–цивилизации необходимо выработать особое видение проблемы, сформировать особенное мировоззрение, способное противостоять губительному натиску насильственного культурного порабощения. Этим мировоззрением является *евразийство*, помогающее осознать себя как неразрывное цивилизационное единство всех народов (всех ментальностей, всех культур), входящих в состав российского государства. Необходимо мыслить себя не только как государство, необходимо мыслить себя отдельной цивилизацией, основу самосознания, саморефлексии которой должен составлять корпус теоретических евразийских идей. Евразийские принципы российской цивилизации требуют пристального внимания к государственному устройству нашего общества, которое, по мнению философа, в обязательном порядке должны включать в себя особое («симфоническое») понимание личности, а также идеологию (идею-правительницу), вырабатываемую ответственной группой лиц – правящим отбором.

Н.С. Трубецкой подходит к вопросу с позиции социальной психологии: «Психологическое же основание космополитизма (в современном звучании, глобализма – комментарий наш – Ю.К.) – то же самое, что и основание шовинизма. Это разновидность того бессознательного предрассудка, той особой психологии, которую лучше всего назвать *эгоцентризмом*. Человек с ярко выраженной эгоцентрической психологией бессознательно считает себя центром вселенной, венцом создания, лучшим, наиболее совершенным из всех существ» [2, С. 6], – отмечает Н.С. Трубецкой. Он предупреждает Россию от копирования Западной культуры, призывает избрать иной идеологический и аксиологический – ценностный – путь. Философ утверждает, что на этом пути необходимо, взяв все ценное от Европы (прежде всего, технологии), заняться уникальным культурным строительством собственной цивилизации на евразийских принципах.

2026-ой год объявлен годом единства народов России. Евразийство же, настаиваем мы вслед за Н.С. Трубецким, есть интеграционный принцип единства и дальнейшего сплочения ментальностей этих народов [1]. На новом витке развития мировой истории актуализируются положения данного философского труда. Евразийство – это *принцип* (по формуле типизации принципов, таких как принцип дополнительности, личности, принцип субъекта и т.п.), который используется при анализе уникальности, аутентичности нашей культуры. Это – синоним нашей цивилизационности.

Евразийство сегодня – это закон российской интегративности, принцип и основание ее существования. А потому Евразийство сейчас должно пониматься не только как историко- философский феномен первой трети XX века, но как закон существования и функционирования российской цивилизации в целом, как главное ее качество и базальный уровень ментальности. Современность демонстрирует более, чем очевидные доказательства правоты слов основателя евразийства.

Литература

1. Бутенко А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно – политический смысл // СоцИс, 1996. № 5. С.92-102.

2. Трубецкой Н.С. Европа и человечество. Российско-болгарское книгоиздательство, [1920]. С. 82 с.

Гравин А.А.

г. Санкт-Петербург

Круг А. Ф. Лосева как константа российской философии⁴⁵

Исследование истории интеллектуальной культуры (истории философии или истории науки) нередко сталкивается со сложностью выявления особенностей присущих ей процессов. За популярными тенденциями и «большими» именами в большинстве случаев скрывается множество неявных социальных феноменов разной степени культурной значимости. Это обуславливает необходимость обращения к одному из важных, но не всегда учитываемых элементов бытия интеллектуальной культуры – деятельности малых интеллектуальных сообществ, функционирование которых *volens nolens* определяет многие интеллектуальные процессы как на официальном, так и на неофициальном уровнях.

Институционализированные объединения (будь то научные группы, школы, журналы etc.) чаще всего наглядны для исследователя, так как прямо заявляют о принципах своего формирования и саморегуляции, а также открыто декларируют собственные цели (которые, в свою очередь, могут скрывать иные – известные только внутри объединения – намерения).

Неформальные сообщества в этом смысле могут быть исследованы по косвенным факторам. С одной стороны, они осуществляют деятельность не всегда заметно, а подчас и стихийно (по крайней мере, с точки зрения внешнего наблюдателя). С другой стороны, они могут оказывать в близкой или дальней перспективе не менее значительное, чем институциональные сообщества, культурное влияние. При этом профессиональная многогранность и самоорганизация неофициальных интеллектуальных сообществ позволяет им находить нетривиальные решения различных проблем⁴⁶. В рамках таких объединений дискуссии и обсуждения имели подчас не менее (или даже более) интенсивный и продуктивный характер, чем в рамках официальных институций. При этом формат «кружка» предполагал, что интеллектуальное взаимодействие здесь могло происходить и между людьми одной или нескольких институций, и между людьми различных профессий и взглядов.

⁴⁵ Данная работа опирается на положения нашей статьи [3] и представляет собой частичное дополнение к тому исследованию.

⁴⁶ Не будет преувеличением сказать, что, к примеру, собрания «на Башне» у Вячеслава Иванова оказали определяющее влияние на русский символизм и причастные ему культурные феномены (в том же ключе можно рассмотреть «лопатинские среды» или, скажем, «бердяевские вторники»).

Если сузить исследовательскую перспективу до научно-гуманитарной культуры, то можно обнаружить ряд ярких примеров позднесоветских сообществ, оказавших значительное влияние на развитие гуманитарного знания.

Одной из популярных форм позднесоветской «кружковой» культуры были интеллектуальные объединения, связанные с личностью какого-либо мыслителя или ученого: кружки Ю. М. Лотмана, Г. П. Щедровицкого, М. М. Бахтина. В настоящее время существует большой корпус работ по исследованию отдельных неформальных объединений. Тем не менее, ряд сообществ оказываются малоисследованными или вовсе неисследованными.

В данной работе мы сосредоточимся на фигуре А. Ф. Loseва и образовавшемся вокруг него неформальном объединении, наименование которого в настоящее время не является устоявшимся.

В качестве рабочего обозначения рассматриваемого сообщества мы предлагаем использовать термин «круг Loseва». Мы осознаём, что подобного самоназвания не было при жизни Loseва и вводим это обозначение *post factum*. Тем не менее, мы считаем, что в перспективе возможного исследования рассматриваемого сообщества представляется необходимым его социологическое определение.

В случае круга Loseва основными объединяющими факторами могут быть названы: взаимодействие в рамках исследовательской деятельности (в частности, помощь Loseву со стороны секретарей⁴⁷), единомыслие по отдельным мировоззренческим вопросам, а также наличие общего интереса к творчеству Loseва как в плане изучения и развития его идей и концепций⁴⁸.

Осмысление и развитие какого-либо аспекта loseвской мысли подразумевает переопределение разработанных им понятий в актуальном научном контексте. Так, деятельность тех ученых, которых можно причислить к кругу Loseва, стала источником ряда дискуссий в отечественной гуманитарной науке: это и вопрос возможности теоретических обобщений относительно истории античной философии, и теоретические споры о понятии мифа, и обсуждение проблемы символа, и своеобразное «продолжение» имяславских споров. Можно констатировать, что осмысление и переосмысление идей Loseва оказывало и продолжает оказывать влияние на различные области гуманитарного знания.

В качестве примера обозначим один из таких дискуссионных «сюжетов», который связан с интерпретацией лингвофилософских подходов Loseва.

В 1990-м году было осуществлено первое издание «Философии имени»⁴⁹ [4] со вступительной статьей А. Л. Доброхотова⁵⁰ и послесловием В. И. Постоваловой⁵¹. В том же году вышло издание «Философии имени» в рамках сборника «Из ранних произведений» с примечаниями Л. А. Гогтишвили⁵² [5]. Отметим, что каждый из перечисленных исследователей был причастен кругу Loseва и стал самостоятельным мыслителем с самобытными философскими концепциями. С начала 1990-х гг. и по настоящее время среди исследователей и интерпретаторов loseвской «Философии имени» оформилось три основных стратегии её рецепции, соответствующие самостоятельным философским проектам. Первая связана с творчеством В. В. Библихина начала 1990-х гг. (курс лекций «Энергия» (1991) [1]); вторая – с философской реконструкцией Л. А. Гогтишвили (работа «Эйдетический язык (реконструкция и интерпретация радикальной феноменологической

⁴⁷ О том, что секретари воспринимались Loseвым не как формальные «помощники» см.: [6, С. 7].

⁴⁸ В связи с этим хронологические рамки круга Loseва не могут быть ограничены исключительно временем жизни мыслителя.

⁴⁹ Loseв А. Ф. Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990. 269 с.

⁵⁰ О характере общения А. Л. Доброхотова с Loseвым и Тахо-Годи см.: [7, С. 635].

⁵¹ Об общении В. И. и Л. И. и Постоваловых с Loseвым и Тахо-Годи: [7, С. 687].

⁵² О характере общения Loseва и Гогтишвили: «Мила верный, умный друг, близкий в самые тяжелые дни Алексея Фёдоровича» [Тахо-Годи 2007, 421].

новации А. Ф. Лосева)» (2006) [2]); третья с апологетической рецепцией В. И. Постоваловой («Теолингвистика» (2022) [Постовалова 2022]). Важно отметить, что и Бибихин, и Гоготишвили, и Постовалова являлись секретарями⁵³ и собеседниками Лосева и, соответственно, их идеи формировались под прямым влиянием лосевских.

Перспективное обобщение данных лингвофилософских интерпретационных стратегий может послужить актуализации отдельных исследовательских тенденций в круге Лосева. В этом смысле как объект интеллектуальной истории круг Лосева представляет собой культурно-значимое явление, ставшее вехой в истории отечественной гуманитарной науки.

Литература

1. Бибихин В. В. Энергия. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010.
2. Гоготишвили Л. А. «Эйдетический язык» (реконструкция и интерпретация радикальной феноменологической новации А. Ф. Лосева) // Непрямое говорение. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 220–415.
3. Гравин А. А. Феномен круга Лосева: социальный и историко-философский аспекты // Вопросы философии, 2025. № 4. С. 148–157
4. Лосев А. Ф. Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990.
5. Лосев А. Ф. Философия имени // А. Ф. Лосев. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 11–192.
6. Малинаускене Н. К. А. Ф. Лосев в памяти и мыслях филолога-классика. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2013.
7. Тахо-Годи А. А. Жизнь и судьба: Воспоминания. 2-е изд., доп. и испр. М.: Библио ТВ, 2023.

Володин Я.А.

г. Санкт-Петербург

Философия А.Ф. Лосева как дидактическое средство духовно-нравственного воспитания

Творчество Алексея Федоровича Лосева в представлении и описании научной значимости, разумеется, не нуждается, давно став подлинно национальным достоянием культуры 20-го века. Сам образ мыслителя содержит в себе драму сменявших друг друга эпох русской истории, в масштабе отдельно взятой биографии соединяя жестоко разорванные «двух столетий позвонки»⁵⁴ [1, С. 179]. Воспитательное значение имеет судьба отечественного мыслителя. Но в этом отношении жизнь философа является индивидуальным преломлением общей истории с тысячами других трагических судеб соотечественников. Представляется, что духовно-нравственный потенциал мысли Лосева, увенчиваясь сложными биографическими обстоятельствами, может быть особенно востребован именно в философском содержании.

⁵³ Постовалова и Гоготишвили помогали «по очереди» Лосеву при написании им работы «В поисках построения общего языкознания как диалектической системы» [7, С. 578].

⁵⁴ О. Э. Мандельштам. Цитата из стихотворения «Век»

Век мой, зверь мой, кто сумеет
Заглянуть в твои зрачки
И своею кровью склеит
Двух столетий позвонки?

В следовании платоновской традиции философствования творчество А. Ф. Лосева по преимуществу оценивается как ставшее классическим по академическим достижениям антиковедение. На фоне разнообразных философских течений своего века отечественный ученый выглядит исключительным приверженцем классической древности. Новейшие мотивы европейской мысли того времени с критическими замечаниями автора, конечно, просматриваются в раннем периоде философских поисков, но не меняют отношения к наследию Лосева в целом.

Трагический поворот в судьбе мыслителя, связанный с публикацией фрагментов «Диалектики мифа», истолковывается больше исторически как несоответствие жестким идеологическим реалиям эпохи. Но очевидно, что объектом резкой официальной реакции философ стал не просто за формальное расхождение с идеологически верным учением материализма. Пристрастную критику вызвало чуждое по духу («идеалист-реакционер») содержание работ философа. Основанное на богословских дискуссиях о природе имени и понимаемое как онтологическая реальность, переосмысленное Лосевым учение «имеславия», даже отдаленно не могло быть воспринято социальным окружением в качестве сколько-нибудь актуального способа философствования. Рассуждения такого рода: «... это гораздо больше, чем магия, гораздо сильнее, глубже и интереснее, чем какая-то суеверная и слабенькая магия» и «без слова нет ни общения в мысли... нет без слова и имени также и мышления вообще» [2, С. 25], несмотря на ясно провозглашаемый автором «единственно правильный» диалектический метод, современниками в большинстве воспринимались не иначе как «мракобесие».

Обусловленный временем социальный контекст, не позволявший мыслителю творчески выходить за границы буквального совпадения с официальной идеологией, сейчас очевиден. Но выводы историографического толка о драме философствующего автора в советской действительности не исчерпывают ситуации. Дело не только в несоответствии личности автора историческому контексту, но – гораздо шире –, именно, в глубоком несовпадении «идеи» времени как таковой. Не выглядящие по сравнению со своим веком новаторскими идеи раннего Лосева по классическому канону оказываются ближе подлинной философии, чем авангардное учение нового социального строя (материализм) или новейшие течения западной философии (феноменология, герменевтика). Приверженность платоновской традиции делает биографию мыслителя вписанной не только в национальный контекст, но в культурный контекст всей европейской истории. В духе платоновского учения о «вечном и неизменном» философия Лосева оказывается значимее временных обстоятельств, а в личности самого мыслителя преодолевается культурный разрыв в отечественной истории.

Рассматривая личность А. Ф. Лосева и определяя значения его идей в русской философии, можно также говорить о существенной попытке преодоления онтологического разрыва в становлении отечественной мысли. Имея в основании своих идей общеевропейскую древнегреческую философию, Лосев действенным образом демонстрировал созидательный потенциал Античности в кризисную эпоху позднего модерна. С глубоким пониманием сложности и богатства античной традиции мыслитель писал, что «диалектика не есть ни формальная логика, ни феноменология, ни метафизика, ни эмпирическая наука», что «диалектика есть и абсолютный эмпиризм, и абсолютный рационализм» [2, С. 23], синтетически постигаемый как целое. В действительности философ принципиально не противоречил ни официальному учению диалектического материализма у себя на родине, ни отвергал новейших направлений в западной философии.

Парадоксальным образом, будучи философским традиционалистом и известным последователем Платона, Лосев в чем-то в большей степени оказался на высоте в решении исторических задач философии, чем прогрессивная социальная идеология его окружения или участники «онтологического поворота» за рубежом. В отличие от русского мыслителя последние активно преодолевали классические формы мысли, тогда как Лосев придерживался исторической преемственности, пытаясь извлекать еще не исчерпанные

резервы древней философии. В итоге, научный атеизм в России без всяких перспектив показал себя эмпирическим догматизмом, а философские «повороты» западной мысли обернулись тотальным нигилизмом постмодерна, что привело социальные системы модерна к «концу истории».

Внутренним соответствием «концу истории» проявился финал нигилистической мысли как последовательной деконструкции устойчивого тождества любых смыслов. История перестала быть областью фактических достоверных смыслов и все больше стала превращаться в объект произвольных нарративов. Не то же самое, чем является «нарратив» в постмодернистском понимании, в «Диалектике мифа» под *повествованием* понимал отечественный философ. «Нужно быть до последней степени близоруким... чтобы не заметить, что миф есть... наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность. Это – совершенно необходимая категория мысли и жизни, далекая от всякой случайности и произвола» [2, С. 396].

Интеллектуальный опыт А. Ф. Лосева по историческому охвату от древней до новейшей философии и по их состоявшемуся синтезу в «платоновско-гуссерлианском эйдосе», раскрывающем реальность как онто-мифологический исторический процесс представляется исключительно важным средством духовно-нравственного воспитания. Представляется, что практический воспитательный потенциал философского учения мыслителя еще не в полной мере востребован в качестве действительного опыта философствования и находится в тени заслуженного признания автора в классической филологии. Между тем, кажущийся порой слишком консервативным и чрезмерным традиционализм лосевской мысли, нельзя не признать соответствующим изначальной природе философии как свободному историческому и духовному взаимосвязанному процессу. «Мысль существует только в историческом процессе, процессе мысли, а исторический процесс является историческим лишь в той мере, в какой он познается нами как процесс мысли» [3, С. 217].

Литература

1. Мандельштам О. Э. Стихотворения. — Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1998. — 496 с.
2. А. Ф. Лосев. Из ранних произведений. Москва. Издательство «Правда» 1990
3. Р. Дж. Коллингвуд. Идея Истории. Автобиография. Издательство «Наука». Москва 1980

Янтарева М.

г. Санкт-Петербург

Взаимосвязь культуры и педагогики в философии С.И. Гессена

Статья посвящена раскрытию центральной идеи философии образования С.И. Гессена: сопряжению педагогики и культуры. Будет показана тесная связь формирования личности с усвоением ценностей мировой культуры. Предметными областями исследования стали: образовательные задачи, необходимость культурных норм и традиций для становления развитого и образованного человека. Особое внимание уделяется роли учебных заведений как уникальной культурной среды, в которой происходит становление будущего гражданина. В заключении подчеркивается актуальность идей С.И. Гессена для современной педагогики: каким образом воспитать человека и сформировать его гражданскую идентичность в условиях динамично меняющегося мира.

Общеизвестно, что Сергей Иосифович Гессен обучался «под руководством выдающихся неокантианцев В. Виндельбанда, Г. Риккерта и Г. Еллинека, Б. Ласка, И. Кона» [2, С. 234], оказавших на него значительное влияние. В своем творчестве С.И. Гессен активно применяет неокантианские методы: педагогика рассматривается как прикладная наука, практическое воплощение философии; подобная идея до Сергея Иосифовича активно развивалась Паулем Генрихом Наторпу.

Больше всего влияние неокантианской школы отразилось на понимании С.И. Гессеном культуры. Сущность культуры Сергей Иосифович раскрывает через сопоставление жизни «развитых» и «первобытных» народов. Отличительной чертой «неразвитых» народов, по С.И. Гессену, является преобладание в их быту инстинкта самосохранения. В отношении таких обществ не может идти речи о знании ради знания, приращении смысла, создании материальных благ с избытком и сохранении прошлого, то есть запечатлении феноменов жизни прошлых поколений.

С.И. Гессен противопоставляет таким народам развитые общества. В отличие от народов, вся жизнь которых выстраивается на инстинкте самосохранения, общество, продвинувшееся в своем развитии, имеет более сложные методы взаимодействия с окружающей средой, преследует иные цели и ставит соответствующие задачи. Такие народы проживают сразу в нескольких «плоскостях». Таким «плоскостями» Сергей Иосифович называет 1) сферу материального (цивилизация), 2) духовность (образованность) и 3) право и государственность (гражданственность). Именно эти сферы жизни народа и есть, по С.И. Гессена, культура.

Несомненно, что народ, который обладает сложной структурой общества, ставит перед собой и более сложные цели. В этом отношении Сергей Иосифович Гессен затрагивает тему, сопровождающую философию со времен Античности – проблему *télos*. Цели Сергей Иосифович разделяет на два вида: 1) цели, которые необходимы для достижения других целей, и 2) "абсолютные" цели. К последним относятся наука, искусство, нравственность, хозяйство и др. Кроме того, С.И. Гессен отождествляет «абсолютные» цели с культурными ценностями вообще: «Среди всех других целей именно культурные ценности выделяются тем, что, служа орудиями другого, они кроме того ценны и сами по себе» [1, С. 32]. Возникает проблема, говорит С.И. Гессен: безусловные цели во многом недостижимы. Никто не может овладеть, например, всей наукой. Можно сказать, что культура носит двойственный характер: она ставит перед человеком и обществом цели, сама являясь самоцелью.

В этом контексте интересна взаимосвязь культуры, педагогики и образования. В основе педагогики как науки, по мнению Сергея Иосифовича, лежат две науки. К таким наукам С.И. Гессен относит физиологию и психологию. Однако педагогика имеет не только материал - знания в области физиологии и психологии - для воспитания, но и цели, которые необходимо достигнуть в процессе воспитания.

Вновь возвращается Сергей Иосифович к теме телеологии. Как было показано выше, культура народа всегда представляется как деятельность, направленная на реализацию безусловных целей - заданий. Переживая свою историю вновь и вновь, наращивая производство, прибавляя к наукам новое знание и формируя правовую основу общества, народ создает уникальные черты своей жизни. Стремление реализовать задачи и цели, возникающие на определенном этапе развития, способствуют разработке новых методов. В этот момент и проявляется то взаимоотношение между культурой и образованием, которое до этого было скрыто.

Культура, как было показано выше, есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий. Те самые уникальные черты жизни народа,

характерные черты его быта, сформировавшиеся в процессе движения к абсолютным целям, начинают определять сущность образования, и наоборот – образование самым прямым образом начинает воздействовать на жизнь. Цели народа, как их определяет С.И. Гессен, и есть цели образования; по отношению к индивиду образование выступает так же, как культура по отношению к народу, то есть является совокупностью неисчерпаемых заданий, тесно связанных с абсолютными целями. Образование начинает выступать как высшая категория, приобретает характер культурной ценности и, соответственно, становится самоцелью.

На пути к цели перед индивидом или всем обществом встают задачи. Сергей Иосифович, фундаментально подходя к проблемам образования, определяет задачи образования следующим образом: «Задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика, как общая теория образования, распадается на соответствующее число отделов <...> В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием» [1, С. 36].

Переходя к подведению итогов, необходимо сказать о той важной роли, которую играет контекстуализм при рассмотрении любого рода педагогических идей. Справедливо по этому поводу высказался Григорий Борисович Корнетов в статье «Педагогические идеи и учения в истории педагогики»: «Важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий контекстуализм – обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались» [4, С. 49].

Важно отметить, что философия образования С.И. Гессена стала ответной реакцией на педагогические идеи Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и на развивающуюся в молодом советском государстве систему образования.

Взяв за основу неокантианство, Сергей Иосифович выдвинул на первый план в своей философии образование ценности, особый методологический подход к наукам и наделение педагогики практическим смыслом, прямо отождествив ее с философией. Однако, как отмечает протоирей Василий Зеньковский, "педагогический идеализм Гессена очень высокого качества как идеализм, но он беден именно в своей обращенности к педагогике, что типично для Гессена, а может быть, типично для педагогического идеализма вообще в наше время. Проблемы целостной школы не могут быть поставлены и поняты вне той миросозерцательной борьбы, которая идет ныне" [3, С. 22]. Василий Васильевич Зеньковский в своей критике С.И. Гессена ставит очень важный вопрос о соотношении идеи и времени, в котором эта идея «живет».

Чтобы понять, как можно применить замечательные наработки Сергея Иосифовича Гессена в условиях современного мира, обществу необходимо точно, без уклончивых формулировок, определить «абсолютные» цели, задачи и те методы, средства, которыми оно будет прокладывать себе путь. Обществу стоит задать себе вопрос, соответствуют ли тенденции узкопрофильного образования, глобализации, несоответствия национальным интересам, снижения роли воспитательного момента в процессе обучения тем целям, которые общество преследует?

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

2. Данилкина Н.В. Становление теории образования С. И. Гессена как «Прикладной философии» / Данилкина Н.В. // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. — 2009. — №4 (Философия). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-teorii-obrazovaniya-s-i-gessena-kak-prikladnoy-filosofii> (дата обращения: 02.03.2026).
3. Зеньковский В., прот. Русская педагогика в XX веке / прот. В. Зеньковский. — Париж: Религ. пед. кабинет при Православ. богослов. ин-те в Париже, 1960. — 54 с.
4. Корнетов Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Корнетов Г.Б. // Историко-педагогический журнал. — 2015. — №2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-i-ucheniya-v-istorii-pedagogiki> (дата обращения: 02.03.2026).

Иванова О.В.

г. Санкт-Петербург

«РОССИЯ, ЗДРАВСТВУЙ!» выставочные проекты Петровской академии наук и искусств в формировании ценностных ориентиров и исторической памяти молодёжи посредством современного искусства

В данной статье исследуются воспитательные и просветительские возможности искусства, транслирующего аксиологические (ценностные) доминанты художественного творчества на примере экспозиционной деятельности Петровской академии наук и искусств (ПАНИ). анализируется роль академических выставок как пространства, где происходит формирование и распространение ключевых ценностных ориентиров и исторической памяти молодёжи средствами современного искусства. Значительный акцент сделан на педагогической составляющей этого процесса: рассматривается влияние проектов ПАНИ на становление художественных взглядов молодых художников, учащейся молодёжи и широкого круга зрителей. В статье также выявляются основные аксиологические направления выставочной политики Академии в их тесной взаимосвязи с её просветительской и образовательной миссией.

Ключевые слова: аксиология, выставочный проект, ценностные доминанты, художественное образование, экспозиционная политика, историческая память, просветительская и образовательная миссия

Современная философия и художественная педагогика все более активно обращаются к аксиологическому измерению творческого процесса. Важным методом анализа художественного произведения становится выявление ценностных оснований, как транслируемых самим произведением, так и заключённым в процессе его создания, репрезентации и восприятия. Выставочные проекты, будучи одной из важнейших форм презентации современного искусства, служат не только демонстрацией результатов творческой деятельности, но и платформой для артикуляции и трансляции ценностных установок художника, куратора и художественной институции. «Россия, здравствуй!» – название ежегодного проекта Петровской академии, ставшего символом патриотических и педагогических устремлений.

Целью данной статьи является анализ аксиологических основ художественного творчества, выраженных в выставочных проектах Петровской академии наук и искусств, с акцентом на их педагогическую значимость в формировании мировоззренческих установок и исторической памяти.

Проблема изучения аксиологических основ творчества художника поднималась в истории культуры и философии многими мыслителями. Однако нельзя однозначно сказать, что она хорошо изучена. М.С. Каган, исследуя культуру как специфический род

человеческой деятельности, большое внимание уделяет эстетике искусства. Он отмечает, что предметом исследования эстетики является искусство как таковое, как особый способ освоения действительности, как специфическая – художественно-образная – сфера человеческой деятельности [4, С.38].

При внимательном рассмотрении темы «Аксиология творчества художника» выделяются некоторые проблемные поля. Зависимость искусства от ценностей социокультурной среды. Бытие современного искусства связано с основными ценностями европейской культуры XXI века: свободой, равенством, индивидуализмом, гедонизмом, размытием граней профессионализма. При этом индивидуализм и равенство в искусстве оборачиваются полным равнодушием со стороны публики и размытием границ профессионализма. Ощущается проблема персональной идентичности художника и вопрос: можно ли судить об авторе через его творения.

Наиболее остро стоит проблема новаторства в творчестве. Новаторство полагается неотъемлемой частью творчества. Но современному художнику трудно сформировать свой неповторимый стиль, художественный метод в мире, где практически всё уже сказано до него.

Выставочные проекты Петровской академии наук и искусств можно рассматривать как аксиологический феномен. Экспозиционная политика ПАНИ, как правило, ориентирована на формирование мировоззренческих установок и исторической памяти у молодёжи. Неслучайно в период проведения выставок проходят кураторские экскурсии, лекции и занятия для старших школьников и студентов. Они поддерживают уровень высокого профессионализма. Выставки часто представляют работы мастеров, чье творчество соответствует высоким академическим стандартам, но при этом не лишено новаторства. Это свидетельствует о ценности мастерства и традиции.

Проекты Академии акцентируют внимание на проблемах, сохранения культурной памяти, патриотизма, духовности. Они указывают на осознание художниками своей социальной ответственности и ценности гражданской позиции. Пример – патриотические проекты, такие как «Однажды наступит завтра...», «Был город-фронт, была блокада», «Поклонимся великим тем годам». По мнению профессора А. А. Жарковой «Историческая память - объединяющая нравственная сила народа. А значит, социально-культурная деятельность, имея свои законы функционирования, формы, методы и выразительные средства по воспитанию граждан, способна быть целостной системой формирования исторического сознания» [3. С. 152].

Обратимся к проектам «Россия, здравствуй!» Московского отделения ПАНИ и «Земля родная...» Санкт-Петербургского отделения. Эти проекты, различные по масштабу и составу участников, проходят регулярно в Санкт-Петербурге и Москве, объединяя самых разных мастеров живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства. Московский проект – камерный, лирический и в некоторой степени «литературный». Он является ежегодным, проходит в пространствах библиотек уже много лет. В Москве его принимает библиотека им. В. В. Вересаева, а в Петербурге – Юношеская библиотека им. Н. Островского. Не случайно, так как во время выставки проходят поэтические и литературные встречи. В этом году прошла XII выставка. В своей статье о ней главный организатор В. С. Кузнецов отмечает, что в работах мастеров Петровской Академии мы видим «дыхание жизни и любовь к России». В каждом пейзаже (в экспозицию вошли именно виды прекрасных русских старинных городов и живописных мест, связанных с великими писателями: И.С.Тургеневым, А. С. Пушкиным, С. А. Есениным) чувствуется любовь и трепет художника перед выбранным сюжетом.

«Земля родная...» является проектом более масштабным, его бессменным организатором является Сергеев Борис Михайлович, заслуженный художник России. Она проходит один раз в два-три года в большом зале Союза Художников на Большой Морской улице. Этот уникальный зал помнит всех великих русских и советских художников. Оба проекта утверждают ценность наследия и преемственности, демонстрируют важность

сохранения культурного кода, диалога с историей. Неслучайно критики отмечают приверженность художников петербургского отделения знаменитой Ленинградской школе. В них ярко отражена ценность новаторства и экспериментов. Наряду с традиционными формами, академия поддерживает художников, ищущих новые выразительные средства, экспериментирующих с материалами и техниками. Это подчеркивает ценность развития, поиска и преодоления границ. Ценность личности и индивидуальности. Выставочные проекты часто выделяют уникальность авторского видения, неповторимость художественного почерка. Во всех экспозициях подчёркивается ценность гармонии и духовности. В работах художников прослеживается стремление к созданию произведений, несущих положительный эмоциональный заряд, призывающих к созерцанию, поиску гармонии и внутренней целостности.

Экспозиционная деятельность Петровской академии наук и искусств является заметным явлением в актуальном художественном процессе. Эти выставки выступают не просто как арена для показа произведений, но и как действенный аксиологический и дидактический ресурс. Они транслируют разнообразные ценностные установки, охватывая уважение к наследию и ремеслу, поддержку новаторских идей и осмысление современных социальных реалий, что подчеркивает их значимость для воспитания.

Литература

1. Алмазова А. А. «К вопросу о критериях уровней ценности в художественном творчестве» // Журнал «Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики» (часть II, номер 6 (12)). – Тамбов: «Грамота», 2011. С. 14-16.
2. Докучаев И. И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И. И. Докучаев. – Санкт-Петербург: Наука, 2009. – 595 с.
3. Жаркова А.А. 2018. Воспитание исторической памяти как задача учреждения культуры в современных условиях. С. 151-157. - Проблема культурной памяти: социально-философский аспект: сборник статей. Научн. ред.; А.Н. Ужанков, д-р филол. наук, В.А. Тихонова, д-р филос. наук, Е.В. Мареева, д-р филос. наук. М.: МГИК. 284 с.
4. Каган М. С. Эстетика как философская наука. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 296 с.
5. Каталог выставки «Земля родная». 12.03 – 25.03.2022. Петровская академия наук и искусств. СПб.: Типография «Арт-Принт», 2024. 76 с.
6. Розин В. М. «Мышление и творчество». Издательство: «ПЕР СЭ», Москва 2006. – 306с.

Зауст С.К.

г. Санкт-Петербург

Образ России как цивилизационной константы в исторической живописи XIX века

В условиях современных мировоззренческих трансформаций и активного переосмысления национальной идентичности особую значимость приобретает обращение к художественным формам репрезентации исторической памяти. Историческая живопись XIX века выступает не только как эстетическое явление, но и как важнейший культурно-философский механизм формирования образа России в качестве устойчивой цивилизационной константы. Визуальная реконструкция прошлого становится способом закрепления ценностных оснований общества и их трансляции в культурное пространство последующих поколений.

Цивилизационный подход, разработанный Н. Я. Данилевским, исходит из признания существования самостоятельных культурно-исторических типов, обладающих внутренней целостностью и устойчивыми мировоззренческими характеристиками [1, С. 85–92]. Россия в его концепции определяется как особый культурный тип, не сводимый к западноевропейской модели развития. Н. А. Бердяев подчеркивал духовную природу русской культуры, ее религиозно-нравственную направленность и историческую миссию [2, С. 47–53]. Д. С. Лихачев связывал устойчивость национального бытия с феноменом исторической памяти как основы культурной преемственности [3, С. 14–19].

Историческая живопись XIX столетия формируется в период активного поиска национального самоопределения. Обращение к допетровскому прошлому становится формой художественного осмысления истоков национальной традиции. Историческая картина выполняет мировоззренческую функцию, формируя целостный образ эпохи и закрепляя представление о характере национальной культуры [4, С. 112–118; 5, С. 64–71].

Особое значение в данном процессе приобретает костюм как визуальный код эпохи. В структуре художественного произведения он выступает концентрированным выражением культурного смысла, фиксируя социальную и ценностную структуру общества [6, С. 203–210].

В творчестве К. Е. Маковского обращение к боярской Руси XVI–XVII веков приобретает принципиальное значение. Художник стремился к точной реконструкции исторического быта, однако его произведения выходят за рамки этнографической точности и формируют целостный художественный образ национального прошлого. Костюм становится композиционным центром, формируя ощущение исторической глубины и культурной целостности [8, С. 36–39].

В живописи М. В. Нестерова историческая тема соединяется с духовным переживанием национального бытия. Старообрядческий молитвенный костюм выступает символом нравственной устойчивости и духовной преемственности. Через визуальную аскетику и сдержанность образов утверждается представление о России как духовно ориентированной цивилизации, что соотносится с философскими размышлениями Бердяева о религиозном характере русской культуры [2, С. 52–55].

Мифопоэтическое измерение национального образа получает развитие в живописи В. М. Васнецова. Обращение к былинным сюжетам позволяет художнику создать синтетическую модель Руси, соединяющую историю и архетип. Костюм выполняет нарративную функцию и участвует в формировании образа героической цивилизации [7, С. 145–152].

Особое значение образ России, сформированный в исторической живописи XIX века, приобретает в контексте соотношения художественного мифа и исторической реальности. Художники не стремились к буквальной реконструкции прошлого в академическом смысле; их задача заключалась в создании символически насыщенного образа эпохи, способного выразить устойчивые мировоззренческие основания национальной культуры. Художественный образ выступает формой философского обобщения, где историческая деталь становится знаком цивилизационного смысла.

В произведениях исторического жанра происходит своеобразная сакрализация прошлого. Древняя Русь предстает не просто как этап исторического развития, но как источник духовной легитимности современной культуры. Подобная художественная стратегия соответствует пониманию исторической памяти как нравственной категории [3, С. 18–19].

Через визуальный язык живописи XIX века закрепляется представление о России как пространстве органического единства духовного и социального начал. В произведениях Маковского доминирует идея исторической полноты; у Нестерова — нравственной сосредоточенности; у Васнецова — героического архетипа. Эти художественные модели формируют целостную картину национального самосознания.

В образовательном контексте подобное понимание художественного образа приобретает принципиальную значимость. Анализ исторической живописи позволяет обучающимся выйти за пределы фактологического восприятия истории и обратиться к ее ценностному измерению. Художественный образ обладает эмоционально-образной выразительностью, что усиливает его воспитательный потенциал.

Включение произведений исторической живописи в образовательный процесс способствует развитию способности к культурной интерпретации и формированию уважительного отношения к национальному наследию. Таким образом, историческая живопись XIX века становится не только предметом искусствоведческого анализа, но и инструментом ценностного воспитания.

Следовательно, историческая живопись XIX века выполняет не только эстетическую, но и мировоззренческую функцию, формируя устойчивый образ России как самостоятельной цивилизации и обеспечивая преемственность ее культурных оснований.

Литература

1. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. — М.: Институт русской цивилизации, 2011.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. — М.: Республика, 1990.
3. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. — СПб.: Азбука, 2016.
4. Алпатов М. В. История русского искусства. Т. 3. Искусство XIX века. — М.: Искусство, 1964.
5. Сарабьянов Д. В. Русская живопись XIX века среди европейских школ. — М.: Искусство, 1980.
6. Манин В. С. Русская живопись XIX века. — СПб.: Аврора, 2000.
7. Лебедев А. К. Русская историческая живопись XIX века. — М.: Советский художник, 1984.
8. Зауст С. К. Костюм XVI–XVII веков в исторической живописи К. Е. Маковского // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. 2018. № 3. С. 36–40.

Очболд Анар

Монголия

Учение А.С. Макаренко о коллективе

Может казаться, что речь о Макаренко и его методах воспитания ребенка является анахронизмом в настоящее время, поскольку он стремился воспитать советского человека, а Советского Союза нет уже больше тридцати лет. Но много чего может нам казаться, а суть дела заключается в поиске правды, объективно обоснованных фактов и закономерностей. Нельзя дать поспешную оценку прошлым опытам воспитательной работы СССР как чему-то изжившему себя и не современному, так как то что нам кажется прошлым, отдаленным, может стать нашим будущим, которое просто остановилось временно, ожидая новый старт.

А.С. Макаренко был выдающимся практиком и теоретиком. Макаренко не только взял всё что ему пригодится для воспитания ребенка из книг. Макаренко извлек ценные знания из практики, поэтому ему все время приходилось осмысливать значение какого-либо события во время воспитания, а также переосмыслить его в дальнейшем, чтобы научно систематизировать. Нелегким было время Макаренко, время первой мировой войны, гражданской войны, урон временного правительства и разрухи повсюду. Название романа «Как закалялась сталь» Николая Островского тех лет может передать окраску этой нелегкой эпохи.

Макаренко после Великой Октябрьской Революции работал сначала с беспризорниками, а потом уже с детьми-правонарушителями, у которых были родители. Педагог писал много книг и художественных, и теоретических. Ошибочно думать, что работы Макаренко применимы только для особых случаев и для особых детей, потому что основы советской педагогики едины, только при применении формы и приемы различаются.

Детский мир поэтичен, поэзия это творчество (по первоначальному древнегреческому значению), а творчество по Макаренко требует риск. В романе «Педагогическая поэма» Макаренко описывает как он рискует своей жизнью чтобы вернуть беспризорникам веру в человека.

Так как Макаренко говорил: «Вся наша система воспитания – это реализация сталинского⁵⁵ лозунга о внимании к человеку. О внимании не только к его интересам, его нуждам, но и к его долгу» [2. С. 37]. Поэтому же Макаренко считал, что нельзя основывать все воспитание ребенка на интересе. Самая основная задача педагога – сформировать коллектив и дать возможность ребёнку стать полноценным членом этого коллектива. Осознание того что твой личный интерес и интерес коллектива одинаковые, приводит к пониманию существования единой общественно значимой цели.

Дисциплина является связующим звеном при организации коллектива. Человек-коллективист есть Новый Человек. Коммунистическая этика невозможна без уважения к коллективу[4. С. 311]. В свою очередь развитый коллектив порождает отношение ответственной зависимости между воспитанниками. Эта зависимость скрепляет детей через ответственность друг перед другом. А появление ответственной зависимости дает почву для развития детского самоуправления.

Ответственность, детское самоуправление, коллектив, дисциплина все это невозможно без уважения с обеих сторон. По Макаренко уважение сопутствует всегда и требование: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему» [3. С. 6]. А требование от человека, является признаком доверия: «Соединение огромного доверия с огромным требованием и есть стиль нашего воспитания. На этом построена вся общественная жизнь Советского Союза, и это дает колоссальные результаты» [3. С. 7].

По Макаренко уважать другого человека это значит предъявлять высокое высокое требование к этому человеку. Так как педагогика это взаимная связь воспитателя и воспитанника, педагог тоже должен к самому себе предъявлять повышенные требования[2. с. 329]. Только это тесное взаимодействие сможет порождать хорошие результаты. Педагогика это не только работа, которая от тебя требует восемь-десять часов в день, а педагогика это образ жизни. Потому что ребенок – это будущее страны, будущее коллектива, поэтому его воспитание требует высочайшую увлеченность и кропотливость. Педагог должен помнить когда он с детьми, что он имеет дело с будущим. В этом процессе становления Нового Человека находится настоящее счастье педагога, потому что это творческий труд.

Трудовое воспитание [2. С. 94] занимает важное место для Макаренко в воспитательной работе так как коллективный труд может помочь в появлении полезной традиции внутри коллектива. А традиция в коллективе укрепляет связь между детьми. Поскольку Макаренко был материалистом можно привести цитату : «переделывая природу,

⁵⁵ В издании 1984 года слово «сталинского» убрано из-за политической причины, но оно присутствует в оригинальной, то есть изначальной версии 1936 года. Из уважения подлиннике, при цитировании оставил как было в изначальной версии.

человек изменяет свою собственную природу; преобразовывая общество, он и сам преобразуется. Маркс и Энгельс не только указали на общественную природу человека, но и научно объяснили ее» [3. С. 9]. Из данной цитаты о марксистской теории труда ясно видно суть и цель применения трудового воспитания. Новый Человек, то есть ребенок формируется при помощи активной деятельности.

Недостаточно по Макаренко считать человека с самого рождения хорошим или плохим. По Марксу человек прежде всего совокупность общественных отношений. Макаренко был марксистом и идейным коммунистом. Педагог не разделял детей на не нормальных и нормальных, потому что он считал, что дети, которые ведут себя злым и враждебным образом имеют проблему с прежним воспитанием, надо просто перевоспитать ребенка, а не отстранить его от коллектива и назначить лечение. Коллектив сам лечит и социализирует ребенка, то есть преодолевает проблему личности и общества [1. С. 12], снимет ее. Коллектив – это место, где существует гармония между личным и общественным интересом. Только в коллективе возможна свобода личности [1. С. 14].

Макаренко не занимался разглагольствованием и морализаторством. Педагог умел делать конструктивную критику в адрес тех своих коллег, которые лишь описывали в самых красивых и абстрактных словах педагогическую деятельность, свое кредо не проявляя на будничной работе декларируемые принципы.

Макаренко говорил, что педагог не занимается только решением проблемы идеала, а он главным образом занимается решением путей к этому идеалу. Определением идеала должно служить самый прогрессивный взгляд на мир, то есть самая актуальная картина мира, которую дает диалектический материализм. Конкретная цель и методы приближающие к этой цели – вот что должен занимать ум педагога. Жизненный труд Макаренко по педагогике посвящен формированию коллектива и личных качеств, которые необходимы для становления бесклассового общества.

После вышесказанного может казаться, что методы и цель Макаренко не соответствуют современным требованиям воспитания. Но это совсем не так, потому что ценности, о которых говорил Макаренко до сих пор являются важными и универсальными. Разве такие понятия как: ответственность, коллектив, уважение, творческий труд устарели, потеряли свое значение и исчерпали потенциал для дальнейшего развития? Конечно же нет, поэтому труды А.С. Макаренко остаются актуальными.

Литература

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: Педагогические сочинения в восьми томах, том 7 / А.С. Макаренко. М.: Педагогика, 1986. – 319 С.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: Педагогические сочинения в восьми томах, том 4 / А.С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. – 412 С.
3. Макаренко, А. С. О Воспитании молодежи / А.С. Макаренко. – 2-е изд. – М.: ТРУДРЕЗЕРВИЗДАТ, 1951. – 304 С.
4. Макаренко, А. С. Избранные произведения в трех томах, том 3: Общие проблемы педагогики / А.С. Макаренко. – 2-е изд. испр. и доп. Киев.: Радянська Школа, 1985. – 590 С.
5. Макаренко, А. С. О коммунистическом воспитании. М.: Концептуал, 2019. – 495 С.

Аффект как инструмент конструирования политического мифа на примере музеев памяти на постсоветском пространстве

Процесс формирования национальных культур в странах постсоветского пространства долгое время выступает табуированной темой ввиду противоречивой специфики материала. Однако вследствие нового разворота российской политики, переоценки направленности и форм образования и воспитания, выдвижения стратегической задачи по созданию суверенного культурного, информационного пространства, изучение механизмов формирования политического мифа становятся актуальными, т.к. позволяют определить инструментарий формирования национальных культур в современной социокультурной ситуации. Следует выделить именно *актуальный социокультурный контекст*, поскольку средства формирования нации, культурной общности, в широком смысле идентичности — не могли не измениться со времен эпохи Романтизма, когда культурный концепт нации был окончательно сформирован [3, с. 259]. Если в условиях XIX века было достаточно выстроить особое символическое пространство музея древностей и соединить его с фольклорной традицией и историей [3, с. 261], а в условиях искусственно сконструированного СССР, в первой половине XX века — было возможно выстроить всю культуру как микрокосм школы, где каждый элемент наделялся образовательно-просветительской функцией [9, с. 153–154], то в условиях конца XX века — начала века XXI средства и инструментарий меняются вместе со сменой культурных типов: с постмодернизма на трансмодернистское состояние. Ряд исследователей подчеркивает, что в актуальном социокультурном контексте вопрос идентичности является искусственно конструируемым [1, с. 248]. Определяющими тенденциями здесь становятся, во-первых, диверсификация культуры, повлекшее распад ее на «множества» (термин ввел П. Вирно) и популярную культуру, как следствие — проблематичность выделения универсальных информационных модусов воздействия; что вместе с перегруженностью от информационного потока повлекло за собой вторую тенденцию — ориентацию на поиск новых ощущений, аур, атмосфер и проч. Научным исследователям еще только предстоит полностью концептуализировать актуальный инструментарий политического мифотворчества. Перед данным же исследованием стоит цель сформировать общую гипотезу использования аффекта как средства формирования политического мифа на материале музеев памяти постсоветского пространства, а также выдвинуть потенциальные последствия такого использования.

Ж. Делез и Ф. Гваттари определяют аффект как состояние «становления человека нечеловеком», дополняя определение описанием состояния, когда реципиент находится не в мире, а вместе с миром, являясь его неотделимой частью [2, с. 215]. Таким образом, состояние аффекта определяется через потерю субъектности по отношению к окружающей действительности. Б. Массуми описывает, что аффект дорефлексивен, поскольку мысль, язык выполняют свойства блокировки, фиксации и замыкания аффекта [4, с. 122]. Аффекты обладают притягательной силой для человека, существующего в контексте современного общества, поскольку перегруженность информационным потоком интуитивно рождает желание освободиться от него, попасть в состояние отключения от смыслов, «поймать ощущение потока»: закрыться в камере сенсорной депривации, бесконечно «скролить ленту» с короткими видео или «залипать» в видеоигры на телефоне с медитативным геймплеем. Поскольку теория аффекта применяется для анализа произведений искусства и, шире, памятников культуры становится закономерным ее использование в рамках конструирования музейного и экспозиционного пространства [7, с. 119–121].

Наиболее эффективно использующим этот инструмент становятся т. н. «музеи памяти», наиболее популярная тематика которых для мира — музеи Холокоста,

для постсоветского пространства — музеи «советской оккупации», конкретно российского контекста — музеи ГУЛАГа и репрессий. Общий подход подобных музеев заключается в первую очередь в отходе от интерпретации истории как героики прошлого, его достижений и на мемориализации трудных страниц истории [6, с. 63]. В подобных музеях отходят от традиционной концепции построения экспозиции вокруг определенных экспонатов, напротив, даже если они и присутствуют, основная их цель, как и всей экспозиции — погрузить в определенное состояние символизации экзистенциалов [6, с. 70], вызвать вторичную травматизацию [6, с. 86–89], превращая посещение подобных мест в подобие ритуала или религиозного опыта [6, с. 70]. То есть речь идет об искусственном конструировании пространств, среды, что способны через свою иммерсивность способствовать достижению аффекта в Делезианском смысле, характеризующееся как новое, тотальное эмоционально-телесное переживание, становящаяся в актуальную эпоху механизмом контроля [8, с. 100]. У данных музейных экспозиций существует определенный набор визуальных маркеров и штампов построения экспозиции, это всегда архитектурные решения, передающие нестабильное состояние, вызывающие тревогу, дополняясь семиотическим пространством экспозиции [6, с. 70]. Изначально подобная модель музейного пространства создается для памятников музеев Холокоста четвертой волны [6, с. 66–67], однако позже, как неоднократно подчеркивается в сборнике «Политика аффекта», используется для музеев советской оккупации и ГУЛАГа.

Музей как культурная институция со времен своего формирования наделяется функцией мемориализации: селекционный отбор экспонатов для сохранения и открытого экспозиционирования — всегда наделял музей определенным уровнем власти. Однако в данном случае, музей может использоваться как метод конструирования политического мифа, вызывая при первом знакомстве с собой состояние аффекта, многократно закрепляемого при каждом знакомстве с темой. В особенности, эффективность такого метода в разы возрастает при приобщении к подобным ритуальным практикам обучающихся школ, поскольку они в меньшей степени склонны к рационализации и рефлексии, а значит больше подвержены аффективному воздействию. После его возникновения, втором уровне, при связке с другими социокультурными институтами, иногда даже в пространстве этого же музея — не рефлексирова аффективное состояние, оно дополнительно подкрепляется на текстовом уровне. Примеры можно найти на всем постсоветском пространстве: в «Музее советской оккупации» в Тбилиси, посетителей на одной из экспозиций встречает траурная стена со списком репрессированных (ритуальное место), попадая на другую экспозицию — они оказываются в центре сооружения, отсылающего к барaku, где напротив входа находится стол, отсылающий к устоявшемуся образу стола сотрудника спецслужб из НКВД или КГБ, после чего реципиенты могут ознакомиться с текстом, располагающимся по внешней стенке двух боковых нефов в помещении. В «Музее оккупации и свободы» в Таллине, посетителей еще до входа в музей встречает ряд чемоданов, ведущих к информационному стенду, тематическая комната «Советская Эстония» на постоянной экспозиции «Свобода без границ» помещает посетителя в узкий, неудобный коридор среди монументальной росписи, стилизованный по советский агитплакат, в другом зале — демонстрирует двух людей идущих по краю узкой планки, стоящей на одном колесе, в промежутке знакомя с тематическими экспонатами. По похожему маршруту работал и «Музей истории ГУЛАГа»: длинный черный коридор, отсылающий к архитектуре зиккурата с освещением в потолке, в конце которого — инфографика; помещение из кирпича, обшитое арматурами, между которыми — двери тюремных камер, коридор с тюремными решетками.

Регулярная аффектизация, в особенности, если она проводится с детского возраста в купе с текстологическим подкреплением приводит к тому, что человек, во-первых, теряет субъектность относительно подаваемой информации и ее источника, а значит и критичность восприятия, во-вторых, в его сознании формируется *аффективно обусловленный культурный концепт*. Он отличается от классического культурного концепта тем, что

у его носителя когнитивная, рационализирующая структура складывается как надстройка в привязке к испытанному и критически не осмысленному аффекту. Ощущение причастности вследствие неразделимости становится важнее рационального обоснования. На практике выражается в том, что носитель подобного сознания даже в случае рационального развенчания его позиций, будет с высокой вероятностью оставаться верен ей, поскольку будет *ощущать* и далее свою правоту.

Стыд является способом самоаффектизации, введением себя в состояние аффекта [5, с. 121–123]. В представленных выше примерах, формируется политический миф о репрессивности советской истории и ее культурного наследия, попытке выстроить отношения СССР и ее национальных республик как метрополии и колонии, что в случае наследниц республик — используется как способ обретения национального самосознания, а в случае России — как необходимость отмежеваться от других республик и, как было сказано в видеоролике акции, связанной с «Музеем истории ГУЛАГа», что впоследствии «завирусилось» и стало интернет-мемом — «покаяться и призвать всех к покаянию», т. е. самоаффектизацией, регулярным закреплением эффекта при знакомстве с темой. Тематическая общность примеров не означает, что подобный механизм не может использоваться и не используется в других траекториях мифологизации, ограничиваясь музейной формой. На данном этапе следует заключить, что механизм требует более углубленного изучения с точки зрения алгоритмизации подобных институций, разработки обобщенных паттернов аффектизации и текстуального ее подкрепления и методов борьбы с ними.

Литература

1. Воскресенский, А. А. Культурно-философские основания формирования гражданской идентичности / А. А. Воскресенский, А. Д. Чистова // Социально-гуманитарные знания. — 2025. — № 10. — С. 246–250
2. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина — СПб.: Алетейя, 2018. — 288 с.
3. Лобанова, Ю. В. Стиль неогрек как способ сакрализации национального прошлого на примере «храма Вальхаллы» / Ю. В. Лобанова, И. В. Фадеев // Журнал интегративных исследований культуры. — 2024. — Т. 6, № 3. — С. 257–264
4. Массуми, Б. Автономия аффекта / Б. Массуми // Философский журнал. — 2020. — Т. 13, № 3. — С. 110–133
5. Медиа: между магией и технологией / под ред. Н. Сосна и К. Федоровой. — Москва : Кабинетный ученый, 2014. — 330 с.
6. Никифорова, Л. В. Музеи Холокоста: трансформация музейного ритуала / Л. В. Никифорова, Е. В. Волкова // Международный журнал исследований культуры. — 2022. — № 1(46). — С. 62–76.
7. Политика аффекта: музей как пространство публичной истории / Под ред. А. Завадского, В. Склез, К. Сувериной. — М.: Новое литературное обозрение, 2019. — 400 с.
8. Татищев, А. А. Иммерсивный опыт в практиках освоения заброшенных пространств / А. А. Татищев // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. — 2025. — № 59. — С. 92–103
9. Фадеев, И. В. Проект Дворца Советов как репрезентация универсума советской культуры 1920-1950-х / И. В. Фадеев // Культура и цивилизация. — 2025. — Т. 15, № 6-1. — С. 152–167

Интересы крупного бизнеса и идея семьи эпохи господства парцеллярного хозяйства

В современном неоконсервативном дискурсе, ставшим доминирующим во многих странах мира ещё в эпоху первого всемирного подъёма неолиберализма в 1980–е гг. к настоящему моменту произошли очень значительные перемены, касающиеся в основном не способов управления развитием производительных сил, а его идеолого–нарративной составляющей. Если приложение монетаристских доктрин и демонтаж кейнсианского социального государства при сохранении за последним "командных высот" по управлению финансовым рынком не претерпели качественных изменений в последние 30–40 лет, то установки, формирующие общественное сознание в контексте социального заказа политической власти, постепенно сменяли идею всё возрастающего потребления и материального благополучия на квази–пуританские образы семьи как практически единственного источника социального обеспечения в "быстро меняющемся мире".

В XX веке, сразу после Второй мировой войны государство–арбитр и в странах СЭВ, и в странах запада официально делегировало себе полномочия по социальной защите населения, это касалось как декларативно–правовых основ, так и практики управления социально–демографическими процессами, например, экономического стимулирования разделения больших семейных групп на нуклеарные семьи, связанные с наименее автаркическим домохозяйством. Например, своеобразным социальным идеалом позднесоветского образа жизни была семья из двух поколений, имеющая 1–2 детей, собственную квартиру со всеми характерными для конца прошлого века бытовыми удобствами, дачу, автомобиль, где подавляющее большинство доходов домохозяйства приходило извне – с помощью зарплаты наёмных работников, которыми в идеале должны были быть все взрослые члены семьи, не проходящие обучение и не получающие пенсии по старости. Для представителей таких семей, вполне одобряемых в обыденном сознании советских граждан, в крупных городах даже существовал сленговый термин "упакованный".

При этом стоит отметить, что консервативных тенденций, представленных в форме возврата к "традиционным ролям женщин" в домохозяйствах и борьбы за этническое доминирование "титульной нации" на уровне официальной идеологии обычно не проявлялось, напротив, проекты универсального гомогенного государства, как социалистического, так и либерального, скорее презентовали себя как универсалистские вселенские империи, низводящие прежние этносоциальные различия и созидющие принципиально новые общности, например, таков был концепт "единой интернациональной общности – советского народа", имплементированный в идеологию позднего СССР [1, С. 3]. Аналогичным образом презентовалась "американская мечта" 1960–80–х гг.: в обоих случаях при определении нормативной общности ключевая роль уделялась образу жизни, прямо противопоставлявшему себя прошлому. Новый образ жизни должен был ликвидировать коренные "цивилизационные" различия, характерные для более низкого уровня развития производительных сил, а социальные исследования, в свою очередь, избегать "фетишизации национального опыта" [4, С. 32].

Вышеприведённая модель семьи была продиктована не столько идеологическими установками социального государства середины XX века, сколько экономической практикой: для широких слоёв обывателей такой образ жизни оказывался наиболее комфортным и престижным, связанным с занятостью в наименее трудоёмких и наиболее высокооплачиваемых отраслях, и региональные сообщества, не достигшие его, должны были пройти ускоренную догоняющую модернизацию, реально осуществлявшуюся в условиях экономического роста 1950–70–х гг., глобальных аналогов которому не знала мировая история ни до, ни после.

В 1990–х и особенно в XXI веке прогрессистский дискурс был в основном демонтирован на уровне государственной идеологии, его заменял неоконсерватизм, распространившийся по всему миру.

Как ни странно, пионером современных неоконсервативных представлений о семье был хомейнистский Иран после Исламской революции 1979 г. И как бы не пытались дистанцироваться от него современные представители западных "альтернативных правых", базари – розничные торговцы, составлявшие тогда наиболее благонадёжное ядро носителей идей аятоллы, обратились к риторике разрушения традиционных ценностей, в которой обыватели должны были видеть причины экономических проблем того времени [2, С. 313] несколько раньше, пока это не стало мейнстримом. Они объясняли макроэкономические проблемы с позиции микроэкономики: отсутствие крепкой традиционной семьи в результате наводнения страны "западными ценностями" оказалось в центре социального дискурса, виновником экономических проблем народа было объявлено его "разложение", упадок нравственности и неумение правильно распределить экономические обязательства между членами семьи.

Само по себе объяснение экономических трудностей "падением нравов" имеет очень давнюю историю и характерно почти для всех сословных докапиталистических обществ. Типичный образец такого подхода – это неоконфуцианство, например, в Японии начала XIX века оно было официальной идеологией правительства бакуфу, которое видело в нём гарантию лояльности нижестоящих звеньев внутри сложившейся феодальной иерархии [3, С. 53]. Неоконфуцианские добродетели, носившие ярко выраженный сословный характер, устанавливали геронтопатриархат в семье и рационально (с точки зрения исторически преходящей рациональности того времени) обосновывали механизм воспроизводства феодального общества для образованной части населения.

С широким распространением минимальной грамотности, развитием радио и телевидения, разрушением института организованных сословий, наступил кризис самой концептуальной схемы традиции, в том числе традиционной семьи. Практически всегда в её концептосферу вносились выхваченные из контекста позднефеодальных теорий нравственности элементы, адаптированные под воспринимаемый современниками художественный и теоретический формат. Само желание использовать теоретическую установку из позднефеодальной эпохи сталкивалось с трудностями её переделывания в дееспособный социально–психологический нарратив. Не будет преувеличением сказать, что понятие традиционных ценностей имеет очень расплывчатую и флюидную форму, поскольку само их определение требует конкретизации того "золотого века", на который современная семья должна ориентироваться. В конфуцианстве вплоть до начала XX века был конкретный легендарный государственный Чжоу и первых императоров, служащих примером для подражания, в синтоизме – история божественных императоров I–II тыс. н. э., описанная в эпосе "Кодзики". Однако всё это были религиозно–мифологические концепции в художественной обработке, подходящие для эпохи децентрализованного развития производительных сил в системе крестьянского парцеллярного хозяйства, характерного для до– и раннеиндустриальной экономики. В XXI веке такие прямые отсылки к древнему легендарному традиционному очень редки и невостребованны.

Отсутствие конкретики в формулировке примеров для подражания, расплывчатость "золотого века", компенсируется вполне конкретными ожиданиями от семьи, обоснованными логикой позднего неолиберализма, оказывающейся в конечном счёте выше декларируемых цивилизационных расхождений.

Напомним, что основной движущей силой экономической практики неолиберализма выступает борьба крупнейшего бизнеса, аффилированного и сращенного с администрацией национальных государств, с долгосрочной, наметившейся ещё в 1970–80–е гг. тенденцией понижения нормы прибыли [5, С. 99]. Первостепенной задачей посткейнсианской модели воспроизводства капитала оказывается перенесение возрастающих издержек благополучателей бизнеса на наёмных работников или их аналоги в форме самозанятых,

тотально зависимого от банковской системы мелкого бизнеса и т. д. Буквально это означает понижение доли заработной платы и общественных фондов социального обеспечения в составе национального дохода в результате проведения антиинфляционной политики, находящейся в центре внимания современной практики макроэкономического управления.

В такой ситуации неизбежно возрастает роль домохозяйства в обеспечении повседневных потребностей населения, и практика существования семьи как экономической ячейки, точнее способа организации рабочей силы домохозяйства, разрывается между двумя формами внешнего влияния: с одной стороны, неоконсервативная государственная политика пытается снизить степень автаркии домохозяйства, дабы обеспечить вовлечение всё большего объёма рабочей силы в наёмный труд, с другой, делегирует всё больше полномочий по социальному воспроизводству семье–домохозяйству, стараясь снять с себя социальные обязательства.

Разумеется, ни о какой абсолютной автаркии домохозяйства как массовом явлении в контексте абсолютной товарности потребления речи быть не может, равно как и о делегировании всей социальной политики семье–домохозяйству, однако в качестве одной из устойчивых тенденций сокращения издержек в неолиберальной экономической политике этот "резерв" безусловно используется, причём под него очень активно подводятся идеологические основания. Воспроизведение нарратива традиционной семьи, усиление роли взаимных обязательств членов семьи, характерные прежде всего для парцеллярного докапиталистического хозяйства в деформированном виде ретранслируются современникам в контексте ожидания от них эффективного с точки зрения логики неолиберализма экономического поведения.

Однако прямое перенесение такой идеологии наталкивается на значительные трудности, взаимосвязь социально–экономической практики и идеологической доктрины, особенно когда речь идёт о серьёзных изменениях в повседневной жизни населения, имеет известные пределы эффективности. История человечества знает множество примеров, когда повторение явно не соответствующих социально–экономическим отношениям ценностных и поведенческих доктрин не оказывало ожидаемого цементирующего воздействия на господствующие социальные институты.

Один из последних императоров Западного Рима Юлий Майориан вводил принудительные браки овдовевших матрон и пытался эдиктами увеличить число римских горожан, культивируя порядки "доброй римской старины" [6, С. 326], однако империи это ничуть не помогло – она окончательно распалась спустя полтора десятилетия после его смерти, уступив место медленно, сквозь глубочайший демографический кризис пробивавшей себе путь феодальной системе воспроизводства населения.

Литература

1. Аргунов И. А. Социальное развитие якутского народа / И. А. Аргунов. – Новосибирск: Наука, 1985. – 320 С.
2. Иранская революция 1978–79 гг. Причины и уроки. – Москва: Наука, 1989. – 557 С.
3. Нагата Х. История японского материализма / Х. Нагата. – Москва: Мысль, 1990. – 333 С.
4. Сидихменов В. Я. Классы и классовая борьба в кривом зеркале / В. Я. Сидихменов. – Москва: Мысль, 1969. – 131 С.
5. Сорвина В. Г. Политическая экономия в системе государственно–монополистического капитализма / В. Г. Сорвина. – Москва: Мысль, 1989. – 190 С.
6. Циркин Ю. Б. Майориан и Рицимер. Из истории Западной Римской империи / Ю. Б. Циркин // Мнемон: Исследования и публикации по истории античного мира. 2011. №10. – С. 309–334

Бездна как условие живого присутствия в европейской философии второй половины

XIX - XX вв.: экзистенциальная диалектика ужаса, риска и воли

Тезис 1: Кризис мировоззрения как отправная точка. От «расколдованного» космоса к бездне

Европейская философия XIX–XX веков фиксирует фундаментальный сдвиг в мировоззренческих принципах, который можно определить, как переход от сакрального космоса к «расколдованному» миру.

- Принцип «расколдованности мира» (М. Вебер): Суть этого принципа — в секуляризации и десакрализации. Мир перестает быть книгой, написанной божественным языком, и превращается в объект для холодного научного анализа и технического манипулирования. Это победа рассудка над верой, но цена этой победы — утрата чувства причастности к высшему смыслу [2, С. 123–125].

- Разрыв исторической памяти: «Расколдовывание» уничтожает связь времен. Традиция, передававшаяся через поколения, перестает быть живым источником истины. Прошлое превращается либо в музейный архив, либо в груды мертвых фактов. Человек остается один на один с равнодушной Вселенной, что создает предпосылки для экзистенциальной катастрофы — встречи с «бездной».

- Бездна как фундаментальный принцип: В этой ситуации бездна перестает быть романтической метафорой и становится онтологическим принципом — новой формой жизни. Жить в бездне означает существовать без заранее данной опоры, без коллективного мифа, без гарантий трансцендентного.

Тезис 2: «Бездна как форма жизни» (Ницше и ранний Хайдеггер): Героический этап мировоззренческого кризиса

На первом этапе бездна воспринимается как вызов, требующий от человека пересмотра всех мировоззренческих принципов. Это попытка обрести новую историческую память, сконструировав её заново.

- Ницше: жизнь на вулкане. Для Ницше «смерть Бога» — это событие, обнуляющее историческую память человечества. Бездна нигилизма — это пространство, где старые скрижали ценностей разбиты. Однако сам принцип жизни в бездне у Ницше — активный. Это форма существования, где единственным источником смысла становится воля к власти. Человек вынужден сам становиться творцом собственной генеалогии, отбрасывая груз морали прошлого [5, С. 45–47]. Бездна здесь — это вечное возвращение того же самого, но уже как акт воли, а не как космический цикл [4, С. 231–233].

- Ранний Хайдеггер: Ужас как фундамент памяти. Хайдеггер углубляет этот принцип. Жизнь в бездне (перед лицом Ничто) — это единственный способ обрести подлинность. Экзистенциальный ужас (Angst) выполняет функцию негативной исторической памяти: он обрушает привычные, заимствованные у толпы (das Man) конструкции мира, заставляя человека вспомнить о своей конечности [7, С. 184–186]. Форма жизни в бездне — это «бытие-к-смерти», мужество принять свою временность [8, С. 20–21]. Однако этот этап всё еще сохраняет пафос строительства: через осознание бездны человек обретает решимость,

то есть способность выбрать свой уникальный путь, вписав свою смертность в канву собственной судьбы [7, С. 261–263].

Тезис 3: Кризис идентичности: Бездна как внутренняя мастерская духа и распад памяти (Рильке, Гессе)

Если Ницше и Хайдеггер мыслят бездну в категориях воли и решимости, то поэтическая и художественная мысль показывает «бездну как форму жизни» изнутри — как психологический и духовный опыт перестройки личности.

- Рильке: анестезия памяти и онемение мира. В «Дуинских элегиях» Рильке бездна — это «прекрасное» и «чудовищное» одновременно. Мир «расколдован» настолько, что люди разучились читать знаки бытия («звери лицом к лицу зрят открытое, мы же...»). Форма жизни в бездне требует обратного перевода мира в слово. Рильке пытается создать новую историческую память — не как летопись побед, а как «хвалу» всему сущему, включая страдание. Поэт становится хранителем памяти мира, которую сам же мир утратил [6, С. 278–280].

- Гессе: индивидуация через бездну. Для Гессе бездна — это распад привычной идентичности. «Степной волк» Гарри Галлер не может жить в мире мещанского благополучия, потому что помнит о высших ценностях. Его трагедия в том, что историческая память о высокой культуре прошлого (Моцарт, Гёте) делает его чужим в настоящем [3, С. 112–115]. Жизнь в бездне его души — это мучительный путь интеграции тени, путь к индивидуации. Бездна здесь выступает плавильным котлом, в котором должна родиться новая, целостная личность, способная удержать в себе память о прошлом и уродство настоящего [3, С. 298–301].

Тезис 4: Экзистенциальный тупик. Чоран: Бездна как биологический приговор и угасание памяти

У Эмиля Чорана происходит радикальный слом. Героическая фаза заканчивается, и «бездна как форма жизни» обнажает свою невыносимость.

- Метафизическая бездомность: Чоран переводит проблему из культурной в биологическую. Бездна — это не результат выбора или мировоззренческого кризиса, а сам факт рождения. Жизнь — это болезнь, зараженная смертью [9, С. 45–47].

- Историческая память как обуза: Чоран скептически относится к попыткам строить что-либо в бездне. История для него — это кладбище абсурда. Память о прошлом не утешает, а лишь усугубляет страдание, ибо показывает бессмысленность повторяющихся циклов взлетов и падений [9, С. 156–158].

- Крах стратегий: Здесь принцип «бездны как формы жизни» доведен до предела, за которым следует только «воля-к-небытию». Если у Ницше бездна требовала «танца», у Чорана она требует неподвижности и сна. Это состояние абсолютной расколдованности, где даже тоска по дому угасает, ибо память о доме стерта [9, С. 203–205].

Тезис 5: Синтез: Бездомность как историческая судьба и кризис мировой памяти (Поздний Хайдеггер)

Именно поздний Хайдеггер дает наиболее полный диагноз, соединяя личный опыт бездны с судьбой народов и культур, вплотную подводя к проблеме исторической памяти.

- Бездомность (Heimatlosigkeit) как принцип эпохи: Это не просто психологическое состояние, а результат забвения Бытия. Вся история западной метафизики, от Платона до

Ницше, есть история постепенного опустошения мира, где сущее превращается в объект. Это и есть «расколдованность», доведенная до абсолюта [7, С. 321–323].

- Техника как постав (Gestell): В эпоху «постава» мир становится не домом, а складом ресурсов. Человек сам превращается в «человеческий капитал». При таком мировоззренческом принципе историческая память деградирует до уровня «информации» и «архива», теряя свою сакральную, объединяющую силу [7, С. 354–356].

- Бездна материализуется: То, что раньше было метафизической бездной, теперь становится реальной бездомностью. Мы живем не над бездной, а в ней, в мире, где утрачена «укорененность». Память о настоящем Доме (о бытии) еще теплится, но выражается лишь в тоске (Sehnsucht) [7, С. 378–380].

- Судьба и ожидание: В этих условиях любые волевые попытки построить новый дом (коммунизм, фашизм, технократия) оказываются лишь проявлением той самой воли к власти, которая и привела к катастрофе. Единственный достойный мировоззренческий принцип — это «отпускание» (Gelassenheit) и внимательное ожидание. Историческая память должна стать памятью о самом Бытии, чтобы дожидаться его нового «пришествия» [8, С. 24–26].

Заключительный тезис: Мировоззренческий итог и задача исторической памяти

Проделанная генеалогия от «бездны» к «бездомности» позволяет сформулировать ключевые мировоззренческие принципы, определяющие отношение к исторической памяти в современном мире:

1. Утрата основания: Современный человек (западной цивилизации) онтологически бездомен. Он живет по ту сторону традиционных мировоззрений, которые гарантировали ему место в космосе [7, С. 401–403].

2. Амбивалентность бездны: Бездна как форма жизни прошла эволюцию от места героического подвига (Ницше) [5, С. 45–47] и внутренней алхимии (Гессе) [3, С. 298–301] до места абсолютного страдания (Чоран) [9, С. 203–205] и планетарного одиночества (Хайдеггер) [7, С. 321–323].

3. Историческая память как последнее пристанище и как бремя:

- Она может быть инструментом обретения подлинности (если мы, подобно раннему Хайдеггеру, через ужас современности вспоминаем о своем конечном существовании) [7, С. 184–186].

- Она может быть токсичным грузом (если, подобно Чорану, видеть в истории лишь галерею безумств) [9, С. 156–158].

- Она может быть «хвалой» (если, подобно Рильке, пытаться удержать в слове ускользающую суть вещей) [6, С. 278–280].

4. Вызов современности: Главный мировоззренческий вопрос XXI века, унаследованный от XIX–XX столетий, звучит так: возможно ли обрести «дом» в «расколдованном» мире, не впадая в иллюзии архаики и не поддаваясь диктату техники? Ответ на этот вопрос лежит в плоскости исторической памяти: нам предстоит понять, что память — это не музей и не архив, не идеология и не миф [1, С. 156–160]. Это единственная нить, связывающая нас с Бытием, удерживающая нас от окончательного падения в бездну тотальной бездомности. Научиться жить в бездне, помня о Доме, — такова экзистенциальная задача, поставленная европейской философией перед современным мировоззрением.

Литература

1. Бланшо, М. Пространство литературы / Морис Бланшо ; перевод с французского Б. В. Дубина, С. Н. Зенкина. — Москва : Логос, 2002. — 288 с.
2. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер ; перевод с немецкого М. И. Левиной. — Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2006. — 656 с.
3. Гессе, Г. Степной волк / Герман Гессе ; перевод с немецкого С. Апта. — Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2005. — 320 с.
4. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла / Фридрих Ницше ; перевод с немецкого Н. Полилова. — Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2007. — 288 с.
5. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра / Фридрих Ницше ; перевод с немецкого Ю. М. Антоновского. — Москва : Наука, 1990. — 448 с. — (Памятники философской мысли).
6. Рильке, Р. М. Дуинские элегии / Райнер Мария Рильке ; перевод с немецкого В. Микушевича // Новые стихотворения. — Москва : Наука, 1977. — С. 256–307.
7. Хайдеггер, М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер ; перевод с немецкого В. В. Бибикина. — Изд. 2-е, испр. — Санкт-Петербург : Наука, 2002. — 452 с. — (Слово о сущем).
8. Хайдеггер, М. Что такое метафизика? / Мартин Хайдеггер ; перевод с немецкого В. В. Бибикина // Время и бытие : Статьи и выступления. — Москва : Республика, 1993. — С. 16–27.
9. Чоран, Э. После конца истории / Эмиль Чоран ; перевод с французского Б. Дубина // Эссе. — Москва : Ад Маргинем Пресс, 2012. — 320 с.

Каюмова К.Р.

г. Санкт-Петербург

Экзистенциальные и событийные аспекты образования⁵⁶

Высшее образование в современном мире имеет огромную значимость: играет важную роль в формировании социального статуса индивида, его карьерного роста и психологического благополучия. Оно необходимо для воспроизводства социальной структуры и поддержания социальной стабильности. Очевидно, что сегодня образование, в частности высшее образование как институт, переживает глубокий кризис. Это касается не только России, но и большинства других стран. Классические образовательные модели, например, такие как гумбольдтовская, советская, считаются устаревшими, так как более не отвечают требованиям современных реалий — цифровизации и технологизации всех процессов, динамичности рынка труда и др. В этой связи безусловно встает вопрос о том, как преодолеть этот кризис, какие выбрать стратегии развития и пути трансформации этой системы. Для этого необходимо учитывать исторический опыт функционирования образовательных парадигм в прошлые эпохи, а также поставить вопрос о специфике современной парадигмы образования [3].

Образование — это многослойный и сложносоставной процесс. Он так или иначе затрагивает практически все сферы жизни индивида, что во многом объясняет

⁵⁶ 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».

противоречивость взглядов на процесс образования и на критерии определения его качества. По причине расхождения представлений в этой области возникают сложности в формулировании четких и понятных целей, отсутствует конкретизация в запросах. Огромный спектр проблем, касающихся образования, затрагивает множество областей социальной жизни. Попытки выработать определенную стратегию всякий раз терпят неудачу, так как симптоматическая работа с этой проблемой не может быть продуктивной. Ситуацию хорошо иллюстрирует метафора вавилонского столпотворения: все стороны, вовлеченные в образовательный процесс — семья, институт, рынок труда, государство — говорят на разных языках целей и ценностей. Очевидно, что при таком положении дел никакие усилия не смогут привести к удовлетворяющему результату ни для одной из сторон. Для решения столь серьезной проблемы необходимо начать именно с преодоления разрозненности путем диагностики проблемы на философском уровне, отказавшись от простого поверхностного перечисления очагов кризиса. Стоит уйти от психологизмов, социологизаторства, узко-экономического подхода и обратиться к онтологическим аспектам современного образования. Как точно отмечает в своей статье А. А. Воскресенский: «Сдвиг исследовательского интереса от регламентов и наборов процедур к бытийным структурам учебной реальности требует уточнённой философской оптики» [1, с. 423].

Философский анализ, по нашему мнению, указывает на то, что проблемным в своем основании является именно современное представление об образовании. Очевидно, что это связано с изменением человеческого мышления в целом, переориентацией ценностных категорий и сменой исторической судьбы Бытия (*Seinsgeschichte*). Проблематика трансформации человеческого мышления и существования в новую бытийную эпоху широко представлена в работах философов XX-XXI веков (М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж. Эллюль и др.). В настоящей статье предлагается обратиться к идеям Мартина Хайдеггера, поскольку его концепция «постава» (*Gestell*) позволяет выйти на уровень онтологического анализа и обнаружить бытийные основания кризиса современного образования.

В 1953 г. М. Хайдеггер опубликовал свою программную статью «Вопрос о технике». Она стала свидетельством изменений мышления человека и его мира. Эта работа во многом оказалась пророческой и явилась предзнаменованием онтологического сдвига, в русле которого по сей день движется человеческая мысль. Хайдеггер вводит понятие «постав» (*Gestell*), характеризующее образ мышления человека Нового времени, живущего в парадигме субъект-объектного разделения, исчисления и господства над природой. Важно отметить, что под мышлением не подразумевается субъективно-психологический процесс, предмет психологии и когнитивистики. Здесь речь идет об отношении к миру, о том, как мир предстает перед человеком и как раскрывается. То, как человек мыслит мир, определяет его бытие. По Хайдеггеру, постав — способ раскрытия сущего, исторически сложившийся в эпоху техники. Он пишет: «По-ставом мы называем собирающее начало той установки, которая ставит, т. е. заставляет человека выводить действительное из его потаенности способом поставления его как состоящего-в-наличии. По-ставом называется тот способ раскрытия потаенности, который правит существом современной техники, сам не являясь ничем техническим» [5, с. 229]. Современное образование, как и другие социальные феномены, очевидно формируется и существует в бытийных рамках, характерных для человека данной конкретной эпохи. Так, сегодня образование имеет сущность постава, в рамках которого расширяются возможности манипулирования сознанием обучающихся посредством медиа-технологий [7].

В эру потребления мы всё воспринимаем как ресурс, в том числе и самого человека. Знание сегодня — это не высшее благо и цель человеческой жизни, как это было во времена Платона. Сегодня знание — это деньги и возможности. Оно более не представляет ценности само по себе, теперь ценится его эффективность и результативность, его применимость.

Происходит ценностная перестройка, и, как следствие, переустройство человека и его мира. Круг замыкается: исчисляющее мышление (*das rechnende Denken*), вырастающее из поставы и отвечающее его способу явления бытия, формирует по отношению к знанию специфические нормы и требования, которые, в свою очередь, конструируют образовательный процесс. Последний же с новой силой утверждает существо поставы. Хайдеггер пишет о человеке следующее: «он ходит по крайней кромке пропасти, а именно того падения, когда он сам себя будет воспринимать уже просто как нечто состоящее в наличности» [5, с. 233]. И мы ясно понимаем, что это уже случилось. Обращаясь к сфере образования, мы видим именно, как поставы выходят на первый план и определяют происходящее. Безусловно, монетизация знания и использование его как товара имели место и прежде, например, в древней Греции, где первыми «продавцами знаний» были младшие софисты, но в отличие от современности это не являлось нормой. Более того, их ремесло подвергалось серьезной критике. Сегодня же знание — всего лишь товар среди других товаров, который дает определенный статус. Его можно перепродавать, накапливать и получать от него вполне реальную выгоду. Так действует исчисляющее мышление. Все, к чему человек имеет доступ, он выявляет как наличное, аккумулирует и превращает в ресурс для последующего использования. Это приводит к тому, что современное образование становится для человека «экзистенциальной невозможностью».

Человек — это «бытие-в-мире», которое экзистирует через воплощение своих возможностей. Иначе говоря, он не что иное, как конструктор, собранный из выбранных и осуществлённых им возможностей. Современное образование призвано формировать способности и умения. И тут неизбежно возникает вопрос: о каких именно качествах, способностях и умениях идёт речь? Что служит принципом выбора и какие именно способности должны быть сформированы у того или иного обучающегося? Опустив общепринятые выражения и фразы, относящиеся к требованиям этико-морального облика человека, что, по нашему мнению, в большей степени относится к понятию «воспитание» или шире, к античной *παιδεία*⁵⁷, мы обратимся к критериям профессионального образования. Это прежде всего применимость в условиях рынка и актуальность для интересов государства. В этих изначальных, основополагающих требованиях нельзя обнаружить самого человека, он: «становится человеческим материалом, предназначенным для достижения вышестоящих целей» [6, с. 49]. Кажется, именно сегодняшнее образование ещё в большей степени, чем описывает Хайдеггер, «изгоняет» человека, несмотря на то что озвучиваются диаметрально противоположные цели и установки. Требования выдвигаются извне, то есть это внешние условия формирования предлагаемых человеку путей развития его жизни. В них мы не можем увидеть потребности самого человека, и эти требования не предполагают и не предлагают места для него. Всё это никак не согласуется с возможностью подлинного существования для человеческого *Dasein*, эти обстоятельства не предполагают экзистенциальной возможности для него. Лишь наоборот: то, что на первый взгляд, казалось бы, должно открывать все новые и новые бытийные возможности для человека, в своей основе является не чем иным, как «экзистенциальной невозможностью *Dasein*». И это — губительная лишенность. Она незаметно становится «прокрустовым ложем» для человека, навсегда отрезая его от своей самости и реализации собственных бытийных возможностей, а значит, и от подлинного существования. Всё это происходит на этапе взросления и формирования личности, тем самым безвозвратно отрывая личность от понимания себя и своего места в мире, от сознания собственной значимости и уверенности. Самоопределение становится невозможным. Теперь человек — это функция, набор востребованных или невостребованных качеств, которые можно выгодно продать или приобрести за бесценок. Но где же сам человек за всей этой функциональностью? Сам по

⁵⁷ *παιδεία* (др.-греч.) — в античной философии: целостное формирование человека как личности, гражданина и существа, причастного к истине бытия.

себе он больше не нужен. Он всего лишь каркас, на который нанизывают актуальные в данный момент для рынка и государства детали.

Человек — прежде всего это процесс, динамика, экзистенция. Чтобы «быть живым», он должен снова и снова обнаруживать себя, отдавать миру исходящие от него возможности, а не наоборот, формироваться под гнетом навязанных ценностей и требований. Как пишет Хайдеггер: «Присутствие *есть* всегда своя возможность и "имеет" её не всего лишь свойством <...> это сущее *может* в своём бытии "выбирать" само себя, найти, может потерять себя ...» [4, с. 42]. И чтобы образование стало «экзистенциальной возможностью», мы должны видеть в нем «событие» — Ereignis. В этом понятии «важны три аспекта: событийность, зримость и собственность» [5, с. 70]. Только фундаментальный переворот в понимании оснований целей современного образования сможет дать жизнь и развитие нашему будущему. Образование как Ereignis — это подход, который позволит обучающемуся обнаружить в себе свои бытийные возможности и реализовать их. Он позволит образовывать в полном смысле этого слова. Образовывать полное подлинное бытие, а не закорючелых «функциональных зомби», которые не способны вдохнуть жизнь в плоды своего труда, так как сами не обладают ею в полной мере. Образовательный процесс как Ereignis — это динамичное поле встречи Dasein с самим собой, где «мое Я не утрачивается, но остается значимым, т.е. не происходит обезличивания переживания» [2, с. 71]. Именно в таком «событийном переживании мое я не отчуждается, но остается моим *собственным*» [2, с. 72]. И только пережив такое «событие», человек сможет принести пользу и рынку, и государству, и обществу — но в первую очередь себе. В противном случае мы возвращаемся уже к привычной нам картине бездушного потребления и замысловатых симулякров. Никакие новейшие стратегии развития образования не дадут ожидаемого результата и желаемой эффективности, пока не будет переосмыслен фундамент образования, то есть его бытийные основания, так как суть проблемы кроется именно в этом. Стоит задуматься о том, что настоящая эффективность — это самовоспроизводящийся результат, развитие, жизнь. Но только из мёртвого ручья нельзя набрать живой воды.

Литература

1. Воскресенский, А. А. Онтологические основания современного образования: философский анализ / А. А. Воскресенский // Социально-гуманитарные знания. — 2025. — № 9. — С. 423–427.
2. Гагинский, А. М. К генеалогии Ereignis: Хайдеггер в ближайшем контексте / А. М. Гагинский // Respublica Literaria. — 2025. — Т. 6, № 4. — С. 68–82.
3. 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.
4. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. — М. : Ad Marginem, 1997. — 452 с.
5. Хайдеггер, М. Вопрос о технике / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина // Время и бытие : статьи и выступления. — М. : Республика, 1993. — С. 221–238.
6. Хайдеггер, М. Нужны ли поэты? / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Н. Болдырева // О поэтах и поэзии : Гёльдерлин. Рильке. Трагль. — М. : Водолей, 2017. — С. 25–84.
7. 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.

Идеал европейской науки, или кризис современного образования

«Вся наука должна смотреться в зеркало физики...

Что это означает?

Это означает, что нами руководит такой принцип познания:
чем *меньше* интенциональности мы даем объекту, тем *лучше* его знаем»⁵⁸

Эдуарду Вивейруш де Кастру [2, С. 401]

«Модернизация <...> [это]

одновременность, которая характеризуется
синхронизацией и гомогенизацией знания посредством технологий;
<...> [и] развитие знания в согласии с внутренней необходимостью,
то есть прогрессом»

Юк Хуэй [7, С. 11-12]

Современный мир – это мир технологий. В данном качестве он существует уже не одно столетие. Доминирующим дискурсом современности стал дискурс научно-технического прогресса. Он захватил многие области социального, претендуя не только на роль аксиологии, но и на роль мировоззренческого ядра. Что из себя представляет наука в современном понимании? Это в первую очередь две вещи: во-первых, это социальный институт, сообщество(-ва) профессионалов (разной степени локализации), занятых множеством вещей: удовлетворением собственного любопытства в познании феноменов той или иной отрасли науки, стремлением принести пользу семье, городу, стране, человечеству, миру, повышением авторитета организации, с которой он ассоциирован, и проч.; во-вторых, это мифология, или картина мира, дающая почву под ногами многим людям. Однако почва эта довольно зыбкая. Как показал Бруно Латур, здание науки держится на силе убеждения и привычки [4, С. 10-11]. Несмотря на это само здание имеет довольно хрупкий фундамент – дуализм: природы и культуры, тела и разума, духа и материи. С переменным успехом этот изъян помогала скрывать регулярными косметическими мероприятиями идея прогресса (и соответственно, вера в нее). Известно, что собой являет прогресс: это неумное слепое движение, уверяющее себя в собственной правоте несомненным успехом в развитии технологий, притом, что критерии успеха устанавливаются самим этим движением; непрерывное воспроизводство себя, постепенно

⁵⁸ Чем меньше автономности и субъектности, самодвижности и непредсказуемости у объекта, тем проще европейской науке его понять, вписать в сконструированную модель мира, где ничто не должно остаться необъясненным. Ввиду того, что школа упорно воспроизводит данный образ познания, критикуемый уже в XX веке, ребенок (учащийся, студент) приобретает ту же способность видеть мир, или конструировать его. Так продолжает множиться инструментальное отношение к миру, то, что Мартин Хайдеггер назвал сущностью современной техники (постав, *Gestell*): «Постав встает на пути свечения и правления истины» [5, С. 233].

расширяющее зону своего влияния. Это нарциссический идеал, ничего не знающий, ничего не видящий, никому не верящий: есть только он, только успех; что не эффективно, то будет пересмотрено и отброшено. Есть в европейской науке и продуктивные черты – смелость, любовь к экспериментам, открытость иному, методическое сомнение, «безумная способность пересоздавать социальные связи» [4, С. 284]. Удивительным образом присутствие в науке духа авантюристов-первооткрывателей, которым грезил Клод Леви-Стросс при первом путешествии в Новый Свет, скрадывается «духом тяжести» – слепой холодной страстью к объективации, деинтенционализации мира.

Бруно Латур в эссе «Нового времени не было» предлагает отделить зерна от плевел: взять лучшее и отбросить худшее от домодерного, современного и постмодерного состояний, и двинуться дальше, выйти из унылого тупика постмодернизма [4, С. 265–288]. В недавних исследованиях обнаруживается тенденция видеть в непрерывности, процессуальности, длительности маркер человечности (в противоположность застывшему в вечности эссенциализму европейского модерна): у Бруно Латура – в делегировании и перераспределении «между всеми медиаторами» [5, С. 277, 278], у Франсуа Жульена – в «хрупких зонах *перехода* (курсив Ф. Жульена. – М. Р.)», в «*транс-формации* (курсив Ф. Жульена. – М. Р.)», в «эффекте волны и размытости», в «преходящем и намекающем» [1, С. 43, 51], у Юка Хуэя – в индивидуации мышления, «неизбежно порождающей скачок – разрешение несовместимостей и напряжения», «всегда разворачивающейся между собой и другим» [6, С. 85], у Эдуарду Вивейруша де Кастру – в переосмыслении структурной антропологии с помощью концепта интенсивности, разработанного Жилем Делёзом в содружестве с Феликсом Гваттари [3, С. 8, 158-161]. Разрыв между природой и культурой, человеком и техникой, лежащий в основании европейской науки, предлагается пересмотреть и преодолеть в новом продуктивном виде не через отбрасывание, а через сознательно избираемую встречу несовместимостей.

В современных общеобразовательных учреждениях до сих стараются представить мир в качестве исключительно научного (как если бы только такой вариант объяснения мира обладал тотальной полнотой объяснения), то есть как сумму немых фактов-объектов, которые подвержены чуть ли не любым манипуляциям человека. Часто забывается о том, что научное мировоззрение лишь одно из многих, существующее наравне с другими (религия, мифология, искусство и проч. – и не только европейского типа). Кроме того, сутью такого понимания мира, господствующего в активно цифровизирующемся сознании многих людей на планете, выступает инструментальность, легитимирующая объективацию (десубъективацию) в отношении Других, в результате чего элиминируется как человечность, так и всякая интенциональность вообще – автономия, дух, живое дыхание вещи. Школьное воспроизводство инструментальности, десубъективирующей Других, ничуть не способствует возвращению в ребенке открытости Другому, не настраивает его на диалог и на продуктивную творческую деятельность как в отношении собственной чувственности, так и в отношении чувственности Другого, могущей радикально отличаться от известной первому. Таким образом, мир, из которого активно вымывается интенциональность, становится все более гомогенным. Неудержимый рост скорости техники – это чудное дитя прогресса – сливает сознание ребенка с экраном (телефона, ноутбука, планшета, рекламного щита у дороги или в торговом центре). В плоскости мгновений кадров мерцают столь же мгновенные эмоции, скрадывающие юную чувственность, не дающие сознанию проникнуть дальше этой самой плоскости – ни к себе, ни к другому. Парадоксальная фрагментированность гомогенизирующегося повседневного экранного опыта ведет к дестабилизации идентичности, к растерянности. Так, о-сознание-себя становится задачей повышенной сложности для ребенка. Значит, и проблемой для его проводников в мир: родителей, педагогов, наставников.

Литература

1. Жюльен, Ф. Невозможная нагота [2000] / пер. с франц. [Д. Тютченко]. – М. ; Владивосток : Ад Маргинем Пресс, 2025. – 152 с. : илл. – 18+ – (hide books).
2. Кастру, Э. В де. Мрамор и мирт. Эссе об америндейской антропологии / Эдуарду Вивейруш де Кастру ; пер. с порт. [В. Култыгина ; науч. ред. Е. Блинова]. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2025. – 448 с. : илл.
3. Кастру, Э. В. де. Каннибальские метафизики. Рубежи постструктурной антропологии [2009] / Эдуарду Вивейруш де Кастру ; пер. с франц. [Д. Кралечкина ; ред. Е. Блинова]. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2025. – 2-е изд. – 216 с.
4. Латур, Б. Нового времени не было [1991] / Бруно Латур ; [пер. с фр. Д. Я. Калугина ; науч. ред. О. В. Хархордина]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2021. – 296 с. – (Прагматический поворот; вып. 10). – доп. тираж 2023.
5. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / Мартин Хайдеггер ; [сост., пер. с нем., вступ. ст. и коммент. В. В. Биbihина]. – М. : Республика, 1993. – 445 с. – (Мыслители XX в.)
6. Хуэй, Ю. Пост-Европа [2024] / Юк Хуэй ; пер. с англ. [Д. Шалагинова ; науч. ред. В. Матвеев]. – М. ; Владивосток : Ад Маргинем Пресс, 2025. – 176 с. – (hide books).
7. Хуэй, Ю. Вопрос о технике в Китае. Эссе о космотехнике [2016] / Юк Хуэй ; пер. с англ. [Д. Шалагинова ; ред. Е. Кучинова]. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2023. – 318 с.

Чукавин К.А.

г. Санкт-Петербург

Цифровая память как привычка: интерфейс, обновление и историческое сознание ребёнка

Введение

Л.С. Выготский сформулировал положение, ключевое для понимания детского развития: высшие психические функции — в том числе память — формируются не изнутри, а извне, через интериоризацию культурных средств [1]. Ребёнок осваивает культурные инструменты запоминания: узелок на память, дневник, семейный рассказ. Характер этих инструментов определяет характер памяти. А.Н. Леонтьев показал, что опосредствующие средства не просто помогают памяти — они преобразуют её строение [2].

Каким культурным средством памяти является цифровой интерфейс — и что происходит, когда он становится ведущим средством для ребёнка? Классическая педагогика памяти опирается на институциональные инструменты: школьный курс истории, музей, семейное повествование [3]. Однако для ребёнка, формирующегося в цифровой среде, эти инструменты всё чаще оказываются вторичными по отношению к экранному интерфейсу [4]. Цель статьи — рассмотреть, как цифровой интерфейс трансформирует механизм формирования исторической памяти ребёнка. Мы опираемся на медиатеоретический аппарат [5; 6] и триаду режимов памяти (хранилище — процесс — привычка), разработанную в рамках диссертации «Культура памяти в цифровую эпоху» (5.10.1).

1. Интерфейс как культурное средство памяти

А.Р. Галлоуэй в работе «The Interface Effect» радикально пересматривает обыденное представление об интерфейсе как прозрачном окне к содержанию: интерфейс — не окно, а эффект, который производит то, что, казалось бы, лишь передаёт [5]. Он определяет не

только как мы видим информацию, но и что можем увидеть. В момент наиболее эффективной работы интерфейс невидим.

В терминах Выготского это означает: интерфейс — культурное средство, преобразующее структуру психической функции. Когда ребёнок видит ролик о Второй мировой войне в ленте рекомендаций, он взаимодействует не с «историей», а с интерфейсной версией истории: содержание отфильтровано алгоритмом, вписано в визуальный формат, встроено в поток между развлечением и рекламой. Ребёнок не видит этих условий — для него это «видео о войне». Именно интерфейс решил, что он увидит это видео в этот момент.

Для ребёнка, выросшего в цифровой среде, интерфейс является средой обитания: он не помнит мира без экранов и не может дистанцироваться от них рефлексивно. Предыдущее поколение осваивало память через книгу, музейную экскурсию, бабушкин рассказ — средства, предполагающие линейность и глубину. Ребёнок цифровой эпохи осваивает память через ленту, рекомендацию и уведомление — средства, предполагающие фрагментарность и поверхность.

2. Три режима памяти и специфика детского опыта

Мы предлагаем различать три режима существования культурной памяти, сосуществующих, но имеющих различный удельный вес в разные эпохи. Память-хранилище — режим, в котором память понимается как вещь: архив, монумент, реликвия. Ребёнок знакомится с ним через музей, семейный альбом. Механизм — извлечение: прошлое «хранится» и ждёт обращения [3; 7]. Память-процесс — динамический режим, описанный в *digital memory studies*: память — поток, сеть, постоянная реконфигурация [8]. Ребёнок знаком с ним через поисковую выдачу, «воспоминания» в облачных сервисах. Механизм — актуализация.

Память-привычка — режим, который мы обосновываем, опираясь на работы В. Чун [6]. Память существует через непрерывное обновление (*refresh*): мы обновляем ленту, скроллим, получаем уведомления. Устойчивость достигается через повторение, а это повторение нерелексивно — оно протекает на уровне телесной привычки.

Для ребёнка критически значимо: он входит в третий режим без устойчивого опыта первых двух. Современный ребёнок ходит в музеи и слышит семейные рассказы, но эти практики обрамлены цифровой привычкой: музей фотографируется на телефон, рассказ бабушки конкурирует с уведомлением. Как показал Выготский, структура высшей функции определяется ведущим средством [1]. Если ведущим средством памяти становится интерфейс в режиме привычки, формируемая память приобретает характеристики этого режима: фрагментарность, нерелексивность, привязанность к обновлению.

3. Следствия: фрагментация и утрата исторической глубины

Во-первых, происходит замещение нарратива информацией. Прошлое предстаёт ребёнку не как рассказ, а как фрагмент — ролик, карточка, мем. Л. Манович показал, что база данных — ведущая символическая форма цифровой культуры — не знает линейного времени [9]. Событие столетней давности и вчерашняя публикация равноценно расположены в ленте, без темпоральной дистанции.

Во-вторых, привычка обновления замещает практику рассказывания. Д.Б. Эльконин подчёркивал роль повествовательной деятельности в формировании временной перспективы ребёнка [10]. Нарратив — средство освоения времени: через рассказ ребёнок учится выстраивать последовательность и отличать прошлое от настоящего. Когда ритуал рассказывания (семейная история, чтение перед сном) замещается ритуалом обновления (свайп, скроллинг), ребёнок лишается формы темпорального опыта.

В-третьих, интерфейс конструирует «вечное настоящее» — темпоральность, в которой всё доступно, но ничто не ощущается как иное. Ощущение исторической глубины формируется через культурные средства: нарратив, ритуал, мемориальное пространство [3]. Интерфейс, организующий прошлое как базу данных, эту глубину не формирует.

4. Педагогические стратегии: медиаграмотность и нарратив

Если интерфейс формирует отношение ребёнка к прошлому, но остаётся невидимым [5], задача педагога — сделать средство видимым. Речь не о запрете цифровых устройств, а о двух стратегиях.

Критическая медиаграмотность. А.В. Шариков и С.Н. Фазульянова подчёркивают, что медиаграмотность должна формироваться уже в дошкольном возрасте как способность понимать условия производства медиасообщения [11]. Применительно к памяти: показать ребёнку, что лента рекомендаций — не «всё, что было», а отбор; что порядок видео — не хронология, а результат вычисления. Практически это реализуется через сравнительные упражнения: семейный альбом vs. «Воспоминания» в телефоне — в чём разница?

Восстановление нарративных практик. Задача педагога — целенаправленно культивировать нарратив: устные семейные истории, дневники, проекты о прошлом. Г.У. Солдатова с коллегами отмечают, что цифровая компетентность детей должна включать способность к рефлексии над собственным цифровым опытом [4]. Рассказывая о прошлом последовательно, ребёнок восстанавливает темпоральную структуру, которую фрагментарный интерфейс разрушает.

Речь не о противопоставлении «хорошей» аналоговой памяти «плохой» цифровой. Все три режима сосуществуют. Задача — дать ребёнку рефлексивный доступ к условиям собственной памяти, сделать интерфейс видимым как культурное средство.

Заключение

Цифровой интерфейс трансформирует не содержание исторической памяти ребёнка, а механизм его формирования. В терминах культурно-исторической психологии: изменилось ведущее культурное средство опосредствования памяти — и вместе с ним изменилась структура формируемой функции. Фрагментация темпорального опыта, замещение нарратива информацией, утрата исторической глубины — следствия не «поверхностности» ребёнка, а архитектуры среды, в которой он формируется. Педагогический ответ — двойная стратегия: критическая медиаграмотность (сделать интерфейс видимым) и восстановление нарративных практик (вернуть рассказ как средство освоения времени).

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
2. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Учпедгиз, 1931.
3. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память / пер. с фр. Д. Хапаевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 17–50.
4. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.
5. Galloway A.R. The Interface Effect. Cambridge: Polity Press, 2012.

6. Chun W.H.K. Updating to Remain the Same: Habitual New Media. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.
7. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3 (40–41). С. 8–27.
8. Hoskins A. Digital Network Memory // Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory / eds. A. Erll, A. Rigney. Berlin: De Gruyter, 2009. P. 91–106.
9. Манович Л. Язык новых медиа / пер. Д. Кульчицкой. М.: Ад Маргинем Пресс, 2018.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
11. Шариков А.В., Фазульянова С.Н. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПК и ППРО, 2006.

Афанасьева М.С.

г. Санкт-Петербург

Возможности реализации идей культуротворческого образования в начальной школе

Вызовы современного мира, духовный кризис общества ставят задачу пересмотра дискурса современного образования, построения новой образовательной системы. Одной из таких систем может стать модель культуротворческой школы, разработанная А. П. Валицкой. Главная цель образования в этой модели – мировоззренческая подготовка личности, сохранение духовных ценностей отечественной культуры [1, С. 49]. Художественные тексты, изучаемые на уроках литературного чтения в начальной школе, являются носителями определённых ценностей, которые авторы вложили в идею своего произведения. Чтобы сделать их внутренними регуляторами сознания учеников, то есть частью их мировоззрения, нужно правильно организовать сам процесс общения с книгой, с тем нравственным потенциалом, который в ней есть. Для этого нужно знать правильные, соответствующие природе литературы как искусства технологии анализа художественного текста и возможности их интеграции в учебный процесс начальной школы.

Одной из таких технологий является модель проблемного обучения, созданная В. Г. Маранцманом для уроков литературы в средней и старшей школе [3], но элементы которой также используются и на уроках литературного чтения в начальной школе. Всем известна модель проблемного обучения М. И. Махмутова [6], но в ней рассматриваются естественно-научные знания школьников, а не гуманитарные. Модель В. Г. Маранцмана основана на гуманитарных образовательных практиках, которые существенно отличаются от продолженных М. И. Махмутовым.

Процесс общения с художественной литературой происходит всю жизнь, а вбираемые сознанием ученика ценности и смыслы текстов постепенно формируют определенную «картину мира» [1, С. 22], которая постоянно расширяется по мере взросления и развития ученика.

Использование проблемных вопросов позволяет решить задачу как формирования целостной картины мира, так и ее расширения, потому что позволяет «расширить поле рассмотрения произведения, установить ассоциативные связи внутри и вне текста и создать образ-символ, который бы мог представить глубинный смысл всего произведения.» [5, С. 12]. Каждый ученик в ходе анализа произведения открывает свой смысл, которым можно поделиться в классе.

Можно заметить, что проблемное обучение, которое предполагает постановку проблемных вопросов, может осуществляться только в одной форме – форме диалога, а особенностью культуротворческой школы является «становление-развитие личности педагога и воспитанника в процедурах педагогического диалога» [1, С. 22-23]. Но использование проблемных вопросов осуществляет диалог не только между педагогом и воспитанниками, но и ученика с книгой, с автором как носителем определенного мировоззрения, с самим собой.

Также именно проблемное обучение поможет формировать умение саморефлексии, которое важно для становления «нравственной стойкости человека, способности к ответственному выбору, принятию самостоятельных решений.» [1, С. 35]. Ребенок сможет задуматься, как бы он поступил на месте героя произведения, поразмышлять над своим отношением к явлениям.

Давайте посмотрим, какие ценности можно увидеть в двух художественных произведениях, которые изучаются в начальной школе.

Первым произведением мы рассмотрим сказку Е. Шварца «Сказка о потерянном времени».

Чтобы ученики поняли «Чему же учит сказка?», нужно наполнить абстрактное для младших школьников понятие времени ценностями, смыслами. Для этого можно поставить такой вопрос: «Почему Петя Зубов захотел вернуть потерянное время?». Младшие школьники скорее всего ответят, что он захотел вернуться к маме, снова стать ребенком, чтобы ходить в школу, играть, ему было страшно и одиноко и т.д. Множественность ответов создадут проблемную ситуацию, которую мы разрешим в ходе анализа текста произведения и обращением к диалогам героя, в нашем случае к диалогу героя с самим собой.

Обратимся к эпизоду, в котором Петя после первой встречи со злыми волшебниками отправляется в город искать превращенных школьников, чтобы снова стать детьми. Петя по-другому смотрит на утренний город, где каждый спешит по делам. В тексте сказки мы читаем: «Сколько раз видел все это Петя Зубов и только теперь понял, почему так бояться люди не успеть, опоздать, отстать.» [7, С. 8]. Возникает вопрос, что же понял Петя Зубов.

Петя видит на улице людей, спешащих на работу. Каждый выглядит в соответствии со своей профессией: «Вот старик с портфелем. Наверное, учитель. Вот старик с ведром и кистью - это маляр. Вот мчится красная пожарная машина, а в машине старик - начальник пожарной охраны города. Этот, конечно, никогда в жизни не терял времени понапрасну.» [6, С. 8-10]. По образу человека можно сказать, во что человек вложил и вкладывает свое время.

Петя говорит себе: «Один он, Петя, отстал, опоздал, не успел, ни на что не годен, никому не нужен.» [7, С. 10]. Мы видим, что мальчик понял, что вызывает уважение тот человек, который приносит пользу, вкладывает свое время в труд для других.

Только ли время учит ценить сказка? Или все то, что дает нам это время? Мы видим, что время — это наш ресурс, чтобы стать нужным: тем, кто трудиться на благо других.

В рассказе Д. Мамина-Сибиряка «Серая шейка», который обычно рассматривается с позиции сопоставления мира природы и людей, в котором человек спасает маленькую уточку от неизбежной по беспощадным законам природы гибели, можно выйти на другой уровень и сделать акцент на самой способности человека сохранять надежду в ситуации, когда все остальные не верят в спасение.

Серая шейка постоянно встречается с равнодушием: в тексте можно проследить повторяющееся «все равно», произносимое разными героями.

Сначала старый селезень, отец Серой Шейки, про себя произносит роковое «все равно»: «Уж лучше было бы, если бы тогда Лиса совсем съела Серую Шейку, – ведь *все равно* она должна погибнуть зимою.» [2, С. 6]. Затем, когда полынья, которая спасала уточку от кровожадной Лисы, уже почти совсем замерзла, Лисица говорит и заставляет сдаться Шейку: «Ничего, ныряй, а я тебя *всё равно* съем... Выходи лучше сама.» [2, С. 16]. Даже человек, который спас Серую Шейку сначала подходит к ней с равнодушием и называет «глупой»: «Ах, *глупая, глупая!*.. Да ведь ты замерзнешь тут или Лиса тебя съест. Да...» [2, С. 18]. Кстати, не только старик, но и остальные герои называют уточку «глупой», видя бессмысленность ее борьбы.

Но старик задумывается, это видно по многоточиям, которые есть в его репликах. Он осознает, что сам может изменить ситуацию, и это для него совсем не сложно: «Старичок подумал-подумал, покачал головой и решил: – А мы вот что с тобой сделаем: я тебя внучкам

унесу. Вот-то обрадуются... А весной ты старухе яичек нанесешь да утят выведешь. Так я говорю? Вот то-то, глупая...» [2, С. 20].

Здесь видна значимость не только своей собственной борьбы несмотря на неверие других, но воли и способности того, кто находится по ту сторону чужой беды, также не поддаваться общему равнодушию, а помочь нуждающемуся. Старик осознал, что он сам может изменить ситуацию, и это для него совсем не сложно.

После первичного восприятия можно поставить вопрос: «Что спасло Серую Шейку: надежда Серой Шейки или помощь Старика?». Мнения разделятся. Но в ходе анализа мы увидим, что Серую Шейку спасла как собственная борьба и надежда, так и помощь со стороны, которую так легко сделать и которая приносит радость не только спасенному, но и другим.

Литература – это одно из проявлений культуры, но модель культуротворческой школы предполагает становление сознания ученика в рамках всей культуры, поэтому после проведенного анализа нужно связать текст с другими видами искусства, чтобы расширить складывающуюся картину мира.

В. Г. Маранцман создал инварианты методики преподавания литературы, одним из которых является технология претворения литературы в других видах искусства, которая как «позволяет обучающимся воспринимать искусство как целое, видеть общее и различия в его видах», так и позволяет «углубить понимание литературного текста» [4, С. 116], открыть новые смыслы и связи.

Чтобы установить такие культурными связями с другими художественными объектами можно изучить мультфильмы и кинофильмы, снятые по мотивам данных литературных произведений.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что использование проблемного анализа художественного текста и технологии претворения литературы в других видах искусства на уроках литературного чтения в начальной школе возможно и отвечает целям и задачам системы культуротворческого образования.

Литература

1. Валицкая, А.П. Образование в России: цели и ценности / А. П. Валицкая. – СПб.: Алетейя, 2021. – 238 с.
2. Мамин-Сибиряк Д. Н. Серая Шейка: сказка. – Петрозаводск: «Карелия», 1975. – 20 с.
3. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М.: «Просвещение», 1977. – 206 с.
4. Маранцман, Е. К. Методика обучения литературе. XXI век. Учебное пособие / Под ред. Е. К. Маранцман. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2019. – 239 с.
5. Маранцман, Е. К. Человек, читающий художественную литературу: монография / Е. К. Маранцман. – Нижний Новгород: Гладкова О. В., 2025. – 97 с. 4.
6. Махмутов М.И. «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» — монография, Москва. «Педагогика» 1975.
7. Шварц, Е. Л. Сказка о потерянном времени. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1972. – 14 с.

Образовательная система Древнего Рима: параллели и противоречия с сегодняшним днем

Характеристика образовательной системы Древнего Рима интересна прежде всего с точки зрения влияния этой системы на последующие форматы образования и в связи с параллелями с сегодняшним днем. Институционализировав три формы государственного устройства - царскую власть, республику и империю, Рим является примером могущественного государства, проводившего самостоятельную международную, социальную, культурную и образовательную политику, которая тем не менее менялась на разных этапах его истории, то есть была гибкой и ориентированной во времени.

Римская социальная и образовательная политика характеризуется с одной стороны патернализмом (от латинского *pater* - отец) - ожиданием поощрения или наказания от государства, а с другой - значительным проявлением инициативы со стороны известных и богатых людей. Нами образовательная политика Рима частично уже рассматривалась в контексте его библиотечной политики [1, С.190-191]

Грамотность в Риме была очень распространена, включая мужчин, женщин, стариков, молодежь, богатых и бедных. Римское общество первым осуществило демократизацию алфавита. У египтян читать и писать умели только писцы, а в Средние века - монахи, что касалось и правящей верхушки. В Риме эпохи императора Траяна грамотность была примерно на уровне Италии конца 19 века. И также большая часть грамотных жила в городах, а неграмотных - в сельской местности [2, С.147].

Трансфер греческой культуры в Рим состоялся благодаря импорту захваченных на Востоке книг и созданию библиотек. Библиотеки встречались в ряде италийских городов. В Тибуре, в храме Геркулеса, помещалась библиотека откуда книги выдавались на дом, библиотека в Вольсиниях, в Суэссе. В самом Риме согласно списку зданий и памятников, составленному при Константине, было 28 библиотек, которые мы можем назвать условно публичными.

Однако, такие греческие формы как гимнасии, в которых молодежь под руководством греческих учителей готовилась к состязаниям в музыке, поэзии и атлетических выступлениях (по-гречески они назвались «гимнический агон», а при Домициане были учреждены *Quinquennalia* - состязания в музыке и поэзии, гимнастические и конные) в Риме в целом не прижились, считаясь училищами праздности и вызывая возмущение римлян.

Воспитанию девочек уделялось намного меньше внимания, чем воспитанию мальчиков в связи с чем философ Музоний Руф даже написал речь «Должны ли девочки получать такое же образование, как мальчики?». Он доказывал, что женщина должна получать равное с мужчиной образование, включая образование в философии. Плутарх посвятил женскому образованию утерянный трактат. Философ Фундан, друг Плутарха, главное лицо в его сочинении «Об обуздании гнева», в деле образования дочери следовал советам философов. К девочкам в состоятельных семьях грамматика приглашали на дом. На этой ступени ее образование обычно заканчивалось. Поскольку девушек часто выдавали замуж за взрослых мужчин, именно они занимались их образованием, заставляя читать и учиться. Это было классическое понимание римского брака.

Образование римлянина начиналось с элементарной школы, где он учился грамоте и началам арифметики. Римляне называли уличных учителей начальных классов *ludi magistri* или *litteratores* и не выказывали к ним особого уважения. Платили им родители учеников, но зарабатывали учителя мало, обычно подрабатывали писцами. Начальные школы в Риме организовывались прямо на улицах, в портиках, иногда в обветшалых заброшенных лавках. Так было по всей территории империи. Для обучения использовали примитивные школьные

доски, дощечки для письма и указки, применялись телесные наказания (об этом писал Ювенал, а Гораций всегда носил с собой портрет старого учителя, которого называл *plagosus* - избивающий). Обучая орфографии, учителя показывали детям упражнения, иногда сами водили детской рукой со стилем. Для отработки упражнений использовались не воощенные, а деревянные доски с деревянной палочкой. Учитель обычно объяснял правило на трех примерах. Большая часть римлян ограничивалась этим уровнем образования: умели только читать, писать и считать. Отпрыски богатых семей продолжали учиться дальше, хорошее образование было важно для социального статуса и карьеры.

Грамматик (*grammaticus*) - это уже следующий уровень педагогического воздействия. Школы грамматиков в Римской империи примерно соответствовали нашим средним школам (подростки 11-15 лет) - основу обучения в них составляло комментированное чтение латинских и греческих классиков. Читали всегда вслух, чтение про себя появилось лишь в монастырях, чтобы впустить священный текст в себя и не мешать другим молящимся. Греческий был символом принадлежности к благородному сословию. Богатые люди приглашали учителей на дом. Обучение начиналось с разбора поэтических текстов древних авторов. Знакомство с латинской литературой начиналась с Вергилия, с греческой - с Гомера. Обучение поэзии требовало и знакомства с музыкальной метрикой. Не изучались технические и естественнонаучные предметы, зато преподавалась мифология. Мальчикам 13-14 лет после окончания школы грамматиков искали хорошего учителя риторики.

Риторские школы - предшественники университетов (юноши 16-19 лет) обучали красноречию и философии, часто в диалоговой форме. Ритор (*rhethor*) готовил к публичной карьере. Студенты выполняли устные и письменные задания. Устные упражнения *suasoriae* и *controversiae* включали соответственно отстаивание точки зрения знаменитых персонажей прошлого, взвешивая *pro et contra* и спарринг двух учеников, защищавших противоположные точки зрения: один выступал в роли обвинителя, а другой в роли защитника. Из этого, видимо, вышла религиозная (католическая) и юридическая практика *advocatus diaboli*. Кроме того, такой сократический диалектический диалог (можно вспомнить еще и апории Зенона, и стоицизм Эпиктета) используется современной психологией в практиках когнитивно-поведенческой терапии (КПТ). Мастером таких контroversий был, например, грек Исей, речь которого, по словам Ювенала, неслась бурным потоком. Венцом преподавания в риторской школе была декламация - учитель задавал тему, ученик писал сочинение и после поправок ритора декламировал. Послушать декламацию своего сына отец мог пригласить родственников и знакомых. Также в помещение школы мог зайти и послушать любой прохожий.

Веспасиан учредил в Риме две государственные риторские школы - греческую и латинскую - и назначил годовую плату учителям этих школ в 100 тысяч сестерций. Первым учителем латинской школы был великий оратор Квинтилиан. Кроме учрежденных государством были и частные школы, учителя которых конкурировали между собой, причем очень долго обучение в Риме было делом совершенно частным - государство в него не вмешивалось, кроме очень редких случаев. Империя начала покровительство образованию, обеспечивая учителям ряд привилегий - освобождение от воинской повинности, от обременительных муниципальных должностей и др. Города начинают заводить у себя школы. Конкуренция за место городского учителя (и не всегда с использованием только добросовестных методов) объяснялась стабильностью заработной платы, что далеко не всегда можно было сказать про учителя частной школы.

Кроме образования важной составляющей было **нравственное воспитание** со стороны ритора, заложившее основу всей последующей педагогики - образование плюс воспитание. При этом ритор был ниже оратора. Как писал Ювенал, стать из ритора консулом можно только велением судьбы. И как ему вторил Валерий Лициниан, только судьба может сделать сенатора учителем, а учителя - сенатором. Грамматики и риторы не имели особых привилегий, были для своих современников чем-то вроде книжной лавки,

быть всего лишь учителем риторской школы не означало жизненного успеха. Юношу 15-16 лет, готовившегося к роли политического или судебного деятеля, поручали заботам крупных государственных людей (Кв. Луция Сцевола, Плиния Младшего и др.), которые выступали **наставниками**. Выбор наставника был процессом совещательным, от этого напрямую зависела карьера. Это называлось начальной школой форума (*tirocinium fori*) [3, С.387].

Подводя итог всему выше сказанному, можно констатировать, что, несмотря на архаичность социальной политики Древнего Рима (жесткая стратификация общества, рабовладельческий строй, гендерный перекос и пр.), многие заложенные в его системе образования основы и разработанные принципы и форматы актуальны до сих пор и активно используются в мировой (в том числе российской) образовательной практике.

Литература

1. Орлов В.В. Государственная библиотечная политика в Древнем Риме / Взаимовлияние информационно-библиотечной среды и общественных наук : сб. материалов науч. семинара /ИНИОН РАН, Фундамент. б-ка ; науч. ред. С.В. Соколов. – Москва, 2025. – Вып. 7. – С.188-200
2. Анджела А. Жизнь в Древнем Риме.- Москва: Колибри, Азбука-Аттикус, 2025.- 400 с.
3. Плиний Младший. Письма.- Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023.- 576 с.

Раздел 3. Образовательное пространство и формирование духовно-нравственных ценностей

Балахонский В.В.

г. Санкт-Петербург

Проблемы формирования системного и критического мышления обучающихся в учебных организациях высшего профессионального образования: гносеологические и педагогические аспекты

Одной из важных задач современного высшего профессионального образования является формирование у обучающихся культуры системного и критического мышления. Овладение подобными навыками непосредственно детерминирует умение анализировать сложные жизненные и профессиональные ситуации; оценивать многообразную информацию, в изобилии представленную в цифровых ресурсах современного социума; обнаруживать взаимосвязи между неоднородными социальными феноменами [5, с. 49]; принимать обоснованные самостоятельные решения в сложных жизненных ситуациях, что, несомненно, будет способствовать личностному и профессиональному росту обучающихся.

В современной педагогической литературе формирование культуры системного и критического мышления у студентов связывается с необходимостью проведения в процессе обучения специальных мероприятий, в том числе тренингов, семинаров, курсов и лекций [1, с. 66-69]. Представляется, что подобный подход лишь указывает на формы педагогической деятельности, на основе которых могут решаться соответствующие образовательные задачи, при этом вопрос о содержательном наполнении этих форм часто отходит на второй план. Мы полагаем, что содержательный аспект внедрения системного и критического подходов в учебные программы различных уровней образования выступает важнейшим условием достижения эффективного педагогического результата.

Важным средством развития системного мышления обучающихся выступает практика применения методов системного анализа, моделирования системных процессов, анализа причинно-следственных связей и т.п., широко используемая преподавателями при проведении всех форм учебных занятий по всем предметам изучаемых циклов. Такие способы развития системного критического мышления, как обсуждение проблемных ситуаций, критическое осмысление информации, обсуждение различных точек зрения имеют универсальный характер применения в учебном процессе.

Успех в деле формирования у обучающихся культуры системного и критического мышления невозможен без понимания и преодоления, или хотя бы минимизации, негативного влияния проблем, которые препятствуют движению в данном направлении.

Формирование системного и критического мышления у обучающихся может сталкиваться с различными проблемами, включая:

1) недостаточное осознание важности системного мышления: многие молодые люди не понимают, как важно умение видеть взаимосвязи и целостную картину происходящего [3, с. 39-42];

2) психологическая ориентация молодёжи на достижение быстрых результатов: современная молодежь привыкла к мгновенной обратной связи и мгновенному удовлетворению от выполненной работы, однако, системное мышление требует времени и усилий для анализа и поиска решений, что может вызвать недовольство и отсутствие мотивации;

3) недостаточное обучение системному мышлению: не все образовательные программы уделяют достаточное внимание развитию системного мышления у студентов, не

смотря на то, что это ключевая компетенция для успешного решения задач в современном мире;

4) недостаток практического опыта: системное мышление лучше всего развивается через практику и применение в реальной жизни. Однако не всегда молодежь имеет возможность на практике применять эти навыки и убеждаться в их эффективности;

5) отсутствие поддержки и стимуляции в образовательной среде: некоторые образовательные учреждения могут не уделять достаточного внимания развитию критического мышления у студентов. Это может привести к недооценке важности этого навыка;

6) информационный перегруз: современные технологии позволяют молодым людям получать огромное количество информации из различных источников, что может затруднить им анализ, критическую оценку и отбор их существенных аспектов;

7) субъективность и предвзятость: молодежь иногда склонна принимать решения на основе личных предубеждений, эмоций или влияния окружающих, без адекватной оценки ситуации и логического анализа [2, с. 196-197];

8) недостаточная практика и применение: критическое мышление требует регулярной тренировки и практики, чтобы стать эффективным и профессиональным;

9) недостаточная подготовка преподавателей: важную роль в формировании критического мышления играют преподаватели, которые не всегда владеют необходимыми навыками, методиками и знаниями, чтобы эффективно развивать у обучающихся критическое мышление.

Анализ указанных проблем позволяет сделать вывод о том, что они когерируемы в определённых аспектах взаимосвязи между собой. Так, например, отсутствие развития критического мышления препятствует реализации системного понимания изучаемого объекта, а системное мышление, в свою очередь, невозможно без навыков критического анализа и оценки информации. Для преодоления этих проблем необходима системная работа по внедрению методов развития критического мышления в образовательную программу, повышение осознанности ценности этого навыка, а также создание условий для практического опыта и применения критического мышления в повседневной жизни. Развитие системного и критического мышления обучающихся имеет важное значение для их будущего профессионального успеха и способствует решению сложных проблем социума.

Обратимся к рассмотрению гносеологических аспектов процесса формирования системного и критического мышления в учебных организациях высшего профессионального образования. Эти аспекты непосредственно связаны с пониманием процессов познания и обработки информации. Критическое мышление предполагает способность анализировать, оценивать и критически относиться к информации, аргументам и умозаключениям.

Один из гносеологических аспектов формирования критического мышления – это умение критически анализировать информацию, получаемую из различных источников, и проверять её на достоверность, логичность и соответствие фактам [4, с. 2017-2022].

Еще одним важным аспектом является умение распознавать логические ошибки, противоречия и недостатки в аргументации. Это помогает избегать ложных умозаключений и принимать обоснованные решения на основе логики и обоснованных доводов.

Также формирование критического мышления требует умения анализировать ситуации с разных точек зрения, учитывать различные аспекты проблемы и проводить множественное толкование информации.

Гносеологические аспекты формирования критического мышления помогают человеку развивать аналитические навыки и умение принимать обоснованные и осмысленные решения. Они также способствуют развитию критического взгляда на мир и способности к самоконтролю и саморегуляции в процессе мышления. Гносеологические аспекты формирования системного мышления связаны с пониманием процессов познания

и организации знаний в систему. Системное мышление предполагает умение видеть объекты и явления как части целого, взаимосвязанные между собой, и рассматривать их в контексте системы, в которую они входят.

Одним из ключевых гносеологических аспектов формирования системного мышления является способность анализировать сложные взаимосвязи и взаимодействия между различными элементами системы. Это включает в себя умение выявлять причинно-следственные связи, определять структуру системы и выявлять закономерности ее функционирования.

Другим важным аспектом является умение рассматривать объекты и явления не только изолированно, но и в их взаимосвязи с окружающим миром и другими системами. Это позволяет лучше понимать и предсказывать различные процессы и явления, происходящие в системе.

Формирование системного мышления также предполагает развитие критического мышления и умение анализировать информацию с различных точек зрения, а также учитывать различные аспекты проблемы или ситуации.

Таким образом, гносеологические аспекты играют ключевую роль в формировании системного мышления, помогая человеку лучше понимать и анализировать сложные социальные и природные явления.

Литература

1. Алиев, Н. И. Проблема обоснования логики опосредствования во взаимодействиях живого со средой на различных уровнях бытия / Н. И. Алиев, В. В. Балахонский // Вестник Дагестанской государственной медицинской академии. – 2017. – № 1(22). – С. 66-69. – EDN YPSCIUR.
2. Балахонский, В. В. Свобода и необходимость как категории осмысления исторического процесса / В. В. Балахонский // XXI век: будущее России в философском измерении : Доклады Второго Российского философского конгресса, Екатеринбург, 06–11 июня 1999 года / Российское философское общество; Уральский государственный университет им. А. М. Горького; Уральский гуманитарный институт. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М.Горького, 1999. – С. 196-197.
3. Кузин Н.Н. Диффузия культурных этносов в России (философско-правовой аспект). В сборнике: Вопросы формирования кросс-культурной компетентности молодежи в современной России. Материалы этнофестиваля "Санкт-Петербург - Северный Кавказ - Мосты дружбы". Под редакцией В.Ю. Сморгуновой, С.З. Айгубова, К.А. Омаровой, А.И. Рашидовой, Л.А. Рашидовой. Махачкала, 2021. С. 39-42.
4. Кузин Н.Н. Философия права: специфика репрезентаций онтологических оснований и гносеологического статуса. Инновации. Наука. Образование. 2020. № 22. С. 2017-2022.
5. 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. – EDN VTKBIS.

Шипунова О.Д.

г. Санкт-Петербург

Проблема связи поколений в стратегии современного образования

Проект и перспективу образовательной стратегии характеризует принцип связи поколений. Необходимость выразить семантически, ценностно, символически стрелу времени и составляет суть «требования образа» в образовательной модели. Важно подчеркнуть, что синтез знания и его трансляция в образовательных программах опирается

на базовую мировоззренческую позицию, которая определяет границы понимания прошлого и проекта будущего. В истории культуры И.Б. Романенко выделила четыре типа образовательных стратегий, реализуемых в современном мире: космизм, техницизм, гуманизм, теизм, - которым соответствует разное видение мира, образовательного процесса и идеала образования. Взаимосвязь между этими стратегиями не всегда очевидна. Тем не менее, все они выражают то общее содержание, которое вкладывается современной философией в термин парадигма: «исторический горизонт мышления, внутренняя его определенность, воспринимаемая человеком как всеобщая и незыблемая, однако меняющаяся с каждой новой культурной эпохой» [1, с. 289-295].

Учет фактора времени в разворачивании образования как условия воспроизводства социума позволяет говорить о проектной парадигме образования, которая определяется ценностно-практической установкой. В этом контексте временная динамика в конструировании социальных сфер и взаимодействий (как в настоящем, так и в будущем) зависит от менталитета, с объективным существованием которого ассоциируется та или иная культурная общность и присущие ей эмоционально-образные и ценностные границы индивидуального восприятия, понимания и действия.

Тренды современного образования диктуются расширением информационно-технологических сред, которые в существенной мере корректируют развитие личности и динамику отношений в социуме приводят к фундаментальному сдвигу в представлениях о пространстве и времени, меняющему многие привычные устои социального порядка [2, 3]. В цифровом мире видение общества определяется установками конструктивизма, которые распространяются на разнообразные виды культурной практики, замещают принцип субъектных взаимодействий интеракциями безликих агентов сети. Расширение технологического формата в образовательной практике, создавая новые информационные интерактивные среды, виртуальные игры и мультимедийные средства обучения, меняя традиционные дискурсивные средства на гипертекст и клип, тем не менее, не отвечает на вопрос об идеальной модели образования в ее временной перспективе. Более того, ценностная сторона образовательной стратегии оказывается практически изъятой за исключением принципа свободы выбора поведения в виртуальном пространстве.

Дискурсивная технология в образовательной практике - фундаментальное средство, с помощью которого не только транслируются смыслы, но и создаются новые смысловые ориентации, осуществляется интуитивный синтез познавательной, критической и ценностной способности в эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой реакции. Как показывает И.Б. Романенко в своем исследовании, сложившаяся в античности интуитивно-дискурсивная парадигма образования достаточно глубоко укоренена и в современном образовательном процессе. В условиях сетевого информационного общества дискурс выступает оружием тотального массового воздействия на сознание, поступки и эмоции человека, превращает его в массового субъекта, социально ориентированного или, напротив, в дезориентированного.

Многогранные аспекты динамики интерактивной сети О.Э. Иванова предлагает рассматривать через сочетание «фактора смысла», который является первичным, сообщаемым и всегда встроенным в коммуникацию, и «фактора коммуникации», который зависит от форм и характера информационных взаимодействий [4, с.109]. Сетевая коммуникация в современных информационно-технологических средах делает особенно наглядным отличие семантического уровня коммуникации от информационного воздействия, в котором значим только объем передаваемых сообщений. Для социально-сетевой коммуникации характерна неустойчивость смыслов, изменяемость субъектов коммуникации. Трансформируется как адресант, так и адресат сообщений, появляются новые виртуальные агенты (нетократы, виртуалы, фейки, мульты, клоны). Возникает виртуальный коммуникативный универсум, который принципиально не структурирован [4

с. 91-108]. Смысловая связь в виртуальном сообществе становится неопределенной, поскольку собственная динамика киберсети способна создавать симуляции, дискурсивно оформленные, но не имеющее место в реальности. Детерминацию смыслов осуществляют медийные фигуры, поскольку большинство пользователей сети не владеют специфическим языком нетократов. Сознательно выстроенные и постоянно пересматриваемые фикции работают на веру в иллюзию, которая подменяет реальность. Формирование жизненного мира личности попадает в зависимость от информационного трафика.

Сетевая зависимость создает потенциальные условия для психических и социальных трансформаций в результате крушения иллюзий. Напрашивается вывод, что распространение техногенного формата в образовании, даже будучи направлено на формирование сознания в рамках определенной культурной традиции, провоцирует и усиливает проектирование социального опасного субъекта, противостоящего реальной общности в виде культуры, языка, государства.

Вместе с тем, анализ динамики сетевой коммуникации обнажает скрытую роль неявного фактора, направляющего субъективные процессы смыслопорождения, который раскрывается в представлении о ризоме. В рамках этого представления утверждается не рефлекслируемая смысловая связность сообщества, допускающая движение смыслов вне реальной привязки к субъекту и вне универсализации смыслов. В то же время дискурсивные практики трансформации смыслов выступают в качестве скрытого механизма продуцирования конфликтной среды, поскольку вводят в оборот новые смыслы, изменяющие традиционные установки в скрытой борьбе за умы и групповые ценности.

Трансформация информационного поля в интерактивной и гиперактивной коммуникативной сети создает риск деструкции базовой матрицы жизненного мира личности, которая определена единством общности на уровне ментальных структур коллективного бессознательного, практического и дискурсивного сознания. Избыточное информационное воздействие на человека в современных условиях приводит к существенным изменениям в представлениях субъекта о мире, добре, истине. Гиперактивная коммуникативная сеть способна трансформировать информационное поле и смыслы сообщений, создавая тем самым потенциальные условия деструкции общности и ментальных структур коллективного бессознательного, практического и дискурсивного сознания. Но даже в простых автоматических действиях на уровне здравого смысла человек оперирует некоторым базовым знанием. Это молчаливое знание предполагает общую языковую либо социальную компетентность.

Образовательная парадигма призвана снимать разрыв связи поколений через формирование исторической памяти. Ценности, определяющие смысловую сферу практического сознания индивидуума, соединяют самосознание, чувственное восприятие, память и воспоминание. Память как закрепление сознания во времени связывает его с культурными формами, существующими в общности. С этой точки зрения, стратегии современного образования в сетевом обществе с его полилогосом определяются базовой аксиологической установкой, которая позволяет совместить проект будущего социума с границами менталитета как этнически нормированного мировосприятия, закрепленного в традиции.

Литература

1. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. СПб.: Издательство РХГИ, 2002.- 308 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 458с.

3. Назарчук А.В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества // Вопросы философии, № 9, 2012, с. 56-66
4. Иванова О.Э. Влияние коммуникации на смысл. Пардигмальный подход. Диссертация на соискание ученой степени д.ф.н., Челябинск, 2015

Афанасьева А.Б.

г. Санкт-Петербург

Категория исторической памяти в формировании российских ценностей в музыкальном воспитании школьников

Историческая память является научной категорией, играющей важную роль в формировании мировоззрения человека. Она имеет большое значение для общественной и политической жизни страны. Не случайно, историческая память входит в круг традиционных ценностей, названных в Указе Президента РФ от 09. 11. 2022 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», наряду с ценностями «патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу... преемственности поколений, единства народов России» и др. [1].

Проблема формирования традиционных российских ценностей, в том числе исторической памяти, активизировалась ныне в ответ на вызовы современного состояния общества в противовес процессу манипуляции общественным сознанием, созданием исторических мифов, пересмотру оценок исторических событий, начавшемуся в 1990-е годы и особенно ярко проявившемуся на постсоветском пространстве и в Западной Европе.

Инструментами формирования исторического сознания человека является семья, система образования, социокультурная среда, средства массовой информации и др.. В стихийном образовании негативное воздействие могут оказывать внешние факторы, насаждающие приоритеты, чужеродные для российского гражданина. Поэтому велика роль институционального образования, важнейшей ступенью которого является школа. Историческая память в школьной системе образования формируется прежде всего на уроках истории, но также и на других уроках и во внеурочной деятельности. В образовательной системе очень важна роль учебника. Он должен стать для ребенка проводником в мир культуры и социальной жизни.

Данная статья имеет локальную цель – осветить возможности формирования исторической памяти на уроках музыки по УМК «Школа диалога» (авторы учебников музыки для 1-4 классов А. Б. Афанасьева и В.А. Шекалов). Данный УМК создан по всем предметам начальной школы методистами РГПУ им. А.И. Герцена, частично выпущен издательством «Просвещение». Как писали авторы УМК, его концепция базируется на взаимодействии системно-деятельностного, культурологического, метаметодического и личностно-ориентированного подходов... Ключевым в УМК является диалог: культур, искусств, учебных дисциплин, субъектов образовательного процесса, семьи и школы [2], [3]. Тем самым осуществляется диалоговый подход, способствующий развитию диалогового мышления школьников [3]. Он разнообразно претворяется в учебниках музыки данного УМК.

Особенности формирования у детей чрезвычайно значимых для них традиционных ценностей семьи, природы (бережного к ней отношения), окружающего мира, труда были рассмотрены автором статьи ранее [4], [5]. Ценность «творчество» реализуется «как процесс» [6, с. 15], пронизывает все уроки музыки посредством исполнительской деятельности детей (пения, игре на простейших музыкальных инструментах), различных видов интерпретации, организации и участия в проектах, концертах, праздниках, в работе с разнообразными вопросами и заданиями в рубриках учебника.

Более пристально обратимся к связанным между собой ценностям «историческая память», «преемственность поколений», Родина. Категорию «историческая память» в психологической науке понимают как «личностное образование, в котором хранится целостный образ истории, она содержит индивидуальные исторические воспоминания, опыт переживания личностно значимых исторических событий, как лично наблюдаемых, так и опосредованно переданных очевидцами и свидетелями (родными, близкими, текстами художественных и публицистических произведений и пр.)» [7].

На страницах учебников музыки формирование ценностей переплетается между собой. Например, осваивая произведения детского фольклора по материалам учебников 1 и 2 классов, ребята рассматривают и обсуждают иллюстрации с репродукциями картин, повествующими о жизни в старину (например, Ф.Н. Рисс «Колыбельная песня», С.Н. Ефошкин «У колыбели», Б.М. Кустодиев «Сирень»), определяют, по каким признакам видно, что это традиции прежней эпохи. Разучивают пестушки, потешки, древние и современные колыбельные. Детям предлагается с помощью взрослых найти в интернете мультфильмы «Сказка сказок» и «Колыбельные народов мира», определить народные или авторские колыбельные звучат, обсудить мультфильмы с друзьями. Тем самым на уроке и во внеурочной деятельности переплетается освоение ценностей семьи, исторической памяти и преемственности поколений. А с семьи начинается осознание Родины (родного дома, родной земли, ее культуры).

В процессе знакомства с русскими хороводами дети поют и водят старинные образцы, и тут же рассматривают не только репродукции картин (А. К. Саврасов «Хоровод в селе», Б.М. Кустодиев «Хоровод»), но и фотографию современного фестивального гулянья с множеством круговых хороводов, разучивают авторскую «Новогоднюю хороводную» (музыка А. Островского, слова Л. Ошанина) для подготовки к празднику. Так ценности «историческая память» и «преемственности поколений» вовлекаются в собственный опыт детей, соединяя прошлое и настоящее своей страны в восприятии и деятельности каждого ребенка. А знакомство с хореографическими формами других народов позволяет детям осознать ценность «единство народов России».

Представление о ценности «созидательный труд» на страницах учебников 2 и 3 классов формируется как труд физический и духовный. Ценности, в том числе труда, исторической памяти, могут входить в контекст содержания уроков не прямо, а косвенно. Так, знакомясь с особенностями вокальных голосов, школьники слушают пение Ф.И. Шаляпина. Они обсуждают специфику голосов и роль звукозаписи в жизни искусства музыки с появлением фонографа, и одновременно узнают о труде бурлаков, сравнивая образы в фольклорном напеве, современном клипе на него и в картине художника И. Е. Репина («Бурлаки на Волге»). Дети поют трудовую припевку «Эй, ухнем», сравнивают ее исполнение басом (Ф.И. Шаляпин) и тенором (И. Жадан), задумываются о судьбах людей и песен, узнавая историю «песни о песне» «Дубинушка».

В учебнике 3-го класса в теме урока «Труд и песня» переплетаются народная и профессиональная традиции в творчестве композиторов («Август. Жатва» П.И. Чайковского их цикла «Времена года»), поэтов («Люди семьями принялись жать» А. Кольцова), художников (Г. Г. Мясоедова «Страдная пора (Косцы)» и К. Е. Маковского «Крестьянский обед во время жатвы»). Этнокультурный контекст урока кроме того усилен в рубрике «Заглянем в прошлое». Здесь в материал учебного текста вводится рассказ народного исполнителя А. Климовского из села Чушевицы Вологодской области об обрядах жатвы (записанный автором статьи в одной из фольклорных экспедиций). Детям предложено разучить трудовые припевки, жнивные песни, а чтобы лучше представить действия людей, – рассмотреть репродукции картин о жатве Н. К. Пимоненко и З. Е. Серебряковой. Также рассказывается о старинной деревенской традиции «помочи» («толока» – совместной помощи в срочной коллективной работе).

Тем самым в процессе знакомства не только с песнями, но и с особенностями их бытования в крестьянской жизни, с воплощением народных традиций в профессиональной

музыке и живописи XIX-XX веков, воспринимая, размышляя, сопереживая, анализируя художественные тексты, у школьников формируется историческая память. Они также задумываются о труде в современной жизни, а разучивая песни о школе, понимают, что их основной труд ныне – учеба.

Несомненно, в учебниках музыки есть и страницы непосредственного обращения к важнейшим событиям истории нашей страны, что прямо воздействует на историческое сознание ребенка. Так, по материалам учебника 4-го класса школьники знакомятся в симфонической увертюрой П.И. Чайковского «1812 год», с Седьмой «Ленинградской» симфонией Д.Д. Шостаковича, посвященной подвигу блокадного города, с песнями Великой Отечественной войны. Знакомство с музыкой обогащается историко-художественным содержанием. Школьники осмысливают, как прошлое живет в настоящем, что дает знание о прошлом современному человеку.

На уроках постоянно возникает диалог эпох, культур, произведений искусства, творчества мастеров и детей, диалог школьников между собой и с учителем. Предметные музыкальные знания и умения формируются во взаимодействии с другими видами искусства и учебными дисциплинами. Учебник сам становится собеседником и участником диалога, предлагая вопросы и задания, направленные как на предметную музыкальную деятельность, так и на разнообразную межпредметную деятельность, формирующую метапредметные универсальные учебные действия: сопоставления, сравнения, анализа, поиска информации и др..

Тем самым в ходе урока активно взаимодействует этнокультурный контекст (знакомящий школьников с народной культурой, традициями) с историко-культурным контекстом, воплощенным в произведениях профессионального искусства разных времен. Так школьники постепенно осознают ценности семьи, труда, творчества, исторической памяти, преемственности поколений. А в итоге постепенно в сознании детей прорастает ценностное отношение к Родине в ее многообразных проявлениях. Посредством личностного опыта восприятия, переживания и «проживания» в собственной деятельности ребенок впитывает исторический опыт прошлого, переосмысливает его в настоящем, тем самым закладываются ценности, необходимые человеку для жизни в будущем, в социальной среде сложного, быстро меняющегося современного мира.

Литература

1. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09. 11. 2022 № 809. www.kremlin.ru/acts/bank/48502 Дата обращения: 10.01.2026
2. Афанасьева А.Б., Мисюкевич А.Н. УМК "Диалог": особенности предметов художественно-эстетического цикла // [Герценовские чтения. Начальное образование](#). 2013. Т. 4. № 1. С. 233-242.
3. Воюшина М. П. Развитие диалогического мышления на уроках литературного чтения в начальной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 174. С. 68–75.
4. Афанасьева А.Б. Проектная деятельность на уроке музыки по УМК «Диалог» и «Школа диалога» // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. С. 269-275.
5. Афанасьева А.Б. Освоение школьниками ценности «труд» в реализации диалогового подхода (на примере УМК «Школа диалога») // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. С. 334-341
6. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник / Под об. ред. Т.А. Барышевой. – СПб: «Книжный дом», 2008. –295 с.

7. Большунова Н.Я., Кононова Т.А. Историческая память как основа личности // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии РФ: Том 2. Новосибирск: НВИ им. И.К. Яковлева, 2021. С. 14–21.

Широких О.Б.

г. Коломна, Московская область

Образовательное пространство педагогического вуза как фактор формирования культуры принятия и инклюзии

Понятие «образовательное пространство» в контексте данной статьи используется вместо традиционного термина «образовательная среда», поскольку появились новые характеристики, связанные с модернизацией классического университета, цифровыми технологиями и последовавшим за ними выходом обучения за стены учебного заведения. Образовательное пространство современного педагогического вуза – это открытое образовательное пространство [1] со всеми своими специфическими материальными, социальными, духовными характеристиками. В том числе, с особой культурой, отличающейся от культуры окружающего вуз общества.

Культура - понятие, количество определений которого трудно сосчитать. В наиболее общем смысле под культурой понимается всё, что не является натурой, нечто не природное, а созданное человеком. М.С. Каган в классических своих работах характеризует культуру как человеческую деятельность, преобразующую материальный мир, изменяющую форму природной предметности [2, С.9]. В современной науке культура трактуется преимущественно как совокупность разных форм сознания, то есть в значительной степени сводится к духовным составляющим - системе ценностей, идей, религий, традиций в конкретный исторический период, составляющих специфическую основу жизнедеятельности общества. В подавляющем большинстве существующих определений культуры она представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком, а также, в соответствии с определением В. Ж. Келле, выступает характеристикой самого субъекта - человека или социума - мерой его развития, мерой овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной жизни [Цит. по 2, С. 15]. Все названное выступает важным исходным пунктом образовательной деятельности педагогических вузов, поскольку образование и воспитание – и есть присвоение культуры и в материальной, и в духовной ее ипостаси, а достигнутый уровень присвоения- характеристика культуры выпускников. Точка зрения В.Ж.Келле и М.Я. Ковальзона о том, что «культура выступает как характеристика человека..., как мера и синтетическая характеристика его духовного, нравственного, профессионального развития» [3, С 225] представляется нам важной отправной точкой для понимания сущности и формирования инклюзивной культуры будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Словосочетание «инклюзивная культура» появилось и стало использоваться не так давно, после 2002 года в связи с выходом публикации Тони Бута и Мэла Эйнскоу «Показатели инклюзии», где обсуждались понятия инклюзивная культура, инклюзивная политика и др. По мнению авторов, ключевым в создании инклюзивной культуры является формирование установок на принятие и понимание разнообразия и равноправия всех членов общества, а также инклюзивных ценностей. В РФ пособие вышло в 2013 г [4], после того, как отечественное образование официально получило статус инклюзивного (согласно ФЗ 273 «Об образовании в РФ», 2012 г). Это не соответствовало традиционному укладу обучения детей с особыми возможностями, согласно которому в нашей стране общее образование было выстроено только для нормотипических детей, а для всех других – существовали специальные школы и интернаты. Необходимость обучения всех в

общеобразовательной школе, требования культуры принятия и включения (инклюзии) в ученическое сообщество и в социальную среду учащихся с отличными от установленных возрастных характеристик данными, принималась с большим трудом. И до настоящего дня, хотя прошло более 10 лет, в обществе нет реально существующей и разделяемой всеми культуры инклюзии, в том числе и среди тех, кого это касается с профессиональной точки зрения - среди педагогов. Это связано и с нехваткой общей культуры гуманности, уважения и равноправия, которая требует длительного и непрерывного формирования, для чего недостаточно разовых мероприятий.

Инклюзивное образование до настоящего времени часто понимается как синоним обучения людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Такое впечатление поддерживается содержанием документов, касающихся регулирования в сфере образования (административных, правовых и т.п.), это объяснимо, потому что долг администраций заботиться прежде всего о наиболее уязвимых группах населения. Однако инклюзивное образование – это общее, а не специальное образование, и трактовка понятия инклюзивная культура не сводится, по мнению таких ученых, как С.В.Алехина и Е.А.Кириллова, к обеспечению условий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в процессе их образования [5]. Инклюзивная культура – «уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [6]. Высшее педагогическое образование выступает инклюзивным по определению, поскольку сегодня в педвузах учится далеко не однородный состав студентов.

Инклюзивная культура играет в условиях педагогического вуза двоякую роль - она является и результатом, и фактором формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, в том числе, их инклюзивной функциональной компетентности и личностной готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Важно, что Профессиональный стандарт «Педагог» предъявляет требования к компетенциям, связанным с работой в инклюзивной образовательной среде. Поэтому, обеспечивая профессионально-личностную подготовку будущих педагогов, мы стремимся формировать инклюзивную культуру в единстве ее компонентов, среди которых: когнитивный (обеспечивает необходимые предметные, психолого-педагогические знания, знания инклюзивные); аксиологический (обеспечивает принятие и признание ценностей и принципов инклюзии); эмоциональный (позитивное отношение ко всем людям, эмпатия и чувство сострадания), поведенческий (соблюдение этических норм внутри инклюзивного сообщества). Эти компоненты выступают структурными элементами как инклюзивной культуры, так и компетенций будущих педагогов. Формирование всех компонентов инклюзивной функциональной компетентности будущего педагога происходит в инклюзивном образовательном пространстве вуза, которое, как отмечали выше, далеко не ограничено стенами университетов. Активное взаимодействие с общественными организациями и институтами, учреждениями культуры при прохождении практик будущих педагогов позволяет осуществить выход в более широкий социум. Образовательное пространство расширяется также благодаря информационно-коммуникационным технологиям, нейросетям, виртуальным иммерсивным средам, но вместе с этим и благодаря тому, что начинается формирование инклюзивной культуры не в вузе, а в раннем детстве, в семье. И в вузе мы уже сталкиваемся с необходимостью перевоспитания, изменения установок, привычек и ценностей, что значительно труднее, нежели формирование «с чистого листа». Отсюда вытекает осознание особой значимости педагогов детства, и родителей в принятии инклюзивных ценностей и развитии культуры инклюзии. Факт, который особо хочется подчеркнуть, опираясь на данные недавних исследований, демонстрирует, что до настоящего времени, даже профессионально педагогически ориентированные люди не до

конца понимают, что такое инклюзивная культура и инклюзивное образование. Согласно исследованиям, студенты одного из московских педагогических вузов характеризуют культуру инклюзии как инструментальное средство успешной социальной интеграции и самореализации лиц с ОВЗ и инвалидностью, и только 12% всех опрошенных считают культуру инклюзии критерием оценки личности любого конкретного человека, относя ее к показателям развития гражданского общества [7]. Среди преподавателей — это несколько больше - 40%, то есть больше понимания того, что культура инклюзии — это показатель развития каждого человека и общества в целом. И совсем печально выглядят цифры, свидетельствующие о развитии культуры инклюзии в семье: только 1,5 % опрошенных относят инклюзию к значимым ценностям семьи. Эти данные еще раз подчеркивает необходимость культивирования ценностей гуманности, уважения и принятия с самых ранних лет развития ребенка, с семьи и детского сада. Мы поддерживаем мнение, что идеи инклюзивной культуры формируют новые «социокультурные коды» в сознании, прежде всего представителей тех профессиональных групп, которые связаны с дошкольным и общим образованием. Эти размытые смыслы становятся предпосылками для понимания инклюзивной культуры как основы будущего общества [8]. Такое понимание мы и стараемся претворять в жизнь и в подготовке тех, кто будет первым воспитателем, первым учителем. В учебные планы и программы профилей педагогического факультета (подготовка воспитателей дошкольных организаций, учителей начальной школы) включены дисциплины, направленные на формирование предметных компетенций инклюзивной культуры. Например, существуют такие учебные дисциплины, как: «Технологии работы с особым контингентом детей», «Обучение детей с ОВЗ», «Обучение детей с ЗПР», «Работа с одаренными учащимися», а также каждый методический учебный предмет дополнен модулем инклюзивных технологий. Понимая сложность работы в инклюзивной среде, существующий дефицит инклюзивной культуры в обществе стараемся подготовить новое поколение высококвалифицированных педагогов - носителей новой культуры, для чего открыт профиль магистерской подготовки «Педагогика инклюзивного и интегрированного образования». В вузе студенты вооружаются компетенциями, позволяющими эффективно работать в инклюзивной образовательной среде, начиная с семьи и детского сада, создавая возможности для реального совместного обучения. Как показал наш опыт предметные компетенции, составляющие инклюзивную грамотность и соответствующие когнитивному компоненту культуры, формировать проще, чем ценностно - эмоциональную составляющую инклюзивной культуры. Инклюзивным компетенциям можно научить и натренировать. Гораздо сложнее сформировать ценностные основы и способствовать их принятию в обществе. Социокультурный контекст инклюзии выступает актуальной проблемой, поскольку сильны стереотипы общественного сознания, в том числе у действующих педагогов, от которых часто слышим: «разделить и «обучать отдельно»... Формирование инклюзивной культуры в обществе требует выхода за узкие рамки внутривузовского образовательного процесса, перехода к широкому социокультурному контексту деятельности тех, кто является носителем этой культуры. В нашем случае такую роль играют студенты- волонтеры. Волонтерство в области социокультурной инклюзии мы рассматриваем как одно из немногих средств, позволяющих в реальных условиях социума со всеми его установками и традициями быть проводником новых отношений между людьми. В вузе работает региональная «Школа волонтеров социальной инклюзии», ее слушатели – участники многочисленных мероприятий, где они взаимодействуют с самыми разными людьми, учатся общению и принятию каждого как равноправного члена общества в учреждениях культуры, дополнительного образования, социальной защиты, общественных организациях, при проведении конкурсов и проектов, где можно популяризировать идеи с использованием самых разных, как традиционных, так и новых технологий. Именно этот вектор развития инклюзивной культуры сегодня востребован – от образовательного пространства вуза к широкому социокультурному

контексту, где высшее педагогическое образование и подготовленность студентов является значимым фактором развития культуры инклюзии в обществе.

Литература

1. Широких, О.Б. Актуальные вопросы развития образовательного пространства детства // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов VI Международной научно-практической конференции. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2019. – С. 8–19.
2. Каган, М. С. Философия культуры: учеб. пособие для академического бакалавриата— М. : Издательство Юрайт, 2018 — 353 с.
3. Келле, В.Ж., Ковальзон, М.Я. Теория и история.- М., 1981-288 с.
4. Бут, Т. Показатели инклюзии практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана, [пер. Игорь Аникеев]. — Изд. 2-е. — Москва: РООИ Перспектива, 2013. — 123с.
5. Алехина, С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 70–78. URL: http://www.inclusive.edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/03_rpo_2015_3_alehina.pdf. (дата обращения 16.02.2026)
6. Кириллова, Е.А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Отечество, 2014. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Seksiya_2_Kirillova_E._A..pdf. (дата обращения 16.02.2026)
7. Каштанова, С.Н., Кудрявцев, В.А., Краснопевцева Т.Ф. Культура инклюзии в образовательной экосистеме современного вуза. Психологическая наука и образование, 2023. 28(6), С. 33 – 44. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280603> (дата обращения 10.02.2026)
8. Гох, А.Ф., Шестакова Н.Н., Юрков Д. В. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-ot-obrazovatel'nogo-k-sotsiokulturnomu-kontekstu> (дата обращения: 19.02.2026).

Жбанкова Е.В.

г. Москва

К вопросу о духовно-нравственных ценностях, формируемых традицией русских православных праздников

В настоящее время одной из самых важных проблем, решаемых актуальными гуманитарными науками, является поиск ответа на вопрос, что есть социокультурная (национальная) идентичность. В литературе она определяется как осознание человеческой личностью своей принадлежности к той или иной культуре. Уделяется огромное внимание рассмотрению и изучению самого понятия «социокультурная идентичность», так как в условиях постоянно идущей глобализации и стирания граней между этносами, только она позволит современному обществу сохранить самобытные культурные особенности нации. [3, С. 109]

Большую роль в этом процессе могут сыграть характеристики культурного типа изучаемого общества с точки зрения религиозной составляющей традиционной культуры.

В наше время национальное самосознание российского общества все больше пытается приблизиться к религиозному самосознанию. Православные духовно-нравственные ценности, на первый взгляд, играют значительную роль в жизни общества.

Но если взглянуть пристальнее, то становится ясно, что есть только «мода» на православие. Особенно это заметно при взгляде на современные особенности отмечаемых религиозных праздников, исторически являющихся базовой частью русской жизни.

Молодежь XXI века осознает себя в большинстве своем уважительно относящейся к вере и религии, но, к сожалению, мало знающей о ее основах. Студенты гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова на занятиях получают важные сведения по истории и философии христианства, так как в учебные планы включены дисциплины, имеющие прямое отношение к данному вопросу. На факультете иностранных языков и регионоведения, к примеру, эти вопросы рассматриваются в рамках базовой дисциплины «Русский мир». [1]

На семинаре по «Русскому миру» некоторое время посвящается разбору Ветхозаветных Заповедей. С точки зрения изучения православных праздников, особое внимание уделяется четвертой Заповеди: «Помни день субботный, чтобы святить его: шесть дней работай и делай в продолжении их все дела твои, а день седьмой – день покоя (суббота) посвящая Господу Богу твоему». [2, С. 576]

Сразу необходимо отметить, что все занятия, посвященные основам православия, проводятся не с целью пропаганды христианской религии, а исключительно с историко-культурной точки зрения в попытках разобраться в основах русского менталитета, национального характера и православной морали. Тем более, что в аудитории обычно присутствуют люди разных национальностей и с различными духовными корнями.

Современная РПЦ дает трактовку Заповедям, в том числе и четвертой, объясняя, что означает понятие «праздника», и как следует его проводить.

Праздник – день, отличный от будней, в протяжении которых человек ведет свою обычную трудовую жизнь. Праздник – это, в первую очередь, суббота, седьмой день недели по традиции иудаизма. В христианстве седьмой день недели – воскресенье. Разница происходит от того, с какого дня ведется отсчет начала недели, в иудаизме с воскресенья, в христианстве с понедельника. [6]

К праздникам относятся многочисленные дни, отмеченные важными событиями для христианской истории. Кроме того, наряду с праздниками, как особые дни, отмечаются посты.

Праздничные, не постные дни, РПЦ рекомендует проводить в заботе о спасении своей души, молитве, изучении Закона Божьего, чтении Священного Писания, благочестивых разговорах и, главное, в богоугодных делах – помощи бедным, посещении больных и заключенных, в разных добрых делах. [2, С. 590]

Церковь не запрещает веселья, гуляния и обильного застолья в праздники, но предупреждает, что подобные занятия могут привести к различным искушениям и грехам. Особенно не стоит развлекаться под праздник, когда положено быть на службе в церкви. Как вести себя в праздник – решать самому человеку. [2, С. 575]

В Календаре русской православной церкви праздники систематизированы. Главным праздником православия считается Пасха, в отличие от католической церкви, у которой главным праздником является Рождество Христово. Пасха отмечается в первое воскресенье после весеннего полнолуния. Даты Пасхи просчитаны вперед на много лет в Пасхалиях. День начала Пасхи попадает в период между 4 апреля и 8 мая. В 2026 году Пасха будет отмечаться 12 апреля, то есть будет ранняя Пасха.

В первые века христианства Пасха отмечалась вместе с иудейским Песахом, так как казнь и воскрешение Христа происходили во время его празднования. Никейский Вселенский собор 325 г. постановил, что Пасха должна отмечаться отдельно от Песаха и установил «кочующее» время Пасхи. [5]

В старорусской традиции было принято праздник посвящать делам благотворительности, богомолию, подаче милостыни и благословлению будущего урожая и пасхальной еды. Известный троекратный поцелуйный обряд, обряды, связанные с крашеными яйцами, и сам пасхальный стол были вторичными. Сегодня, к сожалению,

главный смысл праздника отошел на второй план, на первом остается процесс поглощения скоромной еды в больших количествах.

После Пасхи по значимости следуют великие двенадесятые праздники, установленные в честь событий жизни Иисуса Христа и Девы Марии. Двенадесатыми они называются по числу 12. До реформ Петра I, введшего в обиход арабские цифры, числа в России писались буквами, а число 12 именовалось два над десятью.

Двенадесятые праздники перечисляются в соответствии с хронологией событий, а не по годовой хронологии. Они называются переходящими и непереходящими. Непереходящие праздники – это дни, у которых есть конкретное число, а переходящие – это те, которые напрямую связаны с Пасхой, у которой нет постоянного числа.

Первым праздником по событийной хронологии является Рождество Богородицы, отмечаемое 21 сентября. Неизвестно время официального утверждения праздника христианской церковью. Некоторые свидетельства говорят о V веке. [4]

Далее идут праздники: Введение во храм Пресвятой Богородицы, отмечаемый 4 декабря; Благовещение, отмечаемый 7 апреля; Рождество Христово, отмечаемый православной церковью 7 января; Сретение Господне, отмечаемый 15 февраля, на 40-й день после Рождества; Крещение Господне (Богоявление), отмечаемый 19 января; Преображение Господне, отмечаемый 19 августа; Вход Господень в Иерусалим, праздник переходящий, отмечается за неделю до Пасхи; Вознесение Господне, празднуется на 40-й день после Пасхи; Сошествие Святого Духа на апостолов (Пятидесятница) или день Святой Троицы, отмечается на пятидесятый день после Пасхи; Воздвижение Креста Господня, отмечаемый 27 сентября; Успение Богородицы, отмечаемый 28 августа. Их даты устанавливались Вселенскими Соборами в первые века христианства. [4]

В православном календаре существуют следующие по иерархии праздники, называемые наиболее чтимыми. К их числу относятся, например, Обрезание Господне (Старый Новый год в православии), 14 января; Покров Божьей Матери, 14 октября; иконы Казанской Божьей матери, 4 ноября и пр. [2]

Также к праздникам, как к особым дням, относятся посты. Они бывают многодневными: Великий, Рождественский, Петров и Успенский посты. Однодневными: Сочельник перед Рождеством, Сочельник перед Крещением, день усекновения главы Иоанна Предтечи, в день Воздвижения Креста Господня. Кроме того, постными днями являются среда и пятница в память о предательстве и крестных муках Иисуса Христа. [2]

В императорской России главные религиозные праздники отмечались как государственные. В СССР, конечно, официальными праздниками они не являлись. Сейчас, несмотря на то что церковь по-прежнему отделена от государства, некоторые православные праздники отмечаются официально (Рождество), некоторые совпадают с гражданскими (день иконы Казанской Богоматери и День народного единства 4 ноября), некоторые по традиции (Пасха).

Итак, мы видим, что в современных условиях достаточно большого интереса к народным традициям и особенно к традициям православным, при активных разговорах о сохранении национальной идентичности и о необходимости освоения православной морали, основной смысл и сущность православных праздников в представлениях россиян искажается. Соблюдение поста с главным желанием похудеть, воспринимая его как хорошую диету, празднование главных дат христианского календаря с широким размахом и богатым столом демонстрируют значительный отрыв от корней и малое понимание самой религиозной идеи, которая лежит в основе русского менталитета. Представляется, что серьезное обращение к содержанию и особенностям православных праздников, их подробное изучение поможет в формировании новейших национальных традиций и сохранению идентичности, главным образом, у подрастающего поколения.

Литература

1. Домострой / Сост. В.В. Колесова. - М.: Сов. Россия, 1990. – 304 с.
2. Закон Божий. Для семьи и школы. / Сост. Протоиерей С. Слободской. – М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. – 723 с.
3. Люббе Г. Историческая идентичность // Вопросы философии, 1994, № 4. С. 108-113
4. Мир русской культуры. - М.: Вече, 1987. – 624 с.
5. Колесникова В.С. Русские православные праздники. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996.- 336 с.
6. Храмы России / Сост. С. Минаков. – М.: Эксмо, 2008. – 864 с.

Костюнина О.А., Доронькин А.А.

г. Нижний Новгород

Кто диктует профессии: манипуляции в сознании молодежи

Выбор профессии — это одно из самых важных решений в жизни. Это не просто ответ на вопрос «Кем быть?», это выбор траектории, образа мыслей, круга общения и, в конечном счете, своей судьбы. Сегодня этот и без того сложный процесс превратился в минное поле, где на сознание молодого человека ведется массированная атака из самых разных источников. И главная опасность заключается не в отсутствии информации, а в ее избытке, тщательно отфильтрованном и поданном с целью манипуляции. Manipulus — латинский прародитель термина «манипуляция» — имеет два значения: а) пригоршня, горсть (manus — рука + re — наполнять); б) маленькая группа, кучка, горсточка (manus + ri — слабая форма корня). Во втором значении это слово, в частности, обозначало небольшой отряд воинов (около 120 человек) в римском войске. В Оксфордском словаре английского языка манипуляция (manipulation) в самом общем значении определена как обращение с объектами со специальным намерением, особенной целью, как ручное управление, как движения, производимые руками, ручные действия. Например, в медицине — это освидетельствование, осмотр некой части тела с помощью рук или лечебные процедуры. Специально отмечается наличие ловкости, сноровки при выполнении действий-манипуляций. Вплотную к указанному значению (в результате расширения сферы употребления) примыкает использование термина «манипуляция» в технике. В первую очередь это искусные действия с рычагами, производимые руками. В переносном значении Оксфордский словарь определяет манипуляцию как «акт влияния на людей или управления ими или вещами с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка». [2, С.31-32]

Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями. [2, С.43]

Рациональное логическое мышление уязвимо, посредством манипуляции в него можно внедрять «программы-вирусы», так что люди, отталкиваясь от очевидных фактов, приходят к ложному, а иногда и абсурдному умозаключению. Когда этот процесс захватывает значительную часть интеллигенции, весь народ в целом становится беззащитным против манипуляции- его поводыри бросаются за любым блуждающим огоньком. [3, С.275]

Источники манипулятивного влияния:

1. Социальные сети и блогеры: Алгоритмы TikTok, YouTube и Instagram формируют «пузырь реальности». Популярные блогеры и influencers часто делятся опытом успешных карьер, создавая иллюзию, что только определенные профессии приносят счастье и успех. Молодежь, стремясь подражать этим образцам, может принимать решения,

основанные на внешнем давлении, а не на своих настоящих желаниях и способностях. Создается иллюзия, что *все* успешные, *все* в IT, а другие профессии — удел неудачников. Блогеры, часто не имеющие педагогического или карьерного образования, продают «гарантированные» курсы по выходу на фриланс, создавая миф о быстром и легком успехе без фундаментальных знаний.

2. Родительские амбиции и устаревшие стереотипы: Классика жанра — «стань юристом или врачом, это всегда прокормит». Родители, движимые заботой, часто проецируют на детей свои несбывшиеся мечты или страх перед нестабильностью. Их советы могут быть основаны на реалиях 20-летней давности и не учитывать ни цифровизацию, ни появление сотен новых профессий (например, биоинформатик или сити-фермер), ни индивидуальные склонности ребенка.

3. Образовательная гонка и миф о «престиже»: Университетский бренд часто ставят выше содержания. Давление «поступить хоть куда-нибудь, лишь бы в вуз» приводит к тому, что молодые люди выбирают не профессию по душе, а просто доступное направление с проходным баллом. Престиж профессии, навязанный обществом, может заглушить внутренний голос, который шепчет о любви к истории, дереву или животным.

4. Агрессивный маркетинг образовательных услуг: Частные вузы и онлайн-университеты часто продают не знания, а «образ успешного будущего». В рекламе делается акцент на высоких зарплатах выпускников и их крутом образе жизни, а не на сложности, необходимости постоянного обучения и реальной конкуренции на рынке труда.

Чем опасна такая манипуляция?

Последствия выбора профессии под влиянием манипуляций могут быть катастрофическими как для личности, так и для общества:

- Выгорание и депрессия: Работа, не приносящая удовлетворения, становится пыткой. К 25-30 годам приходит осознание ошибки, сопровождаемое апатией, потерей смысла и профессиональным выгоранием. Лечить такое состояние долго и сложно.
- Кризис идентичности: «Кто я, если ненавижу то, чем занимаюсь?» — этот вопрос разрушителен. Человек, не реализующий свой потенциал, теряет уверенность в себе.
- Экономические потери: Государство и семья вкладывают ресурсы в образование, которое не будет использовано. Специалист, не любящий свою работу, редко становится профессионалом высокого класса, что тормозит развитие целых отраслей.
- Дефицит кадров в «непрестижных» сферах: Пока все бегут в менеджеры и программисты, острейший кризис наступает в педагогике, инженерии на производстве, сельском хозяйстве, ремеслах. Общество теряет баланс.

Антидот: как сделать осознанный выбор?

Один из главных принципов защиты от манипуляции - отказ от языка, на котором потенциальный манипулятор излагает проблему. Не принимать его язык, его терминологию, его понятия! Пересказать то же самое, но другими словами, избегая всяких идеологических категорий. [3, С.490] Защита от манипуляций — это критическое мышление и активная позиция. Выбор профессии в XXI веке — это не разовый акт, а первый шаг в стратегии lifelong learning (обучения длиною в жизнь). Мир меняется стремительно, и сегодняшняя «профессия мечты» завтра может трансформироваться. Главное — выбрать не модную «оболочку», а ту сферу деятельности, которая будет питать ваш интерес, соответствовать вашим талантам и давать внутреннее ощущение смысла. Не позволяйте алгоритмам, стереотипам и чужим амбициям написать сценарий вашей жизни. Ваша карьера — это ваш текст. Пишите его сами.

Литература

1. Бодрийяр, Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр. — М.: Республика; Культурная революция, 2006.

2. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: Речь, 2003.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. — М.: Алгоритм, 2000.
4. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. — М.: Апрель-Пресс, 2004.
5. Исследование ВЦИОМ «Профессиональные ориентации и карьерные ожидания российской молодежи» (2022-2023 гг.).

Незнанова В.С., Матюх А.С.

г. Санкт-Петербург

Информационное пространство как фактор социализации ребёнка в современной России

Введение

Цель данной статьи заключается в анализе информационного пространства как фактора трансформации социализации ребёнка в современной России, выявив его ресурсный потенциал. В Российской Федерации правовой статус ребёнка закреплён в Федеральном законе №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» [2] согласно которому ребёнком признаётся лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет. Данное определение соответствует положению Конвенции о правах ребёнка [1], устанавливающей международные стандарты защиты детства. Таким образом, в категорию «дети» включаются не только младенцы и учащиеся начальной школы, но и подростки 14–17 лет, обладающие частичной дееспособностью и, в ряде случаев, подлежащие уголовной ответственности.

Современный ребёнок формируется в условиях принципиально изменившегося информационного ландшафта. Если ранее ведущими институтами социализации выступали семья, образовательные учреждения и непосредственное социальное окружение, то в XXI веке к ним добавилось цифровое информационное пространство, функционирующее на основе алгоритмических механизмов распространения контента. Смартфон и мобильный интернет стали не вспомогательным инструментом, а постоянной средой пребывания несовершеннолетнего.

Распространённый тезис о том, что основы личности формируются исключительно в семье, в условиях цифрового общества требует уточнения. Безусловно семья закладывает базовые ценностные установки, однако вторичная социализация ребёнка всё в большей степени осуществляется в медиасреде, где нормы, модели поведения и сценарии взаимодействия транслируются не через живой опыт, а через алгоритмически отобранный контент, фильмы, сериалы и музыку.

Особую актуальность проблема приобретает в контексте социальных рисков и девиантных практик, активно циркулирующих в цифровом пространстве. Вирусные челленджи, романтизация рискованного поведения, вовлечение несовершеннолетних в противоправные схемы, кибермошенничество, а также манипулятивные технологии, усиленные развитием генеративного искусственного интеллекта, формируют новые каналы влияния на несовершеннолетних. Подростковый возраст, характеризующийся поиском идентичности и повышенной чувствительностью к социальному признанию, становится наиболее уязвимым этапом цифровой социализации.

1. Возрастная структура детства и уязвимость к информационному воздействию

В отечественной психолого-педагогической традиции одной из наиболее разработанных моделей возрастной периодизации является концепция Даниила Эльконина.

Согласно его подходу, развитие ребёнка проходит через последовательные этапы, каждый из которых характеризуется ведущим видом деятельности и специфическими механизмами формирования личности [7].

Эльконин выделял младенческий возраст, раннее детство, дошкольный период, младший школьный возраст, подростковый и ранний юношеский этап. Принципиально важно, что смена этапов сопровождается изменением ведущей деятельности – от эмоционального общения к игре, затем к учебной деятельности и далее к интимно-личностному общению со сверстниками. Именно в этой логике становится очевидной трансформация роли информационной среды.

В младенческом и раннем возрасте (до 3 лет) развитие определяется непосредственным эмоциональным контактом со взрослым. Цифровая среда на данном этапе не является самостоятельным институтом социализации, однако её раннее внедрение может влиять на характер сенсорной и речевой стимуляции. В дошкольный период ведущей становится игровая деятельность. Именно здесь формируются первичные социальные роли, сценарии поведения и способы взаимодействия. При замещении ролевой игры цифровым контентом происходит частичная подмена реального социального опыта алгоритмически заданными сценариями. В младшем школьном возрасте доминирует учебная деятельность. Формируется дисциплина, произвольность внимания, способность к систематическому усвоению знаний. Однако цифровая среда, основанная на коротких форматах и быстрой смене стимулов, может снижать устойчивость внимания и формировать фрагментарный способ восприятия информации. Наиболее уязвимым с точки зрения информационного воздействия является подростковый возраст.

Согласно Эльконину, ведущей деятельностью здесь становится общение со сверстниками, а ключевым содержанием развития, а именно формирование личностной идентичности и системы ценностей. Этот этап совпадает с активным освоением социальных сетей и цифровых платформ, где признание, статус и одобрение выражаются через лайки, просмотры и цифровую популярность.

Таким образом, цифровая среда в подростковом возрасте начинает выполнять функцию не вспомогательного инструмента, а структурного пространства самоутверждения. Алгоритмически формируемый контент становится источником норм, эталонов поведения и моделей успеха. В условиях повышенной потребности в признании и принадлежности подросток оказывается чувствительным к рисковому, провокационному и девиантному формам поведения, если они получают социальное одобрение в цифровом пространстве.

Следовательно, информационное пространство встраивается в механизм вторичной социализации и способно оказывать более устойчивое влияние, чем традиционные институты воспитания, особенно на этапе подросткового становления личности.

2. Информационное пространство как ресурс развития и социализации

Цифровое информационное пространство в современном обществе выполняет не только рискогенную, но и значимую развивающую функцию. Интернет и мобильные технологии расширили доступ несовершеннолетних к образовательным ресурсам, научной информации, культурным продуктам и формам межличностного взаимодействия, ранее ограниченным географическими и социальными рамками.

Для ребёнка и подростка цифровая среда становится площадкой расширения социального опыта. Онлайн-коммуникация позволяет устанавливать горизонтальные связи, участвовать в тематических сообществах, осваивать новые формы сотрудничества и самопрезентации. В условиях ограниченного локального окружения цифровые платформы могут компенсировать дефицит образовательных и культурных возможностей.

Особое значение имеет формирование цифровых компетенций. Навыки работы с информацией, освоение цифровых инструментов, участие в проектной и креативной деятельности создают предпосылки для профессиональной ориентации и включённости в

экономику знаний. Для части несовершеннолетних интернет становится пространством ранней самореализации, творческого выражения и образовательной мобильности.

Кроме того, цифровая среда способствует ускоренному обмену социальным опытом и формированию гражданской позиции. Подростки получают возможность участвовать в общественных обсуждениях, инициативах и волонтерских проектах, что при грамотном сопровождении может усиливать социальную ответственность.

Таким образом, информационное пространство представляет собой не исключительно источник угроз, а сложный социокультурный феномен, обладающий одновременно ресурсным и рискогенным потенциалом. Его влияние определяется не столько самим фактом цифровизации, сколько качеством сопровождения и уровнем сформированной медиакультуры. Именно в точке отсутствия сопровождения и контроля ресурс развития может трансформироваться в фактор девиантной социализации.

3. Механизмы формирования девиантных моделей поведения в цифровой среде

Цифровое информационное пространство отличается от традиционных форм социальной коммуникации прежде всего алгоритмической природой распространения контента. Пользователь не выбирает информационную среду в полном смысле слова так как она формируется автоматически на основе его предыдущих действий, интересов и поведенческих паттернов. Алгоритмы платформ стремятся удерживать внимание, усиливая эмоционально насыщенный, провокационный и зачастую экстремальный контент.

В отличие от офлайн-среды, где социальные нормы регулируются непосредственной реакцией значимых взрослых и институтов контроля, цифровое пространство обладает рядом особенностей, способствующих ускоренной девиантной социализации:

- Нормализация риска через повторяемость, а именно регулярная демонстрация рискованных или противоправных действий в формате развлекательного контента может снижать субъективное восприятие опасности. Повторяемость формирует иллюзию обыденности – то, что изначально воспринималось как нарушение нормы, со временем может начать восприниматься как допустимое действие;

- Лайки, просмотры, подписки и комментарии становятся цифровыми маркерами признания. Риск и провокация могут приносить быстрый социальный отклик. В подростковом возрасте, когда ведущей потребностью является признание со стороны сверстников, подобные механизмы становятся мощным стимулом к повторению модели поведения;

- Размывание авторитета – семья, школа, педагог в умах подростков и детей конкурируют с блогерами, инфлюенсерами и анонимными лидерами мнений. Цифровая среда не предполагает институциональной проверки авторитетности источника, что приводит к уравниванию профессионального и случайного мнения. В результате подросток ориентируется не на компетентность, а на популярность.

- Онлайн-пространство создаёт ощущение дистанции от последствий и порождает иллюзию безнаказанности. Анонимность, псевдонимы и виртуальные профили снижают чувство персональной ответственности. Вовлечение в противоправные схемы нередко начинается с цифровых действий, которые субъективно воспринимаются как «игра» или «задание», а не как преступление.

- Развитие генеративных технологий и инструментов создания синтетического контента усиливает манипулятивный потенциал медиасреды. Дипфейки, имитация авторитетных фигур, автоматизированные сценарии вовлечения создают дополнительный уровень воздействия на потребителя контента. Подросток сталкивается не просто с короткими видео, фотографиями, шутливыми публикациями, а с технологически усиленной системой убеждения.

Особое значение имеет тот факт, что алгоритмы не различают воспитательные и девиантные последствия, поскольку их задачей является удержание внимания. Контент,

вызывающий сильную эмоциональную реакцию, продвигается активнее. Это создает структурный перекос в сторону сенсационности, агрессии и риска.

Также стоит отметить, что цифровая среда создаёт условия для раннего столкновения несовершеннолетних с рискованными моделями поведения. Речь идёт не только о контенте развлекательного характера, демонстрирующем опасные действия, но и о системном вовлечении в противоправные практики: кибермошенничество, участие в незаконных схемах перевода денежных средств, распространение запрещённых материалов, участие в экстремальных челленджах и т.д.

Таким образом, цифровая среда функционирует как ускоритель вторичной социализации, в котором закрепление девиантных установок может происходить быстрее, чем их формирование в традиционных институтах. Подросток, находящийся в стадии поиска идентичности и социальной значимости, оказывается в пространстве, где нормы задаются динамикой алгоритмов, а не системой общественного контроля.

4. Трансформация траектории взросления и институциональный разрыв

Если предыдущий анализ позволил выявить механизмы формирования девиантных моделей, то на уровне социальной динамики возникает более глубокий эффект – трансформация самой траектории взросления.

Традиционная модель социализации предполагала постепенное расширение автономии ребёнка под контролем семьи и образовательных институтов, однако доступ к значительной части информации, социальному признанию и общественным ролям возрос непропорционально по отношению к поэтапному накоплению жизненного опыта и формированию ответственности. Ускорение темпов циркуляции информации и цифровых коммуникаций происходит значительно быстрее, чем изменение биопсихологических механизмов развития и адаптация педагогических практик, что порождает структурный дисбаланс между возможностями и зрелостью.

Несовершеннолетний получает ранний доступ к публичности, финансовым инструментам, социальному признанию и информационным ресурсам, которые ранее были доступны преимущественно взрослым. Сегодня двенадцатилетний ребёнок, не обладая необходимым эмоциональным ресурсом и сформированными механизмами критической фильтрации, может сталкиваться с информацией и социальными сценариями, которые ранее были ограничены возрастными рамками, либо приобретать статус публичной фигуры в социальных сетях без сформированных базовых навыков социальной ответственности. При этом уровень когнитивной и моральной зрелости (в частности, особенности созревания префронтальных отделов коры головного мозга, отвечающих за контроль импульсов и долгосрочное планирование) не всегда соответствует объёму получаемых возможностей. Возникает рассогласование между степенью включённости в общественные процессы и способностью к критической оценке последствий.

Данный разрыв усиливается институциональной неподготовленностью традиционных систем воспитания. Школа продолжает функционировать в логике передачи знаний и нормативного контроля, тогда как цифровая социализация строится на динамике алгоритмов, визуальной культуре и мгновенной обратной связи. Родители, не обладая достаточной медиакомпетентностью, нередко передают ребёнку устройство без сопровождения и системного объяснения правил цифрового поведения, передавая значительную часть воспитательного влияния алгоритмически управляемой медиасреде. В результате формирование медиапривычек происходит стихийно.

Если на ранних этапах цифровая активность воспринимается как форма развлечения, то в подростковом возрасте она становится средством самоутверждения и социальной идентификации. При этом возникает иллюзия псевдоавтономии: возможность примерять различные социальные роли (эксперта, предпринимателя, активиста) в онлайн без вхождения в реальные механизмы ответственности. При отсутствии устойчивых навыков критического восприятия информации риск закрепления девиантных установок возрастает.

Поведенческие модели, однажды получившие положительное подкрепление в цифровой среде (будь то вирусная агрессия, финансовые махинации или демонстрация рискованного поведения), могут быстро интегрироваться в структуру личности и формировать альтернативную нормативную систему, ослабляющую влияние традиционных ценностных установок, формируемых через реальный социальный опыт.

Таким образом, информационное пространство влияет не только на отдельные формы поведения, но и на саму логику взросления. Смещение акцента с постепенного формирования ответственности на раннюю цифровую автономию создаёт предпосылки для закрепления рискованных моделей поведения до момента формирования зрелых механизмов саморегуляции. Соответственно, при отсутствии системной профилактики и целенаправленного формирования цифровой культуры существует вероятность усиления институционального разрыва между поколениями и снижения эффективности традиционных воспитательных механизмов. В этих условиях ключевым становится переход от реактивных мер к опережающей профилактике.

5. Направления профилактики и институционального ответа

Осмысление информационного пространства как структурного фактора социализации предполагает отказ от крайностей, как от полного игнорирования цифровых рисков, так и от запретительной модели регулирования. Цифровая среда является неотъемлемой частью современного детства, следовательно, задача общества и государства заключается не в её устранении, а в управляемой интеграции в процессы воспитания и образования.

Первостепенное значение приобретает раннее формирование цифровой грамотности. Речь идёт не только о технических навыках использования устройств, но прежде всего о развитии критического мышления, понимания алгоритмической логики медиаплатформ, осознания рисков манипуляции и ответственности за цифровые действия. Профилактика оказывается значительно эффективнее коррекционных и репрессивных мер, поскольку позволяет воздействовать на этапе формирования установок, а не после их закрепления.

Вторым направлением выступает повышение медиакомпетентности родителей. Делегирование ребёнку цифрового устройства без сопровождения и обсуждения правил поведения в сети усиливает стихийность социализации. Необходимо формирование культуры совместного обсуждения контента, ограничение времени использования устройств, а также объяснение возможных последствий.

Третьим важным аспектом является адаптация образовательных институтов, где школа должна учитывать специфику цифровой среды, интегрируя элементы медиаграмотности, цифровой этики и навыков критического анализа в учебные программы. Речь не идёт о замещении традиционного образования, а о его расширении с учётом новых социокультурных реалий.

Наконец, значимым остаётся вопрос ответственности цифровых платформ. Алгоритмические системы распространения контента формируют информационную среду несовершеннолетних, и потому развитие механизмов возрастной фильтрации, прозрачности алгоритмов и ограничений на распространение откровенно рискованного контента приобретает общественную значимость.

Таким образом, профилактика девиантной цифровой социализации детей требует комплексного подхода, включающего семью, образовательные учреждения, государственные институты и технологические компании. Только при условии координации этих уровней возможно снижение рисков закрепления девиантных установок и формирование устойчивой цифровой культуры.

Заключение

Проведённый анализ позволяет рассматривать информационное пространство как структурный фактор трансформации траектории социализации ребёнка в современной России. Цифровая медиасреда выступает одновременно ресурсом развития и источником социальных рисков, формируя условия для расширения возможностей самореализации и доступа к знаниям, но при отсутствии сопровождения способствуя ускоренному закреплению девиантных установок.

Алгоритмическая логика распространения контента, ранняя цифровая автономия и несоответствие темпов информационного развития биопсихологической зрелости несовершеннолетних создают рассогласование между объёмом доступных возможностей и способностью к их ответственному использованию. Наиболее уязвимым этапом в данной динамике остаётся подростковый возраст, в котором цифровая среда становится ключевой площадкой формирования идентичности.

В этих условиях задача общества и государства заключается не в ограничении самой цифровой среды, а в формировании устойчивой культуры её использования. Ранняя профилактика, развитие медиаграмотности, адаптация образовательных практик и повышение родительской компетентности выступают необходимыми условиями минимизации рисков девиантной социализации.

Таким образом, информационное пространство следует рассматривать не как внешнюю угрозу традиционным институтам воспитания, а как новую социокультурную реальность, требующую системного и опережающего осмысления. Именно от качества интеграции цифровой среды в процессы воспитания зависит характер будущих социальных трансформаций.

Литература

1. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года // Официальный сайт ООН. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 17.02.2026)
2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558 (дата обращения 17.02.2026)
3. Алиева, Э. Ф. Формирование навыков позитивного взаимодействия детей и подростков, оказавшихся в ситуации неопределенности / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2020. – № 4(60). – С. 74-78.
4. Водяной А.М., Шорбан Е.О. Особенности формирования коррекционно-развивающих учреждений для детей с ментальными особенностями // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. – 2025. – Т. 27. – № 3. С. 130
5. Захарова Людмила Николаевна Модель ролевой социализации личности в образовательном процессе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2013. – №3 (31). – С. 18-25
6. Каргапольцева Н. А., Капкова Е. Г. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования // Вестник ОГУ. – 2022. – №4 (236) – С. 40-46
7. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.
8. Пую Ю.В. Манипулятивная роль средств массовой информации информационном поле ребенка // В сборнике: Информационное пространство и дети: образовательные возможности и манипулятивные воздействия. Сборник научных трудов. главный редактор К. В. Султанов, члены редколлегии : В. А. Рабош, Л. Н. Летягин, А. А. Грякалов, И. Б. Романенко, В. И. Стрельченко. Санкт-Петербург, 2016. С. 51-55.

9. 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.

Чистова А.Д.

г. Санкт-Петербург

Трансформация антропологических оснований воспитания в эпоху технологической экспансии

Современный ребенок формируется в условиях, где искусственный интеллект становится агентом коммуникации, культурные индустрии превращают производство смыслов в рыночный механизм, а технологии меняют представление о человеческой природе. Перед педагогикой стоит вопрос: как формировать устойчивую ценностную структуру личности, когда границы между реальным и виртуальным размываются? Конференция фиксирует дефицит разработок проблемы ценностно-мировоззренческого иммунитета, однако прежде необходимо понять природу трансформации человеческого бытия.

Философско-антропологический фундамент

Классический образ человека как неизменной данности пересматривается под влиянием технологий. В исследовании А.А. Татищева показано, что научно-технический прогресс ведет к фундаментальной трансформации антропологических оснований, ставя под вопрос традиционные представления о человеческой природе [5, С. 110]. Различение трансгуманизма (усиление человека) и постгуманизма (преодоление антропоцентризма) принципиально для педагогики: от этого зависит, воспитываем ли мы человека или готовим к миру, где это понятие утратило нормативный статус. Повседневность ребенка в гибридной реальности требует переосмысления классических моделей воспитания.

Идея сверхчеловека в образовании

Реакцией на антропологическую неопределенность становится ориентация на формирование «нового существа». И.В. Фадеев демонстрирует актуальность категории «сверхчеловек» для современного образования, показывая, как ницшеанские мотивы актуализируются в дискурсе личностного роста [6, С. 195]. Риторика превосходства и лидерства пронизывает образовательные программы, однако, как фиксирует исследователь, чем технологичнее среда, тем архаичнее ее философские основания. Культ сверхчеловеческого входит в противоречие с задачей укоренения ребенка в коллективном опыте и традиции.

Культурные индустрии как среда социализации

Большую часть времени ребенок проводит вне организованного обучения — в пространстве потребления контента. Д.А. Иванов показывает, что размывание границ между культурными и креативными индустриями создает среду, где традиционные ценности конкурируют с коммерческим контентом [1, С. 7]. Культурные индустрии (театр, музеи) сохраняют просветительскую миссию, тогда как креативные (блогинг, дизайн) ориентированы на удержание внимания любой ценой. Для ребенка эта граница не существует, что ставит педагогику в положение неравной конкуренции и требует обучения навигации в этом пространстве.

Коммуникативные стратегии и риски цифровой среды

Монологическая педагогика неэффективна в среде, привыкшей к интерактивности. М.А. Пятибратова и Д.А. Иванов обосновывают необходимость иных медиакоммуникационных стратегий, учитывающих специфику цифрового поколения [2, С. 93]. Ценность должна предлагаться как ресурс, авторитет — зарабатывать в диалоге, а гаджеты — осваиваться как пространство коммуникации.

Ситуация усложняется появлением искусственного интеллекта как нового агента коммуникации. А.А. Воскресенский и Д.А. Иванов ставят проблему верификации экспертного знания в условиях, когда контент генерируется нейросетями [3, С. 130]. Возникает задача формирования культуры верификации. Проблема усугубляется информационным изобилием: те же авторы показывают, что «общество изобилия» создает среду, где внимание рассеивается, а ценностные ориентиры теряются [4, С. 255]. Требуется антропологическая стратегия, возвращающая способность к рефлексии.

Гражданская идентичность как стержень личности

В ситуации антропологической неопределенности стержнем, удерживающим личность, может стать гражданская идентичность. В исследовании А.А. Воскресенского и А.Д. Чисовой обосновано, что идентичность, основанная на исторической памяти и культурных традициях, противостоит как внешним манипуляциям, так и постгуманистической редукции человека [7, С. 247]. Укорененность в культуре дает внутренний компас для навигации в информационном шуме.

Идентичность отвечает на ключевые вызовы: на трансформацию человеческого — вопросом «Кто я?», на экспансию культурных индустрий — способностью отличать подлинное от симулякра, на информационное изобилие — критериями отбора, основанными на традиции. Принципами педагогики идентичности выступают диалогичность, укорененность в опыте, связь с современностью и защита от идеологизации.

Заключение

Современная педагогика работает в условиях антропологического сдвига (Татищев), экспансии креативных индустрий (Иванов) и новых коммуникативных рисков (Пятибратова, Иванов; Воскресенский, Иванов). Формирование ценностно-мировоззренческого иммунитета возможно на основе гражданской идентичности (Воскресенский, Чисова), укореняющей личность в исторической памяти и культурных традициях. Задача педагогики — сделать этот ресурс живым достоянием ребенка.

Литература

1. Иванов, Д. А. Культурные индустрии и креативные индустрии — границы понятий и смыслов / Д. А. Иванов // Культурные индустрии в контексте устойчивого развития Евразийского Севера. — Мурманск: МАГУ, 2021. — С. 5-11.
2. Пятибратова, М. А. Изменение моделей медиакоммуникаций при продвижении традиционных семейных ценностей в молодежной среде / М. А. Пятибратова, Д. А. Иванов // Глобальные социальные процессы 6.0. — СПб.: Астерион, 2025. — С. 91-98.
3. Воскресенский, А. А. Проблема верификации экспертного знания в условиях развития искусственного интеллекта / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 10. — С. 128-135.
4. Воскресенский, А. А. Философские аспекты интернета вещей в контексте концепции общества изобилия / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 11. — С. 253-257.
5. Татищев, А. А. Научно-технический прогресс и трансформация человеческого: философский анализ трансгуманизма и постгуманизма / А. А. Татищев // Общество: философия, история, культура. — 2025. — № 10(138). — С. 108-116.
6. Фадеев, И. В. «Сверхчеловек» в современном образовательном процессе: актуальность изучения и области применения / И. В. Фадеев // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство. — СПб.: Политехнический университет, 2025. — С. 194-198.
7. Воскресенский, А. А. Культурно-философские основания формирования гражданской идентичности / А. А. Воскресенский, А. Д. Чисова // Социально-гуманитарные знания. — 2025. — № 10. — С. 246-250.

Границы человеческого: роль и статус материальной вещи в современном образовательном процессе⁵⁹

Пытаясь осмыслить специфическую роль фигуры ученого и науки в жизни общества, Б. Латур обращается к платоновскому мифу о пещере и рассматривает его не как метафору человеческого познания, а как прямую инструкцию по захвату власти [2]. Другими словами, он переводит известный историко-философский сюжет из измерения эпистемологического в измерение политическое. Так, узники пещеры, по мысли Латура, есть не что иное, как общество, или «ад социального» [2, с. 21], в котором невежды обречены вести бесконечные споры, не имея возможности созерцать истину. В свою очередь, мир за пределами пещеры — это измерение трансцендентной природы, царство «нерукотворной» истины, хранящее в себе ответы на все вопросы, но не имеющее ни цели, ни средства для их оглашения. «С одной стороны — вздорная болтовня, с другой — безмолвная реальность» [Там же, с. 22]. Этот драматический конфликт между вещами самими по себе и тем, как они представляются человеку, создает необходимую интригу, предвещающую появление фигуры ученого/философа, который в героическом усилии разрывает сковывающие его узы, выведывает с помощью одному ему известной магии секреты безмолвной природы и дарит их людям, навсегда пресекая утомительные споры и внося порядок в хаос социального. Так через апроприацию посреднической функции легитимизируется захват власти, «власти, данной тем, кто способен переходить из одной палаты в другую» [Там же]. Знание становится силой, при этом доступной исключительно избранным. Оспорить эту привилегию можно, по мысли Латура, только развенчав изначальный миф о противопоставлении природы и общества, то есть только выйдя за рамки никогда на самом деле не существовавшей границы человеческого, в рамках которой природа оставалась всегда немой.

Дать природе право голоса — вот, по сути, тот лозунг, который мы можем принять в качестве центрального тезиса проекта экологической политики Б. Латура. При этом, если попытаться импортировать это условно политическое требование в измерение гуманитарных наук, оно будет звучать как требование соблюдать методологический принцип «генерализованной симметрии» [1, с. 167]. Другими словами, Латур настаивает на необходимости рассматривать вещи или нечеловеческие объекты вообще в качестве полноценных акторов, действующих наравне с человеком в процессе формирования и функционирования общества. Как показывают современные исследования, эту методологическую установку вполне можно применить и в рамках педагогического знания, открывая тем самым возможность переосмысления ряда традиционных представлений о структуре образовательного процесса, которые в реалиях цифрового общества зачастую утрачивают свою актуальность [6]. Так, если в рамках традиционного подхода образовательный процесс рассматривается как процесс прямого взаимодействия учителя и ученика или учителя и группы учеников, то в рамках методологии, предложенной Б. Латуром и развитой в дальнейшем в рамках его проекта акторно-сетевой теории, он предстает как поле пересечения материальных и духовных сил, как обширная сеть взаимодействий, в рамках которой вещи выступают полноправными участниками и медиаторами этого процесса. При этом наиболее значимым результатом применения такой методологии может стать выработка нового подхода к описанию образовательной политики, если под политикой понимать не совокупность стратегий и мер, направленных на развитие

⁵⁹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 91-ВГ).

системы образования, а то, что М. Фуко назвал бы перераспределением ролей внутри сложившейся структуры властных отношений [4, с. 50].

Так, если обратиться к классическим педагогическим моделям, описывающим роль учителя в образовательном процессе, то они вполне могут быть прочитаны в духе латуровской интерпретации платоновского мифа о пещере. Подобно героическому ученому/философу, учитель устремляется в закрытый для учеников мир науки и затем транслирует им знания, испытанные у природы с помощью различных инструментов. При этом сами эти инструменты, будучи такими же немymi и пассивными материальными объектами, как и сама природа, полностью исключаются из процесса передачи знания и выступают исключительно как атрибуты магической власти учителя. В этом смысле даже диалогический подход, зачастую рассматриваемый в современной исследовательской литературе как своеобразная оппозиция классическому герbartианскому подходу, в рамках которого власть и авторитет учителя выступали методологической и даже онтологической основой всего образовательного процесса, не может отказаться в своих методологических построениях от фиксированной схемы «учитель — ученик» и тем самым обеспечить свободу в выборе ролей в описываемой ею практике диалогического образования [6]. Так, декларируя отказ от авторитарной власти и отводя учителю скромную роль модератора диалога, подобная модель все же представляет его как инстанцию этой власти, периодически прибегающую к монологическому способу обращения для более полного и качественного усвоения знаний. Другими словами, контролируя ход дискуссии, передавая право голоса одним ученикам и лишая его других, учитель в рамках диалогического подхода остается по сути тем же ученым/философом, в чьих руках находится не только исключительное право выступать медиатором между миром вещей и людей, но и власть над последними.

При этом, как замечает А. С. Шевченко, в реалиях современного общества повсеместное применение цифровых технологий и средств коммуникации «ограничивает или искажает процесс общения между участниками образовательного процесса, создавая тем самым барьеры для полноценного взаимодействия» [4, с. 87]. Однако если в контексте педагогической практики подобная ситуация предстает как проблема, то в рамках методологии она, скорее наоборот, указывает нам на возможность ее решения. Ведь если попытаться описать эту ситуацию в терминах акторно-сетевой теории, то вполне можно сказать вслед за Латуром, что вещи, воспринимаемые до сих пор исключительно как немые инструменты в руках учителя, сегодня научились «давать сдачи» [5]. Так, если рассматривать учебный диалог как систему отношений или сеть, включающую в себя наряду с людьми материальные объекты, а власть, субъективность и знание — как ее реляционные эффекты, а не заранее заданные атрибуты, то тем самым мы можем зафиксировать присущую ей динамику и возможность изменений внутри структуры властных отношений между различными ее элементами. И речь в данном случае идет не о том, что какой-нибудь высокотехнологичный элемент современной образовательной среды может неожиданно выйти из строя и нарушить привычный ход занятия, а скорее о том, что его участие или неучастие в образовательном процессе в любом случае приведет к изменению динамики внутри сети, то есть к перераспределению ролей внутри сложившейся системы отношений. Другими словами, включение вещей позволяет перевести вертикальную структуру властных отношений (учитель — ученик) в горизонтальное измерение (учитель — вещи — ученики), где учитель оказывается уже не единственным субъектом власти, а актором, который наравне с другими акторами участвует в процессе функционирования диалогической сети. В таком случае современные коммуникационные технологии и вещи вообще будут выступать уже не «барьером для полноценного взаимодействия», а наоборот, мостом, средством дисперсии власти и залогом равноправного диалога.

Таким образом, если традиционные модели образовательного процесса, исключая нечеловеческих агентов, редуцируют практику педагогического общения и тем самым

впадают в необходимость описывать ее в терминах власти, то методология, разработанная в рамках акторно-сетевой теории, позволяет описывать ее как динамическую систему отношений, в которой роли не предзаданы наперед, а формируются в процессе ее функционирования.

Литература

1. Латур Б. Нового Времени не было. Эссе по симметричной антропологии. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. 240 с.
2. Латур Б. Политики природы. Как привить наукам демократию. М.: Ад Маргинем Пресс, 2018. 336 с.
3. Фуко М. Управление собой и другими. СПб.: Наука, 2011. 432 с.
4. Шевченкова А. С. Социальная чувственность и образовательный процесс в университете: вызовы цифровой реальности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11 (98). С. 87–90. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-11-4-87-90.
5. Latour B. When Things Strike Back: A Possible contribution of «science studies» to the social sciences // British journal of sociology. 2000. Vol. 51. № 1. P. 107–123.
6. Schwarz B. B., Tsemach U., Israeli M. Actor-network theory as a new direction in research on educational dialogues // Instructional Science. 2025. № 53. P. 173–201. DOI: 10.1007/s11251-024-09669-5.

Соколов В.О.

г. Санкт-Петербург

Социокультурные факторы формирования суверенного мышления российской молодежи

1. Суверенное мышление как психолого-педагогическая категория. В научной литературе суверенное мышление рассматривается в контексте более широкого понятия психологической суверенности — способности личности сохранять целостность своих границ, автономно принимать решения и нести за них ответственность. Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, суверенность представляет собой «форму субъектности человека и средство выражения личной свободы и одновременно признания свободы других» [5, С. 87]. В юношеском возрасте, который является значимым для становления суверенности, особенно важно создание условий для развития самостоятельности суждений, критического мышления и способности к рефлексии [3, С. 76]. Формирование суверенного мышления не означает изоляцию от внешних влияний, но предполагает способность их осмысленно перерабатывать.

2. Современные молодые россияне являются первым поколением, чья социализация проходила в условиях открытого информационного пространства и активного взаимодействия с ним. Исследования фиксируют сложную динамику мировоззренческих установок: с одной стороны, молодежь в большей степени, чем старшие поколения, тяготеет к индивидуализму и самовыражению [4, С. 3], с другой — наблюдается рост интереса к национальной культуре и истории. Согласно данным ВЦИОМ (2025), 52% молодых людей до 24 лет согласны, что советский период сформировал особый тип личности, отличный от западного, что свидетельствует о сохранении культурной преемственности при одновременной открытости миру.

3. Ценностные ориентации современной российской молодежи. Эмпирические исследования показывают, что ценностная структура самосознания молодежи носит гибридный характер. Наряду с ценностями индивидуального успеха и самореализации, значимыми остаются коллективистские установки и ориентация на общее благо. По данным Института социологии ФНИСЦ РАН, запрос на радикальные перемены в молодежной среде находится на минимальном уровне, что может интерпретироваться как поиск компромисса между индивидуальными устремлениями и социальной стабильностью. Важно

подчеркнуть, что формирование суверенного мышления предполагает не отказ от внешних влияний, а способность к их осознанной интеграции в собственную ценностно-смысловую систему.

4. Культурная идентичность и историческая память как ресурс суверенизации личности. Интерес молодежи к национальной культуре, народному творчеству, историческому наследию, фиксируемый исследователями и педагогами, может рассматриваться как форма поиска устойчивых оснований для самоопределения в изменчивом мире [2, С. 1]. Обращение к культурным традициям не является формой изоляционизма, но выполняет важную психологическую функцию — дает молодому человеку чувство принадлежности к непрерывной исторической общности, что создает основу для уверенного и автономного поведения. Социологические данные подтверждают: представление о России как стране с особым культурно-историческим путем разделяет большинство населения, включая значительную часть молодежи .

5. Роль образования в формировании суверенного мышления. Образовательная среда обладает значительным потенциалом для развития субъектности и самостоятельности мышления. Исследования показывают, что применение интерактивных методов обучения, проектной деятельности, дискуссионных площадок способствует переходу от внешней мотивации к внутренней и формированию активной жизненной позиции . Важно, чтобы образовательный процесс не транслировал готовые истины, но создавал условия для их самостоятельного открытия и осмысления. Особое значение приобретает развитие критического мышления, позволяющего анализировать разнородную информацию, сопоставлять различные точки зрения и вырабатывать собственную позицию.

6. Семья как институт трансляции ценностей и формирования автономии. Семья остается важнейшим институтом первичной социализации, закладывающим основы ценностно-смысловой сферы личности. Исследования подтверждают наличие значимых взаимосвязей между стилем семейного воспитания, уровнем психологической суверенности и способностью к автономному поведению в юношеском возрасте . Доверительные отношения в семье, уважение к формирующимся границам личности, поддержка самостоятельных решений создают благоприятную основу для развития суверенного мышления. Напротив, гиперопека или авторитарный стиль могут тормозить развитие субъектности и приводить к зависимости от внешних оценок.

7. Цифровая среда и информационная социализация. Современная молодежь развивается в условиях, когда значительная часть коммуникации и познания мира опосредована цифровыми технологиями. Это создает как новые возможности, так и риски. С одной стороны, доступ к разнообразной информации и множеству точек зрения расширяет горизонты и может стимулировать познавательную активность. С другой — высокая тревожность, неопределенность и необходимость многократной перепроверки информации могут препятствовать формированию устойчивой внутренней позиции [9, С. 525-526]. Развитие информационной культуры, навыков верификации информации, способности к рефлексии собственного цифрового поведения становится важной педагогической задачей.

8. Соотношение индивидуального и коллективного в мировоззрении молодежи. Исследователи фиксируют, что для современной российской молодежи характерно стремление сочетать личную свободу и самореализацию с уважением к общим нормам и ценностям . Это не механическое соединение противоположностей, а сложный синтез, отражающий специфику переходного этапа развития общества. Формирование суверенного мышления предполагает способность удерживать этот баланс: не растворяясь в коллективном, но и не противопоставляя себя ему, а находя способы ответственного и осмысленного участия в общественной жизни.

9. Возрастные особенности становления суверенности в юношеском возрасте. Период 17–23 лет характеризуется активным поиском идентичности, самоопределением в профессиональной и личностной сферах. Это время, когда молодой человек особенно остро

нуждается в признании своей автономии, но одновременно испытывает потребность в поддержке и ориентирах [3, С. 77]. Задача педагогов, психологов, родителей — создать условия, в которых молодой человек может пробовать, ошибаться, делать выводы, не подвергаясь жесткой критике, но и не оставаясь без обратной связи. Именно в таком безопасном пространстве возможно наиболее полноценное развитие суверенного мышления.

10. Перспективы исследования. Дальнейшее изучение проблемы формирования суверенного мышления российской молодежи требует междисциплинарного подхода, объединяющего усилия психологов, педагогов, социологов, культурологов. Важно отслеживать динамику ценностных ориентаций в реальном времени, фиксируя реакцию молодых людей на изменения социального контекста. Практическим институтам (образовательным учреждениям, молодежным центрам, культурным площадкам) необходимо уделять особое внимание созданию сред, способствующих развитию субъектности: проектных и исследовательских форм работы, дискуссионных клубов, творческих мастерских, где молодой человек может проявить инициативу и получить опыт ответственного выбора.

Литература

1. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Диспозициональная суверенность и моральные мотивы в юношеском возрасте // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. — 2019. — № 2 (95). — С. 137–146.
2. Интерес молодежи к русской культуре растет — эксперты о культурных предпочтениях молодых россиян // Культура.РФ. — 2025. — 13 ноября.
3. Смирнова И.В. Approach to Sovereign Self-Determination in the Context of Temporal Orientations of the Individual // Известия Алтайского государственного университета. — 2014. — № 2. — С. 75–78.
4. Лейба Г. У советских собственное прошлое // Коммерсантъ. — 2025. — 13 ноября.
5. Васюра С.А., Закирова Г.М. Взаимосвязь личностных границ и активности студентов с разным уровнем психологической суверенности: системный анализ // Системная психология и социология. — 2023. — Т. 48, № 4. — С. 82–93.
6. Закирова Г.М. Структурно-содержательные особенности суверенности психологического пространства юношей и девушек студенческого возраста // Вестник Омского университета. Серия: Психология. — 2024. — № 2. — С. 65–73.
7. Седова Н.Н. Особенности трансформации мировоззренческих установок российской молодежи в контексте геополитического конфликта // Вестник Института социологии. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 176–198. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.10.
8. Казакова Т.В., Фирер Н.Д., Незванкина А.Ю. и др. Психологическая суверенность как условие развития ценностно-смыслового пространства личности студентов // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55-9. — С. 260–266
9. Воронина Е.Ю., Гаврилюк Т.В., Маленова А.Ю. и др. Student youth: Psycho-emotional and social self-portrait (based on the results of focus groups) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. — 2024. — Т. 24, № 3. — С. 521–536.
10. ВЦИОМ: россияне всё чаще связывают будущее страны с «особым путём» // Правда Севера. — 2025. — 25 августа.

Необходимость критического мышления и «бесцельность» современного образования

Настоящая статья посвящена проблеме онтолого-эпистемологического анализа воспитания и развития навыков критического мышления у школьников и студентов в ситуации тотальной цифровизации и падения аналитико-критических умений работы с информацией. Современность демонстрирует нам усугубление кризиса отчужденности человека по отношению к миру, и к самому себе, что находит себе выражение в тотальном распространении феномена инфантилизма, этической неразвитости [2]. Наиболее пагубно обозначенная тенденция проявляется в сфере высшего и среднего образования.

Образование, понимаемое традиционно как среда, внутри которой формируется человек, развивается его личность, превратилось в сферу услуг. Данное обстоятельство хорошо выражено в возникновении феномена «геймификации» [3]: процесс формирования личности превращается в процесс игры, постоянного обновления, необходимости быть интересным, а не истинным. В противном случае, без привлечения потенциального покупателя, многочисленные учебные пособия не будут продаваться, соответствовать закону конъюнктуры рынка. Это одна из проблем. Второй проблемой, как считают авторы настоящей статьи, является отсутствие адекватного понимания целей процесса реформирования образовательной системы, приобретшего перманентный характер. Долгое время для реформаторов сам процесс изменения подменял собой цель, к осуществлению которой необходимо стремиться [5].

Подобного рода «бесцельность» является симптомом глубинного онтолого-эпистемологического кризиса. Уже Аристотель доказал необходимость цели, целевой причины, без которой невозможен космос как гармоничный миропорядок, устремлённый к Божественному уму-перводвигателю. Разделяя науки на теоретические, практические и творческие, Стагирит подчеркивает важность цели каждой из них, а именно «в знании, поведении и создании полезных или прекрасных предметов соответственно» [8, с.51]. Браться за дело, лишённое цели, есть безумие, отсутствие логического стержня. Аристотель понимал логику не в качестве одной из наук, а в смысле «общей интеллектуальной культуры, которой каждый человек должен овладеть прежде изучения какой бы то ни было науки: только логика сделает человека способным знать, для каких видов высказывания он должен требовать доказательств и какие именно виды доказательств он должен для них требовать» [8, с.51], на что указывает Дэвид Росс, один из крупнейших исследователей Аристотеля XX века. О необходимости обращения к классическому философскому наследию в свете современных глобальных, в том числе и образовательных, кризисов высказывались участники Всемирного философского форума [1].

Логическая культура предполагает умение критически осмысливать происходящее вокруг, умение разумной работы с информацией, способность правильно задавать вопросы. Задать вопрос – это результат работы мышления, творческого опосредования, а не пассивного считывания, прослушивания и просматривания чего-либо. Традиционно критическая позиция, понимаемая философски, подразумевала дистанцированность человека по отношению к миру, умение смотреть на мир со стороны, подвергать сущее вопрошанию, о чем неоднократно говорил Мартин Хайдеггер. Человека делает человеком дар осмысляющего мышления: «Мы попадаем в то, что называется мышлением, когда мыслим сами. Чтобы нам это удалось, мы должны быть готовы учиться мыслить» [9, с.134]. Готов ли современный школьник, студент, а также преподаватель учиться мыслить?

В современном образовании навык критического мышления понимается в качестве одной из педагогических технологий. Вызовы XXI века спровоцировали необходимость обращения «к новейшему концепту – экологии мышления» [2, с.153]. Текущее столетие –

время дефицита смысла, обусловленного, как считают авторы настоящей статьи, утратой понятия цели, осмысленного отношения к бытию. В ситуации безудержного увеличения количества информации, мировых катаклизмов, чувства одиночества и потерянности отдельной личности на фоне масштабности происходящих мировых процессов, критическое мышление необходимо понимать в качестве условия сохранения самотождественности человека. Умение задать вопрос, сохранить дистанцию, критически оценивать происходящее вокруг – это признаки высокой философской культуры, что с необходимостью заставляет поставить вопрос о важности преподавания данной дисциплины в высшей школе, и не только.

Разбираемая нами проблема не нова, она поднималась не только мыслителями глубокой древности, но и такими нашими выдающимися соотечественниками, как В.В. Розанов. В сборнике статей «Сумерки просвещения» [7] Розанов выдвигает три ключевых принципа образования: индивидуальности, целостности, единства типа. Мыслитель неоднократно подчеркивает важность личности учителя, благодаря которому преподаваемый материал обретет свое лицо, станет событием, а не просто безликой информацией. Для современного школьника и студента смартфон из продолжения их руки стал своего рода «вторым «я»»: он не видит границы между своим внутренним миром и тем, что отображается на экране электронного устройства. Учащиеся средней школы очень болезненно реагируют на всякую попытку забрать у них на время урока смартфон. Ученые называют подобное состояние FoMO. «Страх упустить что-то (Fear of Missing Out, FoMO)» [3, с.519]. Данное понятие, возникшее уже в 2004 году, очень хорошо характеризует состояние современного образовательного процесса: страх выпасть из потока информации, что-то упустить. Для учащихся личность учителя не является больше авторитетом. Учитель – это тот, кто предоставляет образовательную услугу. Далее возникает вопрос: «Зачем нужен вообще учитель, если есть нейросеть?».

Технологическое отношение к формированию культуры критического мышления не видит здесь никакой проблемы: уметь мыслить критически – это одна из необходимых компетенций для будущего успешного трудоустройства [6]. Взгляд же с позиций онтолого-эпистемологического знания явным образом обнаруживает всю кризисность подобного утилитарного отношения к той области, которая позволяет человеку соответствовать своему понятию. «Бесцельность» образования, постоянное реформирование лишают возможности задавать вопросы, занимать дистанцию по отношению к миру, учиться мыслить критически в подлинном смысле слова. Для Розанова, который, вопреки многим представителям отечественной философской традиции, отдававших пальму первенства Платону, идея Аристотеля о важности цели имела решающее значение [4]. Цель позволяет человеку ощутить себя, без чего невозможно собраться, промыслить бытие, встретиться с другими людьми. Возможность получать готовый ответ на любой вопрос, предоставляемая искусственным интеллектом, снимает требование налагать границы на поток информации, уметь отделять нужное от ненужного, смотреть с позиции качества, а не пытаться вместить в себя огромное количество сомнительных сведений.

Проблема инфантилизма, отсутствия ответственности перед бытием, проистекает из образовательных кризисов XXI века. Современный человек хочет играть, развлекаться, глубоко не размышлять над фундаментальными вопросами. Комфортное существование – это идеал нашего времени. Критическое же мышление предполагает постоянное усилие, потому что человеческое бытие – это не статичная схема, но постоянная динамика, борьба противоположностей. «Требуемое осмысления проявляет себя в том, что мы еще не мыслим. Все еще не мыслим, хотя состояние мира все настоятельнее требует осмысления» [9, с.135]. Философия – это почва, укорененность в которой позволяет действительно смотреть на мир с позиции подлинного интереса. Сегодня же мы можем наблюдать прямо противоположное: отсутствие критического мышления привело к тому, что интересное сейчас, в данный момент времени, через минуту будет уже неинтересным. Вся совокупность сущего стала потоком информации, который бессмысленно вопрошать, пытаться поставить

вопрос о причинах и целях происходящего. Геймификация и подобные ей методы зачастую не достигает своей главной заявленной цели – формирования критического мышления. Применение преимущественно игрового процесса носит поверхностный характер, фокус строится больше на мгновенном вознаграждении и достижении определенного уровня, нежели на анализе и осмыслении информации. Учащиеся, погруженные в игру, так или иначе должны подчиняться правилам и алгоритмам, целью становится установка «как победить», а не «разберусь, почему это работает именно так». Сложная, многогранная природа критического мышления, требующая способности к деконструкции информации, выявлению скрытых предпосылок и формированию обоснованных суждений, остается незадействованной. Без цели все превращается в игру, и подобного рода «бесцельность» пока является неразрешимой проблемой современного образования.

Литература

1. Дэльгадо, Р.С.Б. Деятельность Всемирного философского форума и значение философии в образовании / Р.С.Б. Дэльгадо // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2025. – № 2/2. – С. 706-712. – DOI 10.33514/1694-7851-2025-2/2-706-712. – EDN ETIFUR.
2. Игнатова, О.И. Критическое мышление как пространство внутренней автономии: образование достоинства в условиях когнитивной турбулентности / О.И. Игнатова, Л.В. Бура, Н.Д. Бура // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 151-154. – EDN KMZWVD.
3. Кожевникова, Л.В. Проблемы формирования исследовательских навыков у современных студентов / Л.В. Кожевникова, И.Е. Старовойтова // Образование и право. – 2025. – № 12. – С. 516-521. – DOI 10.24412/2076-1503-2025-12-516-521. – EDN YAKWHG.
4. Кожурин А.Я. Розанов / А.Я. Кожурин. – [б.м.]: Издательские решения, 2017. – 420 с.
5. Кожурин А.Я. Философско-антропологические основания русской традиции просвещения: Монография. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2008. – 263 с.
6. Меттини, Э. Возможные пути развития интеллектуальных технологий в гуманитарной сфере / Э. Меттини, Н. Л. Вигель // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Москва, 13–14 ноября 2025 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2025. – С. 408-416. – EDN QBNUSY.
7. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
8. Росс Дэвид. Аристотель. Пер. с англ. / Вступ. ст. Дж. Л. Эйкрила. М.: Ленанд, 2026. – 432 с.
9. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

Кравцов А.О.

г. Санкт-Петербург

Подходы к построению модели духовно-нравственного воспитания обучающихся поколения Альфа

Духовность и нравственность — понятия, которые кажутся незыбле-мыми, но каждое поколение открывает их заново. Поколение Альфа, рас-тущее в атмосфере абсолютной толерантности и многообразия, рискует столкнуться с парадоксом: имея доступ ко всем знаниям мира, они могут потерять способность к различению добра и зла.

Воспитание души в эпоху цифрового разума — это не архаизм, а выживание человеческого в чело-веке.

Сегодняшние дети — поколение Альфа — станут главными действующими лицами середины XXI века. Однако методы воспитания, которые работали с их родителями (поколением X) и даже с «игреками», зачастую дают сбой. Мы пытаемся передать им вечные истины через призму уста-ревших форматов, в то время как они живут в мире коротких видео, эмодзи и мгновенного потребления контента. Как в этих новых декорациях выстроить систему духовных координат, не подменяя понятия и не скаты-ваясь в морализаторство?

Именно поэтому перед педагогами, психологами и родителями стоит вопрос, который еще четверть века назад казался надуманным: как гово-рять с детьми о добре, долге, милосердии и совести, если их когнитивный аппарат заточен под восьмисекундные ролики, а главным авторитетом становится не учитель, а алгоритм рекомендаций TikTok?

При этом исследователи фиксируют парадокс: поколение Альфа, при всей его «цифровой врожденности», демонстрирует запрос на семью, без-опасность и ясные нравственные ориентиры [3]. Этот запрос и должен стать точкой опоры для духовно-нравственного воспитания.

Прежде чем говорить о воспитании, необходимо обратить внимание на специфику детей — представителей поколения Альфа. Это детироджен-нын в малоподных семьях и, в следствии этого, - гиперопекаемые. Страх родителей перед небезопасным миром привел к тому, что возраст первой самостоятельной прогулки сместился с 9 к 11 годам [5]. Эта опека оборачивается эгоцентризмом: ребенок привыкает, что мир вращается вокруг него, а его желания удовлетворяются по первому требованию. Однако платой за такую «ценность» становится инфантилизация и неспособность выстраивать эмпатийные связи [1].

Австралийский демограф Марк Маккриндл, введший термин «Аль-фа», подчеркивал: им не нужно адаптироваться к цифровому миру — они рождаются в нем, и это меняет саму архитектуру мышления, восприятия и ценностного ядра личности [5].

Ключевая характеристика Альфа — так называемое клиповое мыш-ление. Оно не является патологией, это адаптивная реакция на информаци-онную перегрузку. Но у него есть обратная сторона: дети с трудом удерживают внимание на линейном тексте, не способны к длительной рефлексии и последовательному анализу причинно-следственных связей [4]. Для духовно-нравственного воспитания, которое традиционно строилось на нарративе — притче, житии, рассказе, — это серьезнейший вызов. Как сформировать понятие «доброта» у ребенка, который не может сосредото-точиться более трех минут?

Исследователи Н.В. Зайцева и М.Н. Позднякова, анализируя цен-ностные ориентации современных младших школьников, приходят к вы-воду: российские дети поколения Альфа в качестве базовой ценности де-кларируют свободу [2]. Это коррелирует с общемировыми данными: сво-бода самовыражения, выбора стиля жизни, потребления — фундамент их идентичности [10]. Однако здесь заложено противоречие: традиционная духовная культура всегда исходила из примата «мы» над «я», соборности над индивидуализмом, долга над желанием. Воспитание, игнорирующее ценность свободы, обречено на отторжение. Но воспитание, капитулиру-ющее перед вседозволенностью, лишает ребенка нравственного стержня.

Самый тревожный сигнал прозвучал в 2024–2025 годах на круглых столах Экспертного института социальных исследований. Согласно опро-су, 37% детей в возрасте 8–12 лет назвали своей главной жизненной целью «стать богатым» [2]. Это при том, что в Указе Президента РФ № 809 «О традиционных ценностях» примат духовного над материальным закреплен как краеугольный принцип.

Однако было бы ошибкой рисовать апокалиптическую картину. Тот же опрос показал: 44% респондентов назвали семью главной ценностью [3]. Это создает «коридор возможностей». Несмотря на установку на матери-альное, семья остается тем институтом,

через который можно и нужно транслировать духовные смыслы. Вопрос в том, готова ли сама семья эту трансляцию осуществлять.

Традиционные методики воспитания в работе с поколением Альфа становятся малоэффективными. Их мозг, сформированный гипертекстовой средой, воспринимает менторство как шум и блокирует его [6]. Анализ актуальных исследований позволяет выделить три наиболее эффективные стратегии духовно-нравственного воспитания.

1. Смысловое чтение как когнитивный и духовный тренинг

Коллектив филологов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого предложил концепцию смыслового чтения, специально адаптированную для преодоления клипового мышления [2]. Речь не просто о технике чтения, а о системе работы с текстом, где акцент смещен с извлечения информации на понимание ценностного контекста. Текст становится местом встречи ребенка с «вечными вопросами». На материале произведений М.М. Пришвина исследователи показывают: дети способны глубоко рефлексировать понятия «доброта», «милосердие», «ответственность», если педагог не дает готовых определений, а организует «вчитывание» в текст через Смысловое чтение — это медленное чтение, оно противостоит клиповому сознанию, возвращая ребенку способность к сопереживанию.

2. Гуманистическая педагогика и сторителлинг

Индонезийские исследователи (Ramadhani, Mardiana, Amaliah) в работе 2025 года обосновывают эффективность теории гуманизма в укреплении морали поколения Альфа [7]. Ключевые принципы: уважение достоинства ребенка, свобода мысли, диалог вместо приказа. В исламском религиозном образовании, как и в православной или светской этике, работают одни и те же механизмы: эмпатия, привычка (ритуал), сторителлинг и рефлексия [5].

Дети усваивают нравственные нормы не через зубрежку, а через истории, в которые они эмоционально вовлекаются. Причем эффективность сторителлинга многократно возрастает, если он подкреплен визуальным рядом и интерактивностью — то есть говорит с ребенком на привычном ему «цифровом языке» [3].

3. Геймификация и Experiential Learning: этика через опыт

Исследование Оксфордского университета (Ingrid Sfet, 2025) предлагает рассматривать геймификацию не как развлечение, а как инструмент трансформации опыта в ценности [8]. Опираясь на цикл Колба (опыт → рефлексия → концептуализация → эксперимент), автор доказывает: этическое решение не может быть заучено, оно должно быть пережито. В симулированных ситуациях — игровых, виртуальных — ребенок ставится перед моральной дилеммой, взвешивает последствия и только затем через рефлекссию приходит к формулировке принципа. «Без рефлексии опыт рискует остаться тривиальным», — подчеркивает Сфет [8]. Эта модель принципиально важна: она возвращает в образование категорию совести как внутреннего акта, а не внешнего запрета.

4. Роль семьи: среда важнее нотаций

Парадокс цифрового поколения в том, что, проводя у экранов до 8 часов в сутки, Альфа-дети остро нуждаются в присутствии значимого взрослого [5]. Клинический психолог Елена Морозова категорична: «Ребенку необходимо предоставить площадки и круг общения, где он сможет насыщаться духовными ценностями. Если его мир изначально беден и ограничен, а взрослые при этом убеждают его пренебрегать материальным в пользу непонятого ему "духовного", такой подход вряд ли принесет положительные результаты» [2].

Это означает смену парадигмы: от контроля к насыщению среды. Бесполезно запрещать гаджеты и требовать «читать книги». Работает только личный пример. Если семья проводит время в театре, музеях, за совместным чтением и обсуждением — ребенок естественным образом впитывает это как норму. Если духовность существует в доме как живая реальность, а не как абстрактный «урок этики», она становится потребностью.

Духовно-нравственное воспитание Альфа — это не «реставрация» методов XIX века. Это поиск нового языка для разговора о вечном. Языка, который соединяет традиционную этику долга и современную ценность свободы, глубину смыслового чтения и интерактивность цифровой игры, родительское наставление и уважение к суверенитету ребенка [6].

Ответственность за формирование ценностного каркаса лежит на всех институтах: школе, системе дополнительного образования, медиа. Но решающая роль остается за семьей. В мире, где искусственный интеллект пишет сочинения, а алгоритмы предсказывают желания, именно живое че-ловеческое присутствие, любовь и личный пример остаются единственным не подлежащим делегированию ресурсом воспитания.

Литература

1. Грибанская Е.Э. Особенности решения триединой задачи образования, развития навыков и воспитания поколения Альфа // Юрист. 2023. № 3.
2. Зайцева Н.В., Позднякова М.Н. Формирование морально-нравственного понятия доброты у младших школьников (на примере произведений М.М. Пришвина) // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114).
3. Психолог Морозова оценила тренд поколения альфа на материальные ценности // Москва 24. 24.10.2025.
4. Романов Д.А., Чихачева Т.А. Школьный учебник: смысловое чтение в контексте когнитивного и духовно-нравственного совершенствования личности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2025. № 1 (53).
5. Следующее поколение после зумеров — поколение Альфа // Meduza. 25.07.2025.
6. Шумило Ю. Сынам грядущим: что нам делать с пришедшим за зумерами поколением Альфа // Absatz. 28.10.2025.
7. Ramadhani D.I., Mardiana A., Amaliah N., Susanti F. Strengthening the Morals of the Alpha Generation through Learning based on Humanism Theory // Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar. 2025.
8. Sfet I. Developing Ethical Decision-Making in the Age of AI: Implementation Possibilities in the Field of Religious Education // AIEOU Inaugural Conference, University of Oxford. 2025.
9. Sfet I. Developing Ethical Decision-Making in the Age of AI: Implementation Possibilities in the Field
10. Syinta M., Ondeng S., Yahdi M. Analyzing the Educational Needs of the Alpha Generation // Proceedings of ICOSIS-2024. UIN Alauddin Makassar. 2025.

Твердохлебова Т.В.

г. Красноярск

Левченко Л.В., Карпенко О.А.

г. Самара

Молодежная политика современной России и ее влияние на формирование и развитие духовного и интеллектуального капитала

В настоящее время духовный и интеллектуальный являются наиболее значимыми и востребованными подвидами человеческого капитала в современном мире. Они приобретают все большую актуальность для молодого поколения и в контексте развития молодежной политики.

Учитывая то, что в настоящее время уже изучено множество аспектов деятельности интеллектуального и духовного капиталов человека, [7,8] в данном ключе интересным является проведение исследования влияния молодежной политики на формирование и развитие духовного и интеллектуального капитала человека и в особенности – молодежи в современной мире и экономической действительности.

Формирование и развитие духовного и интеллектуального капитала населения прежде всего ориентировано на его развитие у молодёжи и молодого поколения людей до 30 и 40 лет в разных сферах.

Понятия духовного и интеллектуального капитала связаны с формированием духовно-нравственных качеств и развитием интеллектуальных способностей. В особенности это характерно для молодёжи, а современная молодёжная политика во многом направлена на создание условий для их развития.[6]

В контексте молодёжной политики духовный капитал может означать духовно-нравственные качества молодёжи, которые формируются через воспитание на основе ценностей патриотизма, семьи, духовности, нравственности, правосознания и других.

Отметим некоторые аспекты духовного капитала, развитие которых важны для современной молодёжной политики: [2]

- Формирование целостного мировоззрения молодёжи, основанного на духовных и нравственных ценностях.
- Воспитание гражданственности, патриотизма, формирование активной гражданской позиции, например, ценностное отношение к России, своему народу, отечественному культурно-историческому наследию, участие в патриотических акциях, выборах, митингах и т.п.
- Воспитание нравственных чувств и этического сознания, которое ориентировано на начальные представления молодёжи о моральных нормах и правилах нравственного поведения. [4]

Для развития духовного капитала в молодёжной политике используются мероприятия, направленные на передачу духовно-нравственных ценностей, и программы, которые формируют ценностно-нормативную систему молодого человека. [16]

В контексте молодёжной политики интеллектуальный капитал может означать знания, умения и опыт, которые накапливаются в процессе учебной и трудовой деятельности.

Отметим некоторые аспекты интеллектуального капитала, которые важны для формирования молодёжной политики: [9]

- Развитие востребованных надпрофессиональных навыков и компетенций — инновационности, креативности, предприимчивости, коммуникативности, солидарности, эффективности, клиентоориентированности и др.
- Поддержка талантливой молодёжи — например, помощь в участии в конкурсах, научных конференциях, олимпиадах, поддержка научных проектов и инновационных инициатив и др.
- Развитие неформального образования — программ по профессиональному и дополнительному обучению и развитию, обучению навыкам предпринимательства и управления проектами.
- Для интеллектуального развития молодёжи в молодёжной политике могут использоваться интеллектуальные игры (КВН, игра «Что? Где? Когда?»), дебаты по актуальным для молодёжи вопросам, коллоквиумы, круглые столы, квесты и др.

Молодёжная политика современной России направлена на формирование духовного и интеллектуального капитала молодёжи через создание условий для её самореализации, защиты прав и интересов, а также патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Влияние молодежной политики на формирование и развитие интеллектуального и духовного капитала современной молодежи проявляется в нескольких аспектах: в

государственной политике, нормативно-правовой базе, в программах и проектах, а также в деятельности общественных организаций и др. [1] Рассмотрим каждый аспект влияния.

Нормативно-правовая база

Отметим документы, регулирующие современную молодёжную политику России: [13]

- Федеральный закон от 30.12.2020 №489-ФЗ «О молодёжной политике в Российской Федерации», который определяет цели молодёжной политики, включая обеспечение равных условий для духовного, культурного, интеллектуального развития и самореализации молодёжи.
- Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 №2233-р (ред. от 08.05.2025) «Об утверждении Стратегии реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года», которая ориентирована на становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного поколения российских граждан.
- Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», закрепляющий российские духовно-нравственные ценности.

Государственная политика

Молодёжная политика направлена на расширение возможностей молодёжи для эффективной самореализации, успешной социализации и роста человеческого, в особенности духовного, интеллектуального, социального и культурного капитала.

Отметим основные направления государственной политики в сфере развития духовного и интеллектуального капитала молодёжи: [11]

- Формирование инфраструктуры молодёжной политики — это молодёжные учреждения, ресурсные центры, различные молодёжные институты. [2]
- Грантовое финансирование социально-значимых молодёжных проектов и программ.
- Субсидии на развитие молодёжным общественным объединениям.
- Проведение молодёжных общественно-политических акций — форумов, конференций и собраний, которые позволяют молодёжи высказывать свои идеи и мнения. [5] Например, в России с 1 января 2025 года реализуется национальный проект «Молодёжь и дети», который направлен на поддержку молодого поколения, включая развитие духовного и интеллектуального капитала. [11]

Программы и проекты

Отметим существующие программы и проекты в сфере молодёжной политики России, направленные на формирование духовного и интеллектуального капитала современной молодёжи: [15]

- Популяризация научного знания и просветительская деятельность, направленная на формирование всесторонне развитой личности молодого гражданина. Например, проведение уроков «Разговоры о важном», модуля «Основы российской государственности».
- Создание проектов, направленных на сближение поколений и передачу традиционных российских духовно-нравственных ценностей от старших поколений к младшим. Например, мероприятия, посвящённые государственным и профессиональным праздникам России, памятным датам истории Отечества (военно-исторические реконструкции, памятные акции, дни памяти, музеи, выставки и др.).
- Развитие системы выявления, поддержки и продвижения молодых деятелей культуры в создании социально значимого контента в социальных сетях и интернете для молодёжи, направленного на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.
- Развитие системы непрофессионального молодёжного творчества с целью выявления и продвижения молодых талантов на основе традиций народов России.

- Программа подготовки команд молодых специалистов для реализации социальных проектов «Кадры для села», направленная на создание условий для самореализации молодёжи через её включение в социально-экономическое развитие сельских территорий.

- Программа гражданско-патриотического и общественно полезного молодёжного туризма «Больше, чем путешествие», которая включает образовательную и развивающую компоненту.

Общественные организации

В реализации молодёжной политики России участвуют молодёжные общественные организации и объединения, которые поддерживают инициативы, направленные на духовное, физическое и интеллектуальное развитие молодого поколения, участвуют в разработке целевых федеральных молодёжных программ: [14]

- Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодёжи «Движение первых», которое участвует в проектах, направленных на сближение поколений и передачу ценностей. [10]

- АНО «Россия — страна возможностей», которая реализует тематические проекты и конкурсы для детей и молодёжи, направленные на раскрытие и всестороннее развитие способностей молодёжи, её профессиональную ориентацию. [13]

Общественные инициативы

Общественные инициативы, также представленные организациями и объединениями играют важную роль в сфере развития духовного и интеллектуального капитала молодёжи. Направлениями их деятельности являются:

- Образовательные программы, которые разрабатывают общественные организации. Это практики и программы, способствующие росту социальной активности у молодёжи. Например, интерактивные семинары и мастер-классы, которые позволяют обучающимся глубже погрузиться в изучение социальных, культурных и политических процессов.

- Культурно-просветительские мероприятия. Музеи, выставки, библиотеки и арт-галереи служат площадками для диалога, дебатов и творческих встреч, способствующих развитию критического мышления и общественной активности молодёжи.

- Поддержка инициатив. Общественные движения, организованные на базе образовательных учреждений, зачастую располагают развитой инфраструктурой поддержки инициатив: содействием в организации событий, возможностью доступа к информационным ресурсам и консультационными услугами. Например, в России действует Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодёжи «Движение первых», которое формирует у юных граждан России ценностно-нормативную систему, интегрирующую социальный, смысловой, религиозный, историко-культурный, духовно-нравственный и иные качества. [16]

Эффективность реализации молодёжной политики России в сфере формирования духовного и интеллектуального капитала молодёжи оценивается с помощью многоуровневой системы мониторинга. К подобной оценке существует несколько подходов: [12]

- Проектный подход, при котором оценивается достижение конкретных целей в рамках отдельных проектов и программ (например, снижение уровня безработицы среди выпускников после прохождения программы стажировок).

- Оценка социального воздействия, когда анализируются долгосрочные изменения в жизни молодёжи и общества, такие как повышение уровня гражданской активности, укрепление семейных ценностей или снижение уровня девиантного поведения.

- Индексный метод. В нем разрабатываются и рассчитываются сводные индексы, отражающие общее положение молодёжи, к примеру, индекс эффективности

молодёжной политики, который может включать показатели здоровья, образования, безопасности, экономической независимости и гражданской активности.

- Мониторинг удовлетворённости, где регулярно измеряется уровень удовлетворённости молодёжи качеством жизни, доступностью образования, возможностями для самореализации и мерами государственной поддержки. Для получения данных проводятся опросы, анкеты, интервью и т.п.

Общая система оценки эффективности базируется на наборе целевых показателей, закреплённых в стратегических документах, в первую очередь в Стратегии реализации молодёжной политики в РФ на период до 2030 года. [12]

Итак, современная молодёжная политика играет важную роль в развитии духовного и интеллектуального капитала молодого человека, поскольку направлена на создание условий для самореализации молодёжи, её успешной социализации и роста человеческого капитала.

Приведем аспекты влияния молодёжной политики на интеллектуальное и духовное развитие современной молодежи: [2]

- Активное вовлечение молодёжи в жизнь общества, предоставление возможностей для реализации творческого, интеллектуального, физического потенциала, активное вовлечение в общественную жизнь.

- Грантовая поддержка молодежных проектов в различных сферах. Гранты представляют собой комплексную систему развития человеческого капитала: от формирования проектного мышления и навыков командной работы до создания устойчивых сообществ, объединённых общими ценностями и целями. Это также является хорошим социальным лифтом, т.к. успешно реализованный грантовый проект может стать началом собственного дела или продвижения в карьерном и общественном плане.

- Патриотическое и духовно-нравственное воспитание: формирование и развитие у молодёжи гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю страны.

- Расширение возможностей получения образования. Государство поддерживает молодые семьи, расширяет возможности получения образования для различных льготных категорий и тиражирует лучшие просветительские практики.

- Поддержка социальных инициатив. Сегодня со стороны государства уделяется внимание молодежным социальным инициативам и снижению безработицы молодёжи, поддерживается международное молодёжное сотрудничество, [11] развивается и поддерживается молодежное волонтерство, добровольчество и соработничество.

Таким образом, современная молодёжная политика всецело способствует развитию интеллектуального и духовного потенциала молодого поколения, что в целом положительно влияет на социально-экономическое развитие фирм, общественных организаций и объединений, а также государства в целом.

Литература

1. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». Информационно-справочная система КонсультантПлюс;
2. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Информационно-справочная система КонсультантПлюс;
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 июня 2025 г. № 1620-р «План мероприятий по реализации Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года». Информационно-справочная система КонсультантПлюс;

4. Библиотека – интеллектуально-духовный центр для молодежи: методические рекомендации / Мин-во культуры Респ. Крым, ГБУК РК «Крымская республиканская библиотека для молодежи»; сост. О. В. Ершова; отв. за выпуск А. А. Подшивалова. Симферополь, 2018. 24 с.;
5. Бизин С.В. Государственная молодежная политика и ее реализация в регионе / С. В. Бизин, М. Е. Кудашова // Экономика, предпринимательство и право. 2024. Т. 14, № 5. С. 1989-2008.
6. Ильинский И.М. Вклад России в молодежь: воспитание жизнеспособных поколений. Режим доступа: <https://rikmosgu.ru/publications/3559/4406/> (дата обращения 07.02.2026);
7. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Роль социального капитала, окружения и круга общения в развитии интеллектуального и духовного потенциала и капитала человека // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2024. С. 149-153;
8. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Современное интеллектуально-духовное развитие экономики и общества // Наука в современных условиях: от идеи до внедрения. материалы Национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию Ульяновского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина. Ульяновск, 2022. С. 1376-1384;
9. Молодежная политика России в контексте глобальных мировых перемен: матер. междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 22 – 24 ноября 2018 г. / под ред. Г. В. Ковалевой. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. 490 с.;
10. Молодежная политика: план мероприятий до 2030 г. Режим доступа: <https://vestnik.pedproject.moscow/news-7063/> (дата обращения 12.02.2026);
11. Молодежная политика: современные тенденции и ресурсы развития: сборник научно-популярных статей руководителей и специалистов сферы молодежной политики Санкт-Петербурга и других регионов Российской Федерации. Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. 92 с.;
12. Оценка эффективности молодежной политики. Режим доступа: <https://викиметод.рф/index.php/> (дата обращения 10.02.2026);
13. Программы и проекты в сфере молодежной политики. Режим доступа: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-17082024-n-2233-r/strategiia-realizatsii-molodezhnoi-politiki-v-ii/2/programmy-i-proekty-v-sfere/> (дата обращения 18.02.2026);
14. Роль молодежных общественных организаций в развитии гражданского общества. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/416/91992> (дата обращения 11.02.2026);
15. Стариков П.В. Перечень мероприятий, определенных Правительством Российской Федерации и рекомендованных субъектам и муниципальным образованиям Российской Федерации для реализации государственной молодежной политики. Режим доступа: <https://ips.ast.social/news/1060-ipsis010.html> (дата обращения 08.02.2026);
16. Шабанова М. В. Социализирующие и воспитательные возможности детско-молодёжных общественных объединений: приёмы, проблемы, закономерности, идеи / М. В. Шабанова, В. В. Леонов, И. В. Хомутова // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4. С. 1 – 12.

Формирование суверенного мышления молодёжи через реконструкцию аксиологического ядра отечественной педагогики

Современный этап развития российского общества характеризуется фундаментальным запросом на суверенитет — не только политический и экономический, но, прежде всего, мировоззренческий. Отказ от стратегии следования западным образцам актуализировал проблему поиска собственных, укоренённых в культуре оснований для самоопределения личности и общества [2, с. 22]. В этих условиях ключевым вызовом становится формирование у молодёжи способности к самостоятельному и ответственному мышлению, опирающемуся не на заимствованные клише, а на глубокое понимание ценностных истоков своей цивилизации. Как фиксируют исследователи, в обществе происходят глубинные изменения в идентификационных матрицах, возвращение к традиционным формам самосознания [5, с. 12]. Однако эти процессы сталкиваются с серьёзным препятствием: декларируемые ценности часто остаются для молодого поколения «чужими», поскольку не присвоены через личностное осмысление.

В научном дискурсе данный вызов осмысляется через обращение к цивилизационному подходу. Россия понимается не как «догоняющая» цивилизация, а как самобытный культурный мир со своей архитектоникой — устойчивым корпусом форм социальной организации, власти и ценностей [4, с. 163]. Исследователи политической культуры подчёркивают, что её основу составляют «традиции сознания» — устойчивые ментальные конструкты, которые определяют восприятие власти, истории и долга на протяжении столетий [6, с. 293]. Эти конструкты, формируясь под влиянием православия и других традиционных факторов, задают особый, «догматический» тип мышления, который не исчезает, а актуализируется в эпохи испытаний. Однако вопрос о том, как передать эти глубинные установки новым поколениям, остаётся открытым.

Центральная проблема настоящего исследования заключается в противоречии между остротой общественного запроса на мировоззренческую самостоятельность и отсутствием методологии, которая позволяла бы не просто декларировать ценности, а содержательно «распаковывать» их смысловое ядро из культурно-педагогического наследия. Научная новизна работы состоит в том, что в ней метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) рассматривается как инструмент, непосредственно направленный на формирование суверенного мышления через работу с истоками собственных ценностных ориентиров. Цель статьи — теоретически обосновать, как реконструкция *аксиологического ядра* отечественной педагогики создаёт основу для обретения молодёжью суверенной мировоззренческой позиции.

Анализ современного научного дискурса позволяет выделить несколько ключевых направлений, релевантных для нашей темы. Первое направление связано с изучением трансформации ценностных и идентификационных матриц российского общества. Работы под руководством Е.Б. Шестопал фиксируют не просто конъюнктурные изменения настроений, а глубинные изменения в массовом сознании, связанные с возвращением к традиционным «архетипическим» моделям восприятия себя и страны [5, с. 24]. Важным выводом является то, что эти процессы носят нелинейный характер и сопровождаются ценностными расколами, особенно выраженными в молодёжной среде, где патриотические ориентации парадоксальным образом сочетаются с индивидуалистическими смыслами. Это указывает на необходимость педагогической работы, которая помогла бы молодёжи наполнить свой патриотизм глубинным, осмысленным содержанием.

Второе направление — исследования цивилизационной специфики России и её культурных оснований. Историко-социологический анализ, представленный в работах С. А. Кравченко, демонстрирует, что идеи о самобытности пути и необходимости национально

ориентированного знания имеют глубокие корни в русской мысли — от славянофилов до евразийцев [1, с. 276]. Ренессанс этих идей сегодня требует не простого повторения, а разработки методологии, позволяющей работать с культурным наследием как с живым ресурсом. В этом же русле лежат исследования политической культуры, раскрывающие роль православия в формировании устойчивых «традиций сознания», которые продолжают определять восприятие ключевых событий (например, Дня Победы) в категориях долга, жертвенности и сакрального смысла [6, с. 296].

Третье направление представлено попытками создать операциональные модели мировоззрения, пригодные для практического использования. Наиболее значимой здесь является модель «пентабазиса», разработанная А. В. Полосиным и его коллегами. Она структурирует мировоззрение вокруг пяти ключевых элементов (человек, семья, общество, государство, страна) и связывающих их ценностных принципов (служение, солидарность, справедливость) [3, с. 16]. Ценность этой модели — в её системности и в том, что она выводит на первый план такие фундаментальные для российской традиции понятия, как «служение» и «соборность». Однако, будучи политико-управленческой, эта модель оставляет открытым вопрос о том, как именно эти ценности формируются в личности, какова педагогическая «технология» их присвоения.

Таким образом, анализ литературы выявляет ключевую научную лакуну. Мы имеем, с одной стороны, убедительные данные о глубинном запросе на суверенную идентичность и наличие культурных «матриц», способных этот запрос удовлетворить. С другой стороны, существуют модели, описывающие структуру желаемого ценностного мира. Отсутствует недостающее звено — методологический инструмент, который позволил бы системно реконструировать аксиологическое ядро из самой педагогической традиции и перевести его на язык современного образования. Именно этот пробел призван заполнить *метод аксиолого-антропологической реконструкции*.

Теоретической базой исследования выступает синтез герменевтического подхода и методологии педагогического проектирования. В качестве основного инструмента применяется разработанный автором метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР). Данное исследование является теоретико-методологическим; его дизайн предполагает концептуальное обоснование эвристического потенциала метода для решения заявленной проблемы.

Сердцевину метода составляет принцип двойной реконструкции. Он предполагает последовательную экспликацию двух взаимосвязанных слоёв любой целостной философской, культурной или педагогической системы:

1. Аксиологическая реконструкция (AR-1) — выявление иерархически организованного аксиологического ядра: высшей ценности (*summum bonum*), системы производных ценностей и ценностей-условий, а также соответствующих им анти-ценностей.

2. Антропологическая реконструкция (AR-2) — экспликация имплицитной антропологической модели: представлений о природе человека, его телосе (цели становления), структуре личности, пути достижения цели и главных препятствиях.

Валидность метода для решения поставленной задачи обеспечивается его ориентацией на работу с целостными, исторически сложившимися системами, что позволяет избежать эклектики. Реконструкция ценностного ядра не является произвольным конструированием, а опирается на герменевтический анализ источников, учитывающий их историко-культурный контекст, что соответствует методологии «понимающей» парадигмы в социальных науках.

Применение метода ААР к задачам формирования суверенного мышления позволяет получить ряд значимых теоретических результатов.

Во-первых, метод ААР дает операциональное определение понятию «суверенное мышление» применительно к педагогической задаче. Суверенное мышление — это не просто набор «независимых суждений», а способность личности к самоопределению на

основе глубинного понимания иерархии ценностей своей культуры. Эта способность не возникает спонтанно, она формируется через присвоение *аксиологического ядра*, которое выступает своего рода «внутренним компасом». Если модель «пентабазиса» описывает структуру такого компаса (элементы и принципы связи) [3, с. 17], то ААР предлагает процедуру его содержательной настройки через реконструкцию ценностного опыта, накопленного в педагогической традиции.

Во-вторых, метод ААР позволяет эксплицировать те самые «традиции сознания» [6, с. 293], которые обеспечивают устойчивость личности перед лицом мировоззренческих вызовов. Реконструируя, например, понимание таких ценностей, как «служение» или «ответственность», в трудах отечественных педагогов и мыслителей, мы получаем не абстрактные определения, а живые, наполненные антропологическим смыслом ориентиры. Это позволяет показать молодёжи, что патриотизм — это не абстрактная любовь к абстрактной стране, а конкретное служение, укоренённое в понимании своей связи с предшествующими поколениями, с историей, с культурой.

В-третьих, ключевым результатом является то, что метод ААР преодолевает разрыв между диагностикой ценностного кризиса и декларацией необходимости работы с ценностями. Он предлагает конкретный механизм превращения историко-педагогического наследия в ресурс для современного образования. Реконструируя *аксиологическое ядро*, мы не просто узнаем, какие ценности декларировались в прошлом, но понимаем, как они работали, какова была логика их передачи, какую *антропологическую модель* они предполагали. Это дает педагогу не лозунг, а понимание глубинной структуры ценностного воспитания, которую можно актуализировать в новых условиях.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему формирования суверенного мышления. В отличие от подходов, делающих акцент на внешних факторах (геополитика, информационная безопасность) или на индивидуальной психологической устойчивости, метод ААР работает на уровне культурно-педагогической преемственности. Он показывает, что подлинный суверенитет мышления возможен только тогда, когда личность обретает способность видеть истоки своих ценностных ориентиров, понимать их не как случайные заимствования, а как глубокие корни, уходящие в толщу родной культуры. В этом смысле ААР отвечает на вызов, сформулированный С. А. Кравченко: суверенизация знания требует не только критики заимствованных моделей, но и создания инструментов, позволяющих работать с собственным культурным наследием как с живым источником смыслов [1, с. 282].

Предложенный подход соотносится с исследованиями глубинных сдвигов в массовом сознании. Если Е. Б. Шестопал и её коллеги фиксируют «возвращение к самим себе» как объективный процесс [5, с. 25], то метод ААР предлагает педагогический инструмент, который делает это возвращение осмысленным и рефлексивным. Он помогает молодёжи не просто ощутить свою принадлежность к чему-то большому (стране, культуре), но и понять, *почему* эта принадлежность важна, на каких ценностных основаниях она строится, какие антропологические модели стоят за теми или иными историческими решениями. Особую значимость это приобретает в работе с молодёжью, чей патриотизм, по данным исследователей, часто носит «индивидуалистический» характер и нуждается в наполнении более глубоким содержанием.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании тезиса о том, что *аксиологическое ядро* отечественной педагогики является не музейным экспонатом, а действенным ресурсом для решения современных задач. Практическая значимость состоит в том, что метод ААР может стать основой для проектирования содержания гуманитарного образования, для разработки программ воспитательной работы, направленных не на формальное усвоение «перечня ценностей», а на живое, личностно значимое присвоение смыслов, лежащих в основе российской цивилизации.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Формирование суверенного мышления молодёжи является одной из ключевых задач современного образования. Ее

решение требует не только декларации традиционных ценностей, но и создания методологии, позволяющей раскрыть их глубинный смысл и сделать этот смысл достоянием личности. Метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) предлагает такую методологию. Его эвристическая сила заключается в том, что он:

1. Позволяет эксплицировать аксиологическое ядро и имплицитную антропологическую модель, лежащие в основе отечественной педагогической традиции.
2. Обеспечивает преемственность между историко-культурным наследием и современным образовательным процессом.
3. Переводит проблему формирования суверенного мышления из плоскости идеологических деклараций в плоскость конкретной педагогической работы со смыслами.

Суверенное мышление, с этой точки зрения, есть результат внутренней работы по присвоению и осмыслению ценностного опыта предшествующих поколений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию метода ААР на материале конкретных педагогических систем (советской, православно-педагогической) и разработку на его основе учебно-методических комплексов, ориентированных на формирование мировоззренческой самостоятельности молодёжи.

Литература

1. Кравченко, С. А. Тернистый путь суверенизации отечественной социологии: история, современность, перспективы / С. А. Кравченко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25, № 2. – С. 273-285. – DOI 10.22363/2313-2272-2025-25-2-273-285. – EDN BJJIFL.
2. Мерзликин, Н. В. Суверенитет в восприятии российского гражданского общества: социологическое измерение / Н. В. Мерзликин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25, № 1. – С. 21-32. – DOI 10.22363/2313-2272-2025-25-1-21-32. – EDN GHEAAV.
3. Полосин, А. В. Шаг вперед: проблема мировоззрения в современной России / А. В. Полосин // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. – 2022. – № 3. – С. 7-23. – EDN LBCIJV.
4. Титаренко, Л. Г. На пути к суверенной российской цивилизации / Л. Г. Титаренко // Социологические исследования. – 2023. – № 10. – С. 162-167. – DOI 10.31857/S013216250028319-3. – EDN IXNVOY.
5. Шестопа, Е. Б. Глубинная трансформация ценностных и идентификационных матриц российского общества: размышления над итогами круглого стола / Е. Б. Шестопа // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. – 2023. – Т. 1, № 6. – С. 7-30. – DOI 10.55959/MSU0868-4871-12-2023-1-6-7-30. – EDN CTHELM.
6. Щербина, Н. Г. Традиционный элемент политической культуры России: конституирование православных основ / Н. Г. Щербина, Е. Г. Аванесова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2023. – № 75. – С. 289-299. – DOI 10.17223/1998863X/75/24. – EDN VUJTDK.

Буденков С.С., Китаева С.И.

г. Красногорск

Формирование духовно-нравственных ценностей и молодежная политика

Духовно-нравственные ценности являются системой взглядов и убеждений, которые влияют на поведение человека в обществе. Формируются они под влиянием культурного наследия, семьи, окружения, религии, образования. Традиционные русские ценности

формировались веками, их отражение можно увидеть в народном творчестве, литературе, музыке, живописи и искусстве.

Писатели и философы 19 века поднимали в своем творчестве вопросы нравственности и морали. Яркие примеры – Федор Михайлович Достоевский, Лев Николаевич Толстой и многие другие. Например, в романе «Преступление и наказание» Раскольников, разработанный теорией «сверхчеловека», пытается преодолеть моральные ограничения, убеждая себя в праве на преступление во имя «великой цели». Однако после совершения убийства он сталкивается с тяжёлым душевным кризисом, с муками совести, с осознанием своей ошибки. Путь Раскольникова к искуплению — это путь через страдания, через покаяние, через признание своей вины. В этом процессе Раскольников приходит к пониманию важности сострадания и любви, к осознанию невозможности существования вне моральных норм.

В разные времена истории России особое место и роль играли молодежные социально-политические движения в формировании духовно-нравственных ценностей. Пионеры — это участники массовой детской коммунистической организации в СССР (и других соцстранах), созданной 19 мая 1922 года для воспитания школьников 9 -14 лет в духе преданности партии. Пионеры носили красные галстуки, занимались общественно полезным трудом, спортом и патриотической деятельностью.

В современной России 18 декабря 2022 года было основано новое российское движение детей и молодежи по инициативе руководства страны для воспитания, организации досуга подростков и формирования мировоззрения «на основе традиционных российских духовных и нравственных целей». Законопроект о его создании был внесен в Госдуму в день 100-летия всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина.

«Движение Первых» — это общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи, созданное в июле 2022 года по инициативе президента Владимира Владимировича Путина. Это пространство для самореализации, патриотического воспитания и досуга, которое объединяет школьников и студентов на основе традиционных ценностей, культуры и исторической памяти, с участием наставников. Обе организации созданы для воспитания подрастающего поколения, имеют свою символику, атрибутику, а их деятельность направлена на формирование чувств патриотизма. «Движение первых» перенимает опыт пионерии в работе с детьми, но старается избежать жесткой идеологизации, как было в пионерской организации.

В последние годы остро стоит вопрос возрождения утраченных ценностей и внедрения высоких стандартов человеческого поведения среди молодых людей. Ведь именно духовно-нравственное воспитание формирует личность, закладывает зрелую гражданскую позицию, уверенность и желание приносить пользу обществу. Кроме того, благодаря общей системе ценностей появляется сплоченность народа, что позволяет сохранить национальную идентичность, несмотря на разрушительные воздействия извне.

Эффективная молодежная политика должна учитывать множество факторов, таких как комплементарность усилий разных институтов общества, институт наставничества, развитие молодежного парламентаризма, активизация роли студенчества и использование потенциала молодежных СМИ.

Современная молодежь живет в эпоху постоянных изменений и доступности цифровых технологий, что на первый взгляд может казаться преимуществом перед другими поколениями. Но несмотря на это, существуют серьезные проблемы, которые оказывают сильное влияние на формирование личности. К ним относятся негативное влияние медиапространства, которое нередко транслирует негативные образы и искажает представление о жизни и поведении человека, отсутствие конкретных жизненных и

смысловых ориентиров, психологические трудности. Такие институты как семья, школы, СМИ и общественных организаций совместно участвуют в воспитании молодежи, передавая ей знания, умения и нравственные ориентиры.

Семья — первый и основной социальный институт, в котором ребёнок усваивает базовые моральные принципы и ценности. Дети склонны к подражанию, и поведение родителей становится для ребёнка образцом для подражания.

СМИ также активно воздействуют на сознание молодежи, так как эта категория легко воспринимает предлагаемые шаблоны, копируют понравившееся поведение, ориентируются на конкретных людей и героев фильмов. Для того чтобы СМИ оказывали позитивное воздействие на молодое поколение необходимо изменить их направленность с негативной на позитивную, усилить трансляцию положительных духовно-нравственных установок. Запретить доступ несовершеннолетних к определённым интернет-сервисам, которые транслируют негативную информацию, травмируют психику.

Институт наставничества в воспитании молодежи — это важный элемент молодежного воспитания, который позволяет передавать опыт и знания от старшего поколения к младшему. Наставником может выступать учитель, родитель, коллега или общественный деятель. Старшие, обладая жизненным опытом и профессиональными навыками, помогают молодежи избежать ошибок, развивают их личные качества и поддерживают интерес к учебе и трудовой деятельности.

Государственная молодежная политика регулируется рядом законодательных актов, среди которых особо значимы:

- Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

- Федеральная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

- Основы государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 г., стратегия, утвержденная распоряжением правительства РФ. Данная стратегия обозначает ключевые направления молодежной политики, включая профилактику экстремизма, развитие волонтерства, поддержку талантливой молодежи, совершенствование молодежной инфраструктуры, улучшение трудоустройства выпускников учебных заведений.

У молодежи сейчас есть возможность участвовать в управлении государством. Молодежный парламентаризм предполагает включение молодых людей в политический процесс, предоставление им возможности высказываться на тему важных социальных проблем и вносить предложения по их решению и улучшению жизни общества. Благодаря этому процессу развивается гражданская активность, повышается уровень политической грамотности и улучшается качество принимаемых решений. Молодежный парламентаризм стал важной частью государственной молодежной политики. Создаются молодежные советы при органах местного самоуправления, парламентах субъектов РФ и Государственной думе. Молодые депутаты получают возможность знакомиться с механизмами принятия законов, формулирования запросов и осуществления контроля над органами власти.

Эффективность государственной молодежной политики определяется качеством применяемых инструментов и механизмов. К ним можно отнести:

- Информационно-просветительная работа, которая направлена на распространение положительных примеров достигнутого успеха, обучение нормам морали и этики.

- Организация досуга и отдыха, а именно соревнования, конкурсы и фестивали, в которых у молодежи есть возможность проявить себя.
- Развитие волонтерского движения, благодаря привлечению молодых людей в сферу благотворительности, помощи и поддержки нуждающихся.
- Профессиональная адаптация, путем стажировок, наставничества и помощи на пути к выбору и развитию в профессии.
- Предоставление грантов и субсидий студентам, аспирантам, начинающим предпринимателям, реализующим социально-значимые проекты.

Основываясь на примерах из статистических данных ВЦИОМ, Министерства экономического развития РФ и Следственного комитета РФ по вопросам семейного воспитания. 21 июня 2025 года аналитический центр ВЦИОМ провёл Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ Спутник» среди 1600 россиян старше 18 лет. 49% граждан России назвали крепкую семью, воспитание детей и уважение к старшим главными традиционными ценностями в стране. 84% респондентов считают важным сохранять традиционные семейные ценности, культуру материнства и отцовства, поддерживать многодетность. 68% россиян назвали крепкую семью главной ценностью.

В заключение важно сказать, что вопросы формирования духовно-нравственных ценностей остаются одними из центральных в современном российском обществе. Несмотря на существующие трудности, государство принимает активные меры по созданию благоприятных условий для воспитания здоровой, ответственной, творческой и образованной молодежи. Комплексный подход, объединяющий семью, школу, общественное пространство и государственные структуры, способен преодолеть негативные явления, характерные для нашего времени, вернуть утраченную гармонию между человеком и обществом, укрепить внутренний стержень подрастающих поколений. Необходимость продолжения исследований и разработок инновационных методов позволит решить поставленную задачу в полной мере и обеспечит стабильное развитие российского общества в долгосрочной перспективе.

Литература

1. Романова Наталья Васильевна, Астафьев Вячеслав Андреевич РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЁЖИ // Наука, образование и культура. 2025. №3 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-u-molodyozhi>
2. Андрей Анатольевич Морозов, Снежана Валентиновна Денисенко Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей и готовность учащейся молодежи к их восприятию // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. №2 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-traditsionnyh-rossiyskih-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-i-gotovnost-uchascheysya-molodezhi-k-ih-vospriyatiyu>
3. Макарова И. А., Осипов Ф. М. Формирование духовных и нравственных ценностей у молодежи // НиКа. 2015. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovnyh-i-nravstvennyh-tsennostey-u-molodezhi>
4. Сергей Николаевич Кипреев СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МВД РОССИИ // Педагогические исследования (сетевое издание). 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-issledovaniy-protsessa-formirovaniya-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-sankt-peterburgskom-universitete-mvd-rossii>

Голынская А.М.

г. Санкт-Петербург

К вопросу о воспитании ценностного отношения к Родине у младших школьников

В наши дни педагогической общественностью активно обсуждается важность и сложность вопросов патриотического воспитания, так как мир изменяется, претерпевает трансформацию система социальных отношений, ценностей и установок. Ныне актуальными для российской образовательной системы являются проблемы формирования созидательной гражданской позиции у подрастающего поколения, воспитания духовно-нравственных идеалов, так как современные исторические процессы, происходящие с конца прошлого века, можно охарактеризовать как «смену ценностных ориентиров» [1, с. 4]. В этот круг проблем входит и формирование ценностного отношения к своей стране.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» ее авторы (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) очерчивают проблемы системы образования в ценностной консолидации российского общества. Несмотря на закрепленные в Конституции РФ и российском законодательстве социальные приоритеты, у немалого количества граждан не сформирована «система ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность»; наблюдается недостаток «принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения» [1, с. 25].

Исследователи выявили ряд проблем воспитания ценностного отношения к Родине: у молодого поколения нередко отсутствуют осознанные представления о своей Родине, в неокрепших умах не сформирован ее индивидуализированный и идеализированный образ. Отсутствие этих представлений ведет к их замещению насаждаемыми пропагандой образами и обесцениванию священных для старшего поколения культурно-патриотических идеалов. Говорится о том, что для духовно-нравственного воспитания личности «необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнерские отношения с другими субъектами социализации: семьей, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ» [1, с. 24].

Для воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к Родине также необходимо развитие социально-педагогического партнерства. Ценностное отношение к Родине вырабатывается у человека на протяжении всей жизни: на когнитивном уровне – в виде формирования понятий; на аффективном уровне – способности чувствовать, оценивать ситуации социальных отношений; на поведенческом уровне – в виде мотивации, побудительных реакций и деятельности. Такой синтез ценностных ориентиров способствует не только накоплению социального опыта и его осмыслению, но и является средством реализации человеком системы ценностных установок, а также средством защиты своих ценностей.

В своем исследовании мы опираемся на трактовку Л.Ю. Савиновой понятия «ценностное отношение к Родине», как устойчивую связь ребенка с Родиной, проявляющуюся в осознании им особой значимости Отечества для жизни всех жителей страны, с вложением в это понятие прочувствованного смысла [2]. В ее диссертационном исследовании, посвященном изучению особенностей проявления ценностного отношения к Родине младшими школьниками, было выявлено, что по диагностическим результатам у детей преобладает средний уровень проявления когнитивного и эмоционально-оценочного (аффективного) компонентов. Его проявили 49,6% и 44,4% детей соответственно (было обследовано 133 ученика начальной школы). Только 3% школьников показали высокий

уровень проявления когнитивного компонента. Наиболее проблемной зоной оказался мотивационно-деятельностный компонент (что естественно для младших школьников). По ответам анкетирования Л.Ю. Савиновой выявлено, что дети больше знают о своем Отечестве, чем осознают и высказывают отношение к нему, они еще не готовы к сознательной созидательной деятельности отмечается стереотипичность, разнохарактерность и раздробленность образа Родины у младших школьников [2].

Этим данным близки результаты собственного исследования определения уровня ценностного отношения к Родине у младших школьников, проведенного автором статьи в 3-а и 3-г 507 школы Санкт-Петербурга (участвовало 60 человек). Диагностический аппарат включал методики: «Неоконченное предложение» (например: Продолжи «Что такое Родина? Родина – это ...»), анкетирование «С чего начинается Родина», тестирование знаний достопримечательностей нашего города и страны (с использованием фотографий) и т.д. Также применялись открытые вопросы, которые предполагали разнообразие вариантов: «Если бы к тебе приехали иностранцы, что бы ты в первую очередь им показал? Что бы рассказал о своей Родине?». По когнитивному компоненту проявляемого детьми ценностного отношения к Родине выявилось преобладание (52, 4%) среднего уровня знаний детей о символах страны (гимна, флага, герба); городах и реках; о некоторых явлениях культуры и истории; ценностях и народных традициях. На основе «структурной модели образа Родины», в которую вошли «семья, природа, общество, искусство, родной город, друзья, история, родная страна» [3, с. 197], была проведена диагностика эмоционально-оценочного компонента. В диагностический инструментарий помимо вербальной анкеты было включено цветное моделирование. Детям было предложено цветом выразить свое отношение к каждому сегменту структурной модели образа Родины (раскрасить их). Интерпретация эмоциональных значений цветов производилась по методике Т.А. Барышевой [4]. По результатам диагностики было выявлено, что преобладает амбивалентное и положительное отношение к образу Родины, выраженное в преимущественном выборе светлых и ярких красок при раскраске сегментов модели. Вместе с тем можно резюмировать, что ответы детей часто носят несистемный характер. А мотивационно-деятельностный компонент проявленного ценностного отношения к Родине еще находится в зарождающемся состоянии. Многие дети не знают, что значит заботиться о Родине, какие действия можно совершить на пользу своей стране, так как в этом возрасте младшие школьники еще не владеют достаточным социальным опытом. Все это показывает, что проблема формирования ценностного отношения к Родине актуальна, требует поиска педагогических решений.

Исследователи ищут разнообразные пути воспитания ценностного отношения к Родине. Так, А.Б. Афанасьева и Т. Бронзова предлагают опираться на потенциал художественно-творческой деятельности на материале отечественной культуры. Авторы пишут: «С опорой на авторитет художественной культуры и традиций, при обращении к национальному прошлому, создается естественная передача культурно-ценностного опыта через эмоциональное восприятие художественного образа» [3, с. 194], а эмоциональное переживание особенно важно для младших школьников. По мнению О.В. Гукаленко, одна из задач воспитания ценностного отношения к Родине – проектирование своей гражданской позиции в предвосхищенном будущем своей страны, радение за ее интересы в настоящем, бережное отношение к ее истории [5]. Исследователь отмечает важную роль внеурочной деятельности и курса «Разговоры о важном». Она перечисляет следующие компетенции в аспекте освоения российских ценностей: ценностное отношение к Отчизне, символике и государственной атрибутике, русскому языку и языкам нашего многонационального государства; идентификация со своей этнической культурой и российским гражданством; вовлеченность в дела своей Родины и родного края, сопричастность к историческому прошлому и будущему; уважительное отношение к своему и другим народам [5]. А.А. Попов, М.С. Аверков, М.А. Матюнина акцентируют внимание на процессе воспитания, построенного на работе учащихся с социокультурными объектами, по результатам

которого, дети приходят к сознательному «конструированию образа собственного будущего и стратегии его реализации» вместе с судьбой страны [6]. Е.Н. Лысюк предлагает разнообразные формы и методы работы: поисково-познавательные технологии (телекоммуникационные акции и экскурсии, различные флэш-мобы, викторины); интернет-технологии (проектная деятельность, связанная с виртуальными путешествиями и экскурсиями); игровые технологии (исторические реконструкции, квесты, КВНы) [7].

Ныне актуализируются проблемы содержательного наполнения процесса воспитания ценностного отношения к Родине, включающего творческое освоение материалов разных эпох: от старинных этнокультурных до современных [8]. Так «постепенно вырабатывается новая национальная идея» воспитания любви к Родине и способности защищать ее интересы [9].

Выводы. Наше время характеризуется сменой образовательных парадигм. Трансформация социально-политических условий в стране требует изменений и в системе патриотического воспитания, поиска содержательного и методического инструментария, когда содержанием воспитания становятся ценностные отношения. Поэтому, при определении современного национального воспитательного идеала, педагогам приходится учитывать несколько факторов: 1) ориентир на воспитательные идеалы исторического прошлого; 2) преемственность поколений в передаче культурного кода; 3) учет духовно-нравственных ценностей, конституционно закреплённых и отраженных в законодательстве Российской Федерации; 4) объективные исторические условия, внешние и внутренние вызовы, стоящие перед страной. Дети в младшем школьном возрасте могут проявлять активность в освоении ценностных ориентиров на когнитивном, аффективном и поведенческом уровне. Задача педагога заключается в создании определенных условий, когда: младшие школьники могут совершенствовать деятельностьную составляющую ценностного отношения к Родине; накопленный ими социальный опыт будет осмыслен и реализован в систему ценностных установок, а также послужит средством защиты своих патриотических убеждений.

Литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков; М: Просвещение. – 2009. – 29 с.
2. Савинова Л.Ю. Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине. Автореферат на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. – Санкт-Петербург. – 2003. - 21 с.
3. Афанасьева А.Б., Бронзова Т.А. Воспитание ценностного отношения к Родине у школьников средствами художественной культуры // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего. Санкт-Петербург: изд-во ВВМ, 2019. С. 193-199.
4. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности. Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 140 с.
5. Гукаленко О.В. Приобщение обучающихся к традиционным патриотическим ценностям в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном». – М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2022. – 28 с.
6. Попов А.А., Аверков М.С., Матюнина М.А. Самоопределение: модель и способ организации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – №65. – С.154-170.
7. Лысюк Е.Н. Проблема формирования у младших школьников ценностного отношения к Родине // Флагман науки. – 2024. – 36 (12). – С.225-227.
8. Афанасьева А.Б. Развитие креативности в процессе этнокультурного образования. Санкт-Петербург: СПУПТДЮ 2013. – 188 с.

9. Савинова Л.Ю, Лукашенко Д.В. Особенности проявления ценностного отношения к Родине у первоклассников // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2024. – Т. 15. - №1, - С.34-41.

Смирнов Н.В.

г. Санкт-Петербург

Жизненный мир ребёнка в условиях цифровой экспансии: социально-философский анализ ценностной уязвимости

Цифровая трансформация современного общества представляет собой не просто технологический сдвиг, а глубинное антропологическое событие, затрагивающее основания человеческого опыта: она влечёт структурную перестройку повседневности, способов восприятия и осмысления мира [6]. Особую значимость приобретает анализ положения ребёнка — субъекта, жизненный мир (Lebenswelt) которого, согласно феноменологической традиции Э. Гуссерля, находится в процессе становления и потому наиболее восприимчив к изменениям культурной среды.

В условиях цифровой экспансии алгоритмически организованная медиасреда вторгается в пространство первичного опыта, размывая границы между реальным и виртуальным и фрагментируя жизненный мир ребёнка, насыщенный внешними смысловыми импульсами [3]. Социально-философская проблема ценностной уязвимости актуализируется в связи с вопросом о том, как трансформация Lebenswelt влияет на формирование убеждений, идентичности и нравственных ориентиров ребёнка.

Феноменологический подход позволяет трактовать жизненный мир ребёнка как предрефлексивный горизонт смыслов, в котором происходит первичное освоение социальной реальности, а процессы социализации приобретают фундаментальное значение для формирования мировоззренческих оснований личности [1]. Согласно социологической традиции (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс), социализация — это процесс усвоения индивидом социального опыта, норм и ценностей через систему ролей и интересубъективных взаимодействий. Для ребёнка стадия первичной социализации (Л. С. Выготский) критически важна: именно здесь закладываются ценностные ориентации, определяющие дальнейшее развитие личности. Экологический подход У. Бронфенбреннера дополняет эту картину, выделяя взаимодействие микросистемы (семья, школа), мезосистемы и макросистемы (культура, ценностные основания общества) как основу формирования жизненного мира — сложной экокультурной структуры, в которой ценности укоренены в межличностных отношениях и цивилизационном пространстве.

Современные исследования показывают, что традиционные агенты первичной социализации конкурируют с интернет-средой, выступающей новым институтом социализации [2]. Дж. Смит определяет цифровую социализацию как процесс формирования ценностных суждений молодёжи относительно использования цифровых медиа [8], а работы Г. У. Солдатовой и соавторов демонстрируют влияние цифровой среды на когнитивное развитие и структуру идентичности подростков, формируя «цифровую компетентность» и порождая риски фрагментации опыта [4].

По данным эмпирических исследований, более 50 % подростков используют цифровые ресурсы для самообразования, однако интернет также выступает источником досуга и формирования установок, что подчёркивает двойственную природу цифровой среды: она расширяет когнитивные возможности, но усиливает зависимость от алгоритмически организованного контента [7].

Специфика цифровой среды заключается в её алгоритмической организации: контент формируется через механизмы персонализации и коммерческой логики платформ, создавая эффект «информационных пузырей» и селективного восприятия. Это усиливает

фрагментацию опыта, снижает устойчивость мировоззренческих ориентиров и подменяет сложные смысловые конструкции упрощёнными эмоциональными реакциями. Для «рождённых цифровыми» интернет становится пространством конструирования идентичности, где социальное признание связано с визуальной представленностью и сетевой активностью, что ведёт к трансформации механизмов самоидентификации и формированию зависимости от внешней оценки [5].

Непрерывная смена информационных стимулов формирует клиповый тип мышления, меняя темпоральность жизненного мира: устойчивые формы переживания вытесняются кратковременными впечатлениями, а модальность опыта смещается от сосредоточенного проживания к рассеянному потреблению информации. Цифровая экспансия трансформирует структуру жизненного мира ребёнка: изменяется характер интересубъективности, способы конструирования идентичности, темпоральность переживания и механизмы формирования ценностей. Конкуренция агентов социализации и ослабление межпоколенческой коммуникации усиливают риск того, что цифровая среда начнёт выполнять функции ценностного ориентирования без достаточного критического фильтра. В результате возникает феномен ценностной уязвимости — нестабильности мировоззренческих ориентиров и повышенной восприимчивости к внешним манипулятивным воздействиям.

Жизненный мир ребёнка предстаёт как многослойная, фрагментированная реальность, где традиционные структуры социализации (семья, школа, культура) сталкиваются с алгоритмически организованной цифровой средой, усложняющей преемственность поколений и сохранение культурной памяти. Защита и укрепление жизненного мира ребёнка в условиях цифровой экспансии требуют не изоляции от цифровой реальности, а её гуманизации через развитие критического мышления, цифровой культуры и межпоколенческого диалога.

Только при сохранении связи с культурной традицией и исторической памятью цифровая социализация может стать ресурсом развития, а не фактором дезориентации. Таким образом, формирование мировоззренческого иммунитета и ценностной устойчивости выступает стратегическим направлением культурного и цивилизационного развития современного общества.

Литература

1. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития: эксперименты по природе и дизайну. — М.: Прогресс, 1979. — 328 с.
2. Воскресенский, А. А. Проблема верификации экспертного знания в условиях развития искусственного интеллекта / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 10. — С. 128-135. — EDN XRCCIO.
3. Воскресенский, А. А. Философские аспекты интернета вещей в контексте концепции общества изобилия / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 11. — С. 253-257. — EDN UPOLTH.
4. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. — М.: Фонд Развития Интернет, 2011. — 176 с.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рождённые цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. — М.: Акрополь, 2022. — 357 с.
6. Социальные коммуникации в цифровой среде : Монография / Ю. В. Верминенко, Н. Н. Покровская, И. А. Акулович [и др.]. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2025. — 124 с. — ISBN 978-5-8064-3681-9. — EDN AMOGAO.

7. Тоганова Ж.К., Сыздыкова М.Б. Цифровая социализация: дети и подростки в современном информационном пространстве // Казанский социально-гуманитарный вестник. — 2024. — № 1 (64). — С. 144–154.

8. Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. — 2015. — Vol. 18. — No. 9. — P. 1022–1038.

Груздева М.В.

г. Санкт-Петербург

Снижение речевой культуры подростков и молодёжи в современной России как фактор регресса в духовно-нравственном развитии

Из глубины веков слышим мы мудрое философское утверждение: «В начале было Слово...» В мировой научной и литературной сокровищнице мы имеем многие сотни высказываний о Слове, языке, речи как о важнейших смысловых элементах земного бытия. Слово является элементом знаковой системы жизнедеятельности людей, а знак, как известно, «безмерно расширяет границы сознания: он делает индивидуальное знание общественным достоянием, а общие знания о мире посредством знаков неизмеримо пополняют багаж индивидуального сознания» [10, С. 9]. Слово несёт в себе исконные понятия, смыслы, ценности, составляющие духовную культуру человечества и характеризующие масштабы его духовно-нравственного развития в различные исторические периоды.

Издrevле речевая культура и глубокое владение родным языком рассматриваются деятелями науки и искусства как важнейшие характеристики осознанного бытия, зрелости интеллектуальной и нравственной сфер личности, а также как мощные психолого-педагогические инструменты формирования гармоничной личности.

В древнерусском сборнике церковно-канонического и юридического характера «Мерило Праведное» читаем: «Смерть и жизнь в руках языка» [9, С. 442], а древнеримский оратор и писатель, философ и историк Дион Хризостом («Златоуст») подчёркивал: «Поистине, род человеческий готов лишиться чего угодно, но не голоса и речи; в этом одном уже неизмеримое его богатство [5, С. 194]. Похожее высказывание есть у основателя атомистики и материалистической философии Демокрита: «Слово часто бывает убедительнее золота» [5, С. 192]. По мнению отечественного писателя и историка Н. М. Карамзина, «язык и словесность есть главные способы народного просвещения; богатство языка есть богатство мыслей, он служит первым училищем для юной души, незаметно, но тем сильнее впечатлевая в ней понятия, на коих основываются самые глубокомысленные науки...» [9, С. 442]. Гениальный писатель и педагог Л.Н. Толстой подчёркивал, что «слово есть поступок» [9, С. 337], имея в виду неразделимость речевого и нравственного поведения человека.

Отметим, что в педагогической литературе нравственность человека рассматривается как интеграция его сознания, привычек и навыков, связанных с соблюдением этических норм, требований и правил, а «формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и неуклонное их соблюдение» [8, С. 161].

В философско-педагогическом ключе о речевой культуре и о её связи с духовно-нравственным развитием размышляют и наши неравнодушные современники, учёные XX–XXI веков. «Есть язык народа как показатель его культуры и язык отдельного человека как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа. Язык человека – это его мировоззрение и его поведение», – читаем у Д.С. Лихачёва [9, С. 442].

Интересны также размышления доктора философских наук и литератора В.Н. Панибрата: «Слово есть одна из трёх ипостасей Родины: род, земля, язык; в нём и через него род, племя, народ, нация сознают и позиционируют себя, своё тождество и различие в природном и человеческом мирах. Оно – фундамент и самое универсальное орудие культуры вообще, педагогической в особенности... Слово, речь – визитная карточка личности» [7, С. 360].

Логично предполагать, что человек, достигший высокого уровня духовно-нравственного развития, должен обладать и высоким уровнем речевой культуры. Обратим взгляд на подрастающее и уже подросшее поколение юных и молодых граждан России: обладают ли и стремятся ли обладать современные российские подростки и молодёжь истинной речевой культурой (в частности, элементарной речевой грамотностью как её базисом)? И здесь вновь обратимся к размышлениям В.Н. Панибрата, профессора РГПУ им. А.И. Герцена с огромным стажем преподавательской деятельности, который в своей статье «К философии литературоведения» [7] отмечает «удручающее, если не сказать катастрофическое, положение дел в речевой культуре нынешней российской молодёжи, в том числе студенчества. Скудость словаря и грамматики, засилье англицизмов, штампов, жаргонизмов из года в год нарастают, засоряя и затрудняя для всё большего числа учащихся не только выражение собственных мыслей и чувств, но и элементарное понимание преподавательской речи, учебных текстов, особенно социогуманитарного цикла» [7, с. 361]. Речевую культуру в приведённом контексте учёный рассматривает неразделимой с культурой мышления, имея в виду единый речемыслительный комплекс, а неблагополучие с речевой культурой современной молодёжи связывает с несколькими факторами: и с информационным «экраноцентризмом», и с так называемым клиповым мышлением, а также, соглашаясь с доктором филологических наук В.Ю. Троицким, связывает данное неблагополучие с ухудшением учебных программ освоения родного языка и родной литературы, с тем фактом, что «сокращение обязательных для изучения в школе произведений русской классики давно перешло границы минимума, за которым начинается невежество и профанация» [12, С.1-2]. Необходимо отметить, что на протяжении десятков лет, в противовес охарактеризованному выше вызовом реальности, на воспитательном фронте РГПУ им. А.И. Герцена проводилась огромная и продуктивная работа по формированию у студентов, будущих учителей, речевой культуры, поскольку «ни урок, ни лекция не могут быть эффективны без эстетически оформленного слова» [4, С. 8]. На базе факультета философии человека под руководством преподавателей-энтузиастов действовало общеуниверситетское студенческое литературное объединение «Пушкинские вечера»; на всех факультетах главного педагогического университета страны ежегодно организовывались литературные конкурсы, итоги которых отражены в ряде изданных с 2005 года поэтических антологиях и альманахах («Легенда о Пеликане», «Под знаком Пеликана», «Код Пеликана»). Данные книги, по замыслу составителей, призваны «консолидировать и максимально реализовать богатейший исторический и новейший литературно-художественный потенциал профессорско-преподавательского состава, обучающихся и всех сотрудников университета, направить его на решение задач подготовки высококлассных специалистов мирового уровня» [4, С. 5]. В предисловии к книге «Код Пеликана. Герценовский альманах № 1» редактор и составитель В.Н. Панибратов отмечает: «По большому счёту, это должно стать и нашим ответом на вызовы времени в области сохранения и развития языковой культуры» [4, С. 5].

Наблюдают ли ухудшение речевой культуры и грамотности современных обучающихся школьные учителя? Замечают ли регресс в духовно-нравственном развитии подростков?

Ещё с 90-х годов XX века, с момента слома социально-политической формации в стране, исследователи и практики в области педагогики средней школы, наблюдая снижение речевой культуры подростков и молодёжи (например, рассуждая о постепенном засилье на улицах и даже в образовательных учреждениях матерных слов), опасались за духовно-нравственное развитие будущих поколений граждан России. Вот, например, какой виделась

практикующему учителю в конце XX-начале XXI вв. каждодневная реальность в массовой общеобразовательной школе: «Теперь современная школа, гордо отделившись от церкви и религии, очистилась от молитв как от „опиума для народа“ и превратилась в светское учреждение. Ну, а в светской школе и светские „молитвы“, то есть мат. Матерятся школьники безбожно, причём девочки от мальчиков стараются не отстать. Целая группа учителей во главе с администрацией может стоять неподалёку, а дети пройдут мимо с матерной тирадой, как с песней» [2, С.43]; «Печально, но факт: огромное число школьников пишут слово „Россия“ с маленькой буквы...Отвечают: „А что в этой ошибке такого страшного?“ Нет глубинного осознания, что страшное в этом действительно есть. Поскольку при упоминании Родины подросток не чувствует никакого душевного трепета, не вздрагивает его сердце ни радостью, ни болью» [2, С.45].

Для того чтобы оценить современное состояние речевой грамотности и речевой культуры школьников, возьмём для примера одну из лучших, на наш взгляд, средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга – Президентский физико-математический лицей № 239, об успешной воспитательной работе которого автором данной статьи в соавторстве с учителем русского языка и литературы лицея была опубликована статья «Особенности нравственного воспитания подростков и юношества посредством школьного театра (опыт работы Президентского физико-математического лицея № 239 Санкт-Петербурга)» [3]. У образовательного учреждения есть интересная литературная традиция: ещё «в 60-е годы XX века знаменитым учителем-словесником лицея Идой Ильиничной Славиной (1921–2021) был создан для учеников литературный клуб «Алые паруса»; сами подростки написали манифест клуба, где были выражены их романтические жизненные искания» [3, С.53]. Продолжатель традиции, учитель-словесник высшей категории М.В. Амфилохиева более двадцати пяти лет проводит в лицее большую работу по развитию речевой культуры обучающихся: это и школьные литературные экскурсии в различные интересные места Ленинградской области, и написание совместно с учениками сценариев для «литературных вторников» – дней школьного театра, в котором поочередно в течение учебного года участвуют все классы лицея, причём «литературные произведения, выбранные для постановки на сцене, совсем по-новому, более глубоко не просто понимаются, но и проживаются участниками театрального действия» [1, С. 4]. Под руководством учителя изданы книги «Сказки цветов» [11], «Наши басни» [6], объединившие под своими обложками прозу и стихи всех участников образовательного процесса: как произведения подростков 11-14 лет в содружестве с родителями, так отчасти и творческие озарения самого учителя, производившего деликатную редакторскую работу со сборниками. Кроме того, результатом совместного литературного творчества учителя и обучающихся старших классов стала книга со сценариями спектаклей «Школьный театр» [1].

И вновь, как в случае с высшей школой, мы находим здесь явные противоречия, связанные с речевой культурой обучающихся. С одной стороны, с помощью педагогов обучающиеся лицея делают большие успехи, проявляют энтузиазм и творчество высокого уровня, активно развивают свои литературные и гуманитарные способности. Но, с другой стороны, как выявляется из беседы с опытным педагогом-словесником ФМЛ № 239 и с учителями других общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, в последние десятилетия отчётливо наблюдается следующая тенденция в среде подростков и юношества: у обучающихся заметно ухудшается качество речи (при этом корявость речи, по мнению педагогов, теперь всё чаще не индивидуальная, что наблюдалось десятилетия назад в школьной практике, а шаблонная, общеупотребительная), сами обучающиеся психологически не настроены на грамотность и считают, что в жизни современного человека, перенасыщенной информационными технологиями, элементарная грамотность не востребована. (Так, в ФМЛ № 239, имеющем серьёзное углубление в изучение предметов физико-математического цикла, обучающиеся стараются делать письменные работы как можно более грамотно на уроках русского языка и литературы, что, безусловно, является

заслугой учителей-словесников, однако подростки часто проявляют речевую небрежность и неграмотность на других предметах, где речевая культура и грамотность строго контролируются. Данный факт свидетельствует о том, что речевая грамотность не рассматривается современными школьниками как безусловная ценность).

Педагоги огорчены, что задавать сочинения по литературе на дом теперь бессмысленно (большинство учеников не размышляют над сочинениями, а берут готовый материал в интернет-сети и у искусственного интеллекта), в классах же участились обманы учителей и списывания текстов на уроках, обращения к интернету или к тому же искусственному интеллекту (то есть мы видим, что снижение речевой культуры ученика всё чаще напрямую связывается с его далеко не лучшим поведенческим выбором – обмануть педагогов или родителей). По наблюдениям учителей, даже находясь в одной учебной аудитории – например, на переменах, подростки часто предпочитают не живое общение друг с другом, а взаимодействие через планшеты и телефоны, что становится негативным фоном для их развития: ведущей деятельностью, оптимально развивающей психические процессы подростка, является именно интимно-личностное, душевное, общение со сверстниками. В данном случае возможная душевность общения отчасти формализуется и снижается виртуальной реальностью, заменяется некоторым прагматизмом; в виртуальной реальности развитие лучших нравственных качеств личности затруднено.

Проследим, как директор частной православной гимназии «Горница» (пос. Стрельна, Санкт-Петербург), учитель-словесник с большим стажем, связывает речевое развитие обучающихся с их духовно-нравственным развитием (возьмём для примера и такую модель современной школы): «Человеческие качества оскудевают, оскудевают... Это совершенно очевидно. Я в школе тридцать лет... У меня сохранились тетради, я могу сравнить, какой тогда почерк был у ребят, и как они пишут сейчас» [13, С.35]. В гимназии введён обязательный предмет «каллиграфия», причём в тетрадях по каллиграфии дети пишут и на русском, и на греческом языках (со второго класса все дети учатся писать пером); по мнению учителя, «если вы владеете каллиграфией, вы любую работу способны сделать на более высоком уровне, будь то сборка техники, микрохирургия или вышивание. Скрупулёзность, тщательность, старание, трудолюбие – качества, которые нигде не окажутся лишними. Это терпение, отсутствие небрежности в любом деле» [13, С.38]. Учителя подбирают для развития речевой культуры обучающихся такой материал, который «выстраивает в сознании детей правильную ценностную иерархию» [13, С.36]. Работа проводится через тексты, транслирующие семейные и патриотические ценности: «У наших русских классиков огромное количество произведений на эту тему. Мы заучиваем хором, скандируем наизусть... Наши ребята очень много учат и знают наизусть. „Сказку о мёртвой царевне“, к примеру, полностью» [13, С.36].

К сожалению, как мы видим, повсеместный процесс глубокого и системного развития у юных граждан России речевой культуры, непосредственно влияющей на их духовно-нравственное развитие, в настоящее время невозможен по ряду серьёзных причин (ему мешают десятилетиями формируемое у детей и подростков клиповое мышление, свободное обращение к искусственному интеллекту, противоречивость ЕГЭ и т.д.), хотя энергичными и вдумчивыми педагогами для данного процесса создаются самые благоприятные образовательные условия. Так, несмотря на радующие результаты развития литературных способностей школьников и студентов, на большой отклик обучающихся, их активное желание проявлять себя в творчестве и в познании классической поэзии, охарактеризованная выше и каждый год наблюдаемая в обществе тенденция выходит на первый план: данная тенденция – «удручающее, если не сказать катастрофическое, положение дел в речевой культуре нынешней российской молодёжи» [7, С. 361]. Приходит мысль, что энтузиазма, ума, воли и даже таланта лучших педагогических работников страны здесь недостаточно, и, на наш взгляд, необходим ряд государственных решений по преодолению речевой неграмотности и системному развитию речевой культуры детей, подростков и молодёжи, поскольку не только вузовская и школьная реальность, но в целом

бытие народа, каждодневный уклад жизни в России должны работать на решение этих важнейших национальных задач.

Литература

1. Амфилохьева М.В. Школьный театр. – СПб.: Изд-во Северо-Запад, 2021. – 316 с.
2. Груздева М.В. Святое слово «Россия» и душа российского школьника // Школа: история и современность: межвузовский сборник научных трудов. – Липецк, ЛГПУ, 2009. – Вып. 3. – С. 42-48.
3. Груздева М.В., Амфилохьева М.В. Особенности нравственного воспитания подростков и юношества посредством школьного театра (опыт работы Президентского физико-математического лицея № 239 Санкт-Петербурга) // Образование как фактор развития интеллектуально- нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XIV Международной научной конференции, 8 ноября 2024 г. / отв. ред. доц. А. Н. Смолонская, доц. Н. С. Малякова. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2025. – С.52-58.
4. Код Пеликана. Герценовский альманах. № 1 / Ответственный редактор В.Н. Панибратов. – СПб.: Астерион, 2013. – 320 с.
5. Мудрость Древней Греции / Сост. Е.В. Бельмис. – СПб.: «Паритет», 2014. – 320 с.
6. Наши басни: сборник басен учащихся шестых классов Санкт-Петербургского президентского физико-математического лицея № 239. – СПб.: АуроИнфо, 2016. – 96 с., ил.
7. Панибратов В.Н. К философии литературоведения // Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация: коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С.360-388.
8. Севидова И. Идеи древнегреческих философов о нравственном воспитании личности // Школа: история и современность: межвузовский сборник научных трудов. – Липецк, ЛГПУ, 2009. – Вып. 3. – С.161-164.
9. Словарь русской мудрости / Составитель Бенедиктова Н.Е. – Нижний Новгород: Три богатыря, 1998. – 480 с.
10. Социум, сознание, язык: междисциплинарный диалог: монография / Болотина Ю.П., Дешеулина Л.Н., Костарева Н.Л., Муртазаева М.М., Рогожникова В.Н., Филиппова С.Г., Фомин А.П., Шереметьева О.В. Под ред. д. филос. н., проф. А.П. Фомина, к. фил. н., доц. С.Г. Филипповой, к. фил. н., доц. Дешеулиной Л.Н. – СПб.: изд. ЛЕМА, 2014. – 173 с.
11. Сказки цветов: сборник сказок учащихся пятых классов Санкт-Петербургского президентского физико-математического лицея № 239. – СПб.: АуроИнфо, 2015. – 80 с., ил.
12. Троицкий Всеволод. Русский язык и будущее России // Литературный Петербург. Газета Санкт-Петербургской организации Союза писателей России: август (67), 2007.
13. Шпренгер Лилия. Ради жизни утратить смысл жизни // Деловые партнёры. – СПб., 2012. – № 3 (25) ноябрь-декабрь. – С. 34-41.

Смирнова Е.Э.

г. Челябинск

Цифровая безопасность в профессиональной подготовке специалистов сферы

туризма: риски использования технологий искусственного интеллекта

Современная индустрия туризма и гостеприимства переживает этап активной цифровой трансформации. Одним из ярких её проявлений стало стремительное внедрение

технологий генеративного искусственного интеллекта (ИИ), способных на основе текстовых описаний создавать фотореалистичные изображения, проектировать интерьеры и разрабатывать дизайн-концепции. Инструменты генеративного ИИ становятся доступными широкому кругу пользователей, включая студентов, осваивающих профессиональные компетенции в сфере туризма и гостеприимства. Однако в своей преподавательской практике я всё чаще сталкиваюсь с тем, что, использование этих технологий в образовательном процессе связано с рисками, которые сегодня недостаточно отражены в учебных программах. Студенты, увлечённые возможностями ИИ, зачастую не осознают проблем, связанных с достоверностью генерируемого контента, авторскими правами, конфиденциальностью данных и этическими аспектами применения «искусственного соавтора». На мой взгляд, это создаёт серьёзное противоречие между стремительным проникновением ИИ в профессиональную сферу и отсутствием системной подготовки будущих специалистов к безопасной работе с ним.

Базой для анализа данных рисков послужила научно-исследовательская работа студентки 121 группы Многопрофильного колледжа ИСТиС ФГАОУ ВО «ЮУрГУ (НИУ)» Лутковой В.В. «Разработка и апробация методики использования генеративного ИИ для создания концепции визуального представления гостиничного предприятия», выполненная в 2026 году. В ходе проекта студентка разработала визуальную концепцию бутик-отеля «Академический клуб „Квартал А“», интегрированного в среду кампуса Южно-Уральского государственного университета, сгенерировав более 150 изображений ключевых зон (ресепшн, номера, конференц-залы, лаунж-зоны) с помощью различных генеративных моделей. Проект демонстрирует высокий уровень мотивации студентов к освоению новых цифровых инструментов. Для педагогического анализа наибольший интерес представляют не столько успешные визуальные решения, сколько те проблемы и ограничения, с которыми столкнулась студентка в процессе работы. Именно они позволяют выявить «зоны риска», требующие специального внимания в образовательном процессе.

Анализ содержания работы позволил выделить четыре основные группы рисков. Первая группа — информационные риски, или риски недостоверности. Генеративные нейросети, основаны на вероятностном моделировании и не гарантируют достоверности создаваемых образов. В работе Лутковой это проявилось в так называемых «галлюцинациях» нейросетей: наблюдались искажения архитектурных пропорций, «странная расстановка мебели», нарушение логики планировки. Сама студентка отмечает, что для исправления этих ошибок потребовалась серия уточняющих запросов и применение метода возврата и корректировки промпта. Очевидный риск для профессиональной деятельности состоит в том, что подобные визуализации, используемые без критического осмысления в презентациях для инвесторов или заказчиков, могут создать ложное представление о реализуемости проекта, его масштабах и функциональных возможностях. А это уже вопрос не просто качества картинки, а профессиональной репутации.

Вторая группа рисков — правовые. Вопрос авторства контента, созданного нейросетями, остаётся в российской и международной юрисдикции неурегулированным. В ходе проекта студентка использовала как зарубежные (Midjourney), так и отечественные (GigaChat, Kandinsky) платформы. Каждая из них имеет свои пользовательские соглашения, часто не предполагающие передачи исключительных прав пользователю на сгенерированные изображения. При потенциальном коммерческом использовании разработанной концепции, например, если бы администрация университета заинтересовалась реальным строительством, могли бы возникнуть юридические споры о принадлежности прав на дизайн-решения. В своей работе Луткова приходит к важному выводу: «ИИ не может заменить критического мышления, профессиональных знаний и ответственности проектировщика» [2, с. 30]. Этот тезис напрямую коррелирует с необходимостью правовой подготовки будущих специалистов.

Третья группа — риски конфиденциальности. Работа с облачными нейросетями подразумевает передачу данных на серверы разработчиков. В процессе составления промптов студенты могут неосознанно включать в них информацию, составляющую коммерческую или служебную тайну. Они описывают детальные планировки, характеристики помещений, уникальные концептуальные идеи. В ходе проекта студентка фиксировала все текстовые запросы, что является хорошей практикой. Однако если бы концепция разрабатывалась для реального заказчика, загрузка этих данных в открытые нейросети, особенно зарубежные, могла бы привести к утечке интеллектуальной собственности. Это формирует запрос на обучение студентов основам «цифровой безопасности» и чёткого понимания того, какие данные можно передавать ИИ, а какие — категорически нет.

Четвёртая группа — этические риски и риск депрофессионализации. Работа с ИИ создаёт иллюзию лёгкости и быстроты получения профессионально значимых результатов. В своём исследовании Луткова подчёркивает, что нейросети выступают лишь «инструментом-соавтором» на стадии творческого поиска [2, с. 31]. Однако у менее подготовленных студентов может сформироваться иждивенческая позиция, убеждённости в том, что «ИИ сделает всё сам». Это ведёт к недоразвитию собственных проектных компетенций, утрате навыков ручного скетчинга, композиционного мышления, понимания эргономики. Экспертная оценка проекта, приведённая в работе [2, с. 24], косвенно подтверждает этот риск: архитектор, участвовавший в экспертизе, специально отметил, что «визуализация от ИИ создаёт убедительный образ, но не заменяет технического проектирования». Следовательно, задача педагога — научить студентов видеть границы применимости ИИ и не подменять профессиональное развитие работой с «чёрным ящиком» нейросети.

Анализ опыта руководства данной НИРС позволяет сформулировать ряд рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки студентов СПО в части цифровой безопасности. Прежде всего, необходимо включение в дисциплину «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» специального модуля, посвящённого безопасной работе с ИИ. Содержание такого модуля должно охватывать методы верификации контента, созданного нейросетями (перекрёстная проверка по авторитетным источникам, консультации с экспертами), основы интеллектуального права в контексте ИИ (анализ пользовательских соглашений, понятие общественного достояния), а также правила конфиденциальности. Важной составляющей является формирование «культуры промптинга». Студентов необходимо обучать грамотному составлению запросов, включая обязательное документирование всех промптов — это важно и для воспроизводимости результата, и для возможной защиты авторства. Также следует ввести правило: не включать в промпты конфиденциальную информацию, заменяя её обобщёнными характеристиками.

Ключевым педагогическим приёмом должно стать развитие критического мышления через сравнительный анализ. Как показала работа Лутковой, сопоставление результатов, полученных традиционными методами и с помощью ИИ, даёт студентам возможность увидеть как преимущества, так и ограничения технологий, сформировать адекватную оценку их роли в профессиональной деятельности. Наконец, в условиях современных геополитических реалий и требований информационной безопасности предпочтительным является использование российских нейросетей, которые не только лучше понимают русскоязычные запросы, но и подпадают под действие российского законодательства, что упрощает защиту прав пользователей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство: утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 12 декабря 2022 г. № 1100 // КонсультантПлюс: справочная правовая система. — URL: consultant.ru (дата обращения: 26.01.2026)
2. Луткова В.В. Разработка и апробация методики использования генеративного ИИ для создания концепции визуального представления гостиничного предприятия : науч.-исслед. работа / В.В. Луткова ; рук. Е.Э. Смирнова. — Челябинск : ЮУрГУ, 2026. — 45 с.
3. Национальные проекты России. Туризм и гостеприимство [Электронный ресурс] / Минэкономразвития России. — URL: <https://www.economy.gov.ru/material/directions/> (дата обращения: 06.12.2025). — Текст : электронный.
4. Пономаренко, А. С. Внедрение генеративного искусственного интеллекта в бизнес-среду: сложности, тенденции и перспективы / А. С. Пономаренко // Экономический вестник Донбасского государственного технического университета. — 2024. — № 19. — С. 64-72. — EDN VKGSEG
5. Рубцова, М. В. Искусственный интеллект: возможности и границы использования / М. В. Рубцова, О. В. Павенков, А. В. Рубцова // Новые коммуникативные технологии и современное белорусское общество : Сборник статей III Международной научной конференции, Новополоцк, 27–28 апреля 2023 года. — Новополоцк: Учреждение образования "Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой"=Установа адукацыі "Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт імя Еўфрасінні Полацкай", 2023. — С. 62-64. — EDN RUFOII.

Салимбаева В.С.

Беларусь, г. Гродно

Использование ИКТ при формировании социальных навыков студентов вузов

гуманитарных специальностей: основные принципы и специфика

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является тенденция цифровизации всех сторон образовательного процесса (организационной, учебной, воспитательной и т.д.). Данная ситуация существенным образом влияет на процесс социализации личности, важнейшую роль в котором играет система образования. Цифровая образовательная среда по сути является новым феноменом, как для самой системы образования, так и для обучающейся личности. На сегодняшний день накопилось определенное количество исследований, указывающих на специфику цифровой образовательной среды, способствующей погружению личности в мир цифровых продуктов, виртуальных отношений и активностей [1], [2], [3]. Создавая новые (цифровые) условия (средства и способы) включения человека в образовательный процесс, система образования способствует изменению тех результатов социализации, которые влияют на личность обучающегося, на приобретенные им знания, навыки, умения, компетенции, способы коммуникации и т.п. Цифровая форма организации учебно-воспитательного процесса существенным образом меняет и его содержание, поэтому сегодня все чаще исследователи ведут речь о киберсоциализации, как особом виде социализационных процессов, значительная часть которых реализуется в системе образования [4], [5].

В связи с этим возникает вопрос о специфике формирования социальных навыков обучающихся в условиях масштабного применения информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности. Особенно остро данный вопрос стоит в отношении студентов вузов гуманитарных специальностей (педагоги, психологи, логопеды, социальные работники, юристы, экономисты, управленцы и т.д.), поскольку ведущие профессиональные компетенции данной категории обучающихся связаны с умением

строить взаимоотношения в системе «человек-человек», «человек-общество» и в значительной, если не сказать, решающей, степени определяются уровнем развития навыков социальной коммуникации студентов.

Наиболее широким является следующее определение цифровой образовательной среды: «Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса с использованием информационных и коммуникативных технологий (ИКТ)» [1, с. 46]. Если мы рассмотрим специфические особенности цифровой образовательной среды, создающей условия обучения студентов с использованием информационно-коммуникативных технологий, здесь мы можем выделить следующие ее характеристики: гибкость, нестабильность (высокая изменчивость условий), стимуляция активности, индивидуализация образовательного процесса, интерактивность (практически неограниченная возможность обмена информацией), инновационный потенциал (возможность использования последних достижений науки и техники, сроки внедрения которых в образовательный процесс значительно сокращаются) и т.п. Вместе с тем цифровая образовательная среда предполагает погружение обучающихся в виртуальную среду. При высокой степени виртуализации жизненного пространства обучающихся, нарушении баланса взаимодействия их с «константной» реальностью может наблюдаться виртуальный эскапизм (уход в цифровой мир, нежелание взаимодействовать с реальным миром, построенном на логике естественных человеческих взаимодействий). Виртуальный эскапизм снижает уровень развития социальных навыков обучающихся, которые им необходимо реализовывать в условиях естественного мира. В связи с этим можно сформулировать следующие принципы использования информационно-коммуникативных технологий в образовательной среде современных учреждений образования: интерактивность обучения, доступность информации, проектный подход, индивидуализация образования, организационный баланс между искусственной (виртуальной) и естественной (константной) реальностями. Только в сочетании средств естественной реальности (непосредственная коммуникация, использование естественных возможностей познавательных процессов: памяти, внимания, мотивации к обучению и т.п., обмен эмоциями, информацией и действиями субъектов образовательного процесса) с возможностями цифровых технологий (методы ИКТ) существует вероятность эффективного образования обучающихся в условиях цифровой среды современного социума. Возможность поддержания баланса между средствами обучения на основе ИКТ и средствами обучения, установившимися в образовательной среде в «доцифровую» эпоху, в значительной степени реализуется в рамках подготовки специалистов гуманитарных специальностей, поскольку в гуманитарных отраслях знания все еще сохраняется потребность в человеческой коммуникации, связанная как со спецификой предмета исследования социогуманитарных наук, так и условиями последующей профессиональной деятельности субъектов образования (необходимость коммуницировать с живыми людьми). Таким образом, гуманитарная составляющая подготовки специалистов с высшим образованием в цифровую эпоху использования ИКТ является необходимым условием эффективного развития личности обучающихся.

Литература

1. Гаврилина, А. А. Анализ понятий «цифровая среда», «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» в образовательном процессе / А. А. Гаврилина // Цифровые технологии на службе педагогики и психологии : Сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Коломна, 01 января – 31 2021 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2021. – С. 45-48.

2. Кавинкина, И. Н. Структура электронного портфолио для студентов педагогических специальностей / И. Н. Кавинкина, А. И. Масальская // Молодежь и наука: реальность и будущее : Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Невинномысск, 03 марта 2015 года. Том 1. – Невинномысск: Невинномысский институт экономики, управления и права, 2015. – С. 401-404.

3. Семерник, С. З. Цифровизация современного образования: антропологические риски и перспективы / С. З. Семерник // Университет - территория опережающего развития : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященный 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, 19–20 февраля 2020 года / Редколлегия: Ю.Я. Романовский (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2020. – С. 227-229.

4. Ryazanov, D. A. Cyber socialization of youth / D. A. Ryazanov // Mission Confessions. – 2020. – Vol. 9, № 5(46). – P. 540-542.

5. Ковлакас, Е. Ф. Киберсоциализация в условиях цифровизации образования / Е. Ф. Ковлакас, С. А. Баркова // Наука и знание: прикладная наука и инновационные образовательные технологии в обеспечении устойчивого будущего России : Материалы XXVI научно-практической (с международным участием) конференции, посвященной 30-летию Автономной некоммерческой организации высшего образования Московского гуманитарно-экономического университета, Новороссийск, 11–12 апреля 2024 года. – Новороссийск: Московский гуманитарно-экономический институт, 2024. – С. 62-65.

Уварова Л.И.

г. Санкт-Петербург

К вопросу о формировании личностных качеств человека культуры как цели

воспитания

В поисках путей решения проблем духовно-нравственного воспитания выход из мировоззренческого кризиса, который переживает современное российское общество, представляется осуществимым через пространство культуры, через стремление каждого к ее пониманию, осознание значимости и безграничности ее возможностей.

Понимая культуру как совокупность духовных ценностей, как гуманно-нравственную, духовную сферу человеческих достижений, в том числе материальных (сферу общего блага), и исходя из задач развития человеческого общества, которое стремится к прогрессу, – именно в культуре, в осознании культурных ценностей и *воспитании в личности качеств более совершенного человека – человека культуры* – можно видеть пути решения глобальных проблем человечества. Об этом, направляя мысль в будущее, писали выдающиеся представители русской философии XX века и отмечают в своих трудах современные ученые.

Задача всякого образования, по мнению известного философа и педагога С.И. Гессена, – «в приобщении человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, ...превращение природного человека в культурного» [1, С.33].

Культурная эволюция человечества *«соотносима с духовным становлением индивида как человека культуры»*, – так, обозначая всеобщие, эволюционные задачи, пишет доктор философских наук, профессор А.П.Валицкая в монографии, посвященной актуальной проблеме формирования культуротворческой модели школы [2, С.27]. Изучая вопросы духовных традиций и особенности национальной доктрины образования, исследователь видит в понятии *духовность* основание здоровой государственности и великой культуры, а в понятии *становление* – процесс освоения и *«вращения»* личности в пространство культуры, обогащая его. При этом автор однозначно формулирует *цель образования* – это *«вхождение личности в культуру»* [2, С.48, 58, 73].

Образ **человека культуры** как цели воспитания подробно описан в концепции воспитания, разработанной академиком РАО Е.В. Бондаревской. Обобщенно под этим понятием понимается *духовная, гуманная, свободная, творческая личность, способная к самоопределению в мире культуры* [3, С.21].

Каждая из перечисленных здесь характеристик требует отдельного рассмотрения – в данном контексте важно обратить внимание на такое личностное качество, как **способность к самоопределению в мире культуры**, наиболее вмещающее мировоззренческий аспект, формирующий основы сознания и направленность личности, определяющей её поведение.

Задача педагогики, в связи с этим, состоит в **просветительской деятельности** – доведении до юного поколения всеми возможными способами знаний о духовных, неизблемых Основах жизни как фундаменте ее построения.

Молодой человек должен иметь представление о понятии *культурные ценности* и быть подготовлен к тому, чтобы видеть необходимые для развития его духа знания в *объектах, предметах, произведениях художественного, исторического и научного значения*, а также в *идеях, идеалах, теориях, нормах, традициях* гуманистического содержания, которые определяются людьми как культурные ценности. (См.табл.1).

К культурным ценностям, которые не только должны быть осознаны, но и оберегаемы, – касательно самого человека как ценности – относятся *качества личности* нравственной и волевой сферы, отражающие ее гуманистическую направленность. И в первую очередь такие как: *готовность к сотрудничеству – дружелюбие, доброжелательность, трудолюбие, честность, творческая активность, терпимость, великодушие, человечность*, а также *самообладание, оптимизм, достоинство, патриотизм, мужество, сострадание, милосердие, устремленность к знанию и красоте, широта мышления* и др.

Также важно знать, что ценности культуры требуют осознания, бережного отношения и защиты от разрушительных явлений, которые несет с собой *массовая культура*, ввиду ее коммерческих интересов, далеких от понятий общего блага и свойственного ей игнорирования и *нивелирования* высоких понятий и духовных ценностей. Обслуживающая цивилизационные процессы, массовая культура, по сути, лишь внешне напоминающая культуру; превратившаяся в товар для рынка, пользуясь невзыскательностью интеллектуальных и эстетических запросов потребителя, непросвещенностью большинства людей в вопросах культуры, незаметно подменяет истинные ценности культуры на фальшивые. «Сознание современного ребенка школьного возраста, – отмечают специалисты, – пронизано атмосферой, ценностями, образами современной, по преимуществу, массовой, культуры. Поэтому задачей школы оказывается, прежде всего, упорядочение, организация этой спутанной мозаики, этого хаоса впечатлений, представлений, знаний» [4, С. 4].

Отличие культуры от цивилизации – в **вечных ценностях Культуры**. «То, что вечно – человечно», – писал А.А.Фет («Целый мир от Красоты»), связывая в этой формуле человека и беспредельность мироздания. Подразделяя значения «цивилизация» и «культура», необходимо отметить, что под цивилизацией понимаются *внешние* пределы развития общества, между тем как культура является *сущностью духовного качества жизни*. Условные формы цивилизации *преходящи*, культура же понятие *вечное*. Цивилизации возникают и разрушаются – культура, возникнув и утвердившись, уже неистребима.

В этом понимании можно видеть **ключ к решению мировоззренческих проблем** и выполнению задач общества по укреплению духовного иммунитета у юного поколения. Суть в том, подчеркивает исследователь вопросов культуры доктор философских наук, профессор Е.Н.Синявина, что *неправомерное отождествление культуры и цивилизации* было отмечено еще философами XIX века. Большая часть русских философов считала недопустимым говорить о культуре и цивилизации как синонимах. В связи с этим,

указывается на методологическую ошибку при их отождествлении, поскольку термину «цивилизация» в этом случае приписывается не присущие ему черты и функции [5, С 67]. Цивилизационные задачи и цели культуры соотносимы между собой и вместе с тем различаются: цивилизация призвана облегчить и дать лучшие возможности для духовного, культурного роста человека и всего человечества – этот рост и преображение общества является *целью эволюции и культуры*.

Человек, обогащенный знаниями о культуре и эволюционных, духовных законах развития человечества, способный ориентироваться в мире культуры и не подпасть под воздействие массовой культуры с ее фальшивыми ценностями, отвлекающими мишурой и болотными огоньками, мелькающими по обочинам дорог на жизненном пути, ведущем к высоким целям самосовершенствования, – то есть *человек культуры*, – обеспечен духовным иммунитетом. Мировоззрение человека культуры – нравственной, духовной, гуманной, свободной, творческой личности (эти качества необходимо возвращать в юном поколении) – основывается на четких представлениях о *цели и смысле* существования: человек живет для того, чтобы *познавать и совершенствоваться, стремиться за пределы известного наверх и помочь друг другу*. Этому учит вся мировая культура – философия, литература, искусство, наука, религия. Красота на этом пути служит ориентиром и критерием истинности. В связи с этим *воспитание художественного вкуса* становится самым насущным принципом жизни.

Практический путь утверждения в сознании молодого поколения нерушимых духовных истин успешно осуществляется в течении многих лет в системе образования Санкт-Петербурга. Во многих учреждениях города ежегодно 15 апреля, в исторический день подписания международного договора по защите культурных ценностей – Пакта Рериха – проводится школьный праздник День Культуры [6]. При подготовке к нему, задолго до праздника, *идеи культуры – добра, красоты, истины, самосовершенствования в труде и творчестве* – продвигаются стараниями учителей, педагогов, организаторов праздника непосредственно в *каждодневности*. (Подробно о творчестве детей и педагогов, посвященном культуре – на сайте «День Культуры» <https://culturaspb.ru>).

Таким образом, решая насущные задачи общества о воспитании гармоничной, культурной личности, человека культуры, нужно, чтобы в процессе образования неустанно проводилась мысль о постоянстве и нерушимости жизненных Основ, которые содержатся в явлениях культуры. Человек становится защищенной, целостной личностью, когда происходит осмысление культуры и ее восприятие. Так могут решаться проблемы формирования ценностно-мировоззренческого иммунитета у юного поколения в процессе их личностной социализации.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
2. Валицкая А.П. Новая школа России: Культуротворческая модель / Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях): Научно-методическая разработка. Ростов-на-Дону, РГПУ, 1995. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119>
4. Валицкая А.П., Антонова О.А., Жигалко Е.А. Урок как событие культуры. Сценарии: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
5. Синявина Н.В. Концепция культуры Н.К. Рериха в контексте философских идей первой трети XX века (OPEN ACCESS)// Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Периодическое рецензируемое научное издание ИНИОН РАН. № 1(57), 2024.
6. Уварова Л.И. Гуманистическая миссия Пакта Рериха: образовательно-

Культурные ценности, которые должны быть оберегаемы и приумножены		
Объекты, предметы и произведения художественного, исторического и научного значения	Идеи, цели, идеалы, теории, нормы, традиции гуманистического содержания	Качества личности, отражающие её гуманистическую направленность
Научные аспекты социокультурной деятельности		
Юридические	Философские, экономические, социологические, культурологические, искусствоведческие	Психолого-педагогические
Утверждение законодательных актов по охране культурных ценностей	Выдвижение гуманистических критериев для приоритетного развития	Развитие гуманистических, нравственных качеств и волевой сферы
Пакт Рериха, Гаагская конвенция 1954 г., другие документы ЮНЕСКО по охране культурных ценностей	готовность к сотрудничеству, доброжелательство, дружелюбие, честность, достоинство, трудолюбие, творческая активность, патриотизм, оптимизм,	великодушие, мужество, самоотверженность, самообладание, сострадание, милосердие, терпимость, человечность, устремленность к знанию и красоте, самообладание и .т.п.

Таблица 1. Культурные ценности

Кошевой В.О.

Беларусь, г. Гродно

Военно-политическое манипулирование сознанием молодежи: социально-философский анализ

Манипуляция как технология управления сознанием личности и общества представляет собой один из ключевых механизмов когнитивного воздействия в ходе ведения современных информационных войн. В основе когнитивных операций находятся методы манипулирования информацией, а также специальные формы ее подачи, позволяющие формировать отношение населения к своему государству, его вооруженным силам, а также культуре своей страны. Наиболее уязвимым объектом политического манипулирования является подрастающее поколение (дети, молодежь). В контексте обеспечения военной безопасности страны, на наш взгляд, необходимо говорить о военно-

политическом сознании – специфической форме общественного сознания, объектом отражения которого выступает военно-политическая сторона общественного бытия. Рассмотрим сущность манипулирования военно-политическим сознанием молодежи как эффективной технологии воздействия на военно-политическое сознание личности и всего общества.

Доктор политических наук С. В. Володенков определяет политическое манипулирование как скрытое и неявное информирование и программирование намерений реципиента, основанное на игнорировании его интересов и воли и использующее его в качестве средства достижения целей манипулятора [1, С. 59]. Заслуживает внимания определение манипуляции, предложенное кандидатом философских наук А.С. Петраковой, которая понимает манипуляцию как процесс скрытого управления сознанием индивида в целях трансформации его внутренней сущности, духовного состояния, реализуемой посредством формирования определенных ценностных суждений, мнений и установок с целью направления его поведения в соответствии с планами, замыслами манипулятора зачастую в ущерб собственным интересам индивида [2, С. 12].

Российский исследователь И. М. Дзялошинский определяет манипулирование как систему способов социально-психологического и идеологического воздействия на человека, осуществляемого вопреки его интересам с целью изменения мышления и поведения [3, С. 29]. Манипуляция создает иллюзию, что предлагаемые модели поведения являются единственно верным оптимальным выбором социального поведения в сложившейся военно-политической обстановке, при этом происходит акт скрытого информационно-психологического насилия над манипулируемыми.

Рассматривая манипулятивные технологии в ракурсе обеспечения военной безопасности страны, В. П. Вишневская отмечает, что манипулирование в военно-политической сфере является опасным информационно-психологическим оружием [4, С. 108]. Развивая мысль В. П. Вишневской, рассматривающей манипулирование в военно-политической сфере как отдельный вид политического манипулирования, можно предложить термин «военно-политическое манипулирование» под которым следует понимать процесс скрытого коммуникативного воздействия на военно-политическое сознание общества и личности в целях его трансформации и формирования необходимых субъекту воздействия установок военно-политического поведения.

Необходимо особо подчеркнуть, что информационная кампания, проводимая субъектами военно-политического манипулирования, чаще всего направлена не на весь социум, а на определенные заранее целевые группы, что сужает и конкретизирует задачу, сводя ее к формированию у целевых групп определенных мнений, стереотипов, установок, предпочтений и убеждений – военно-политического сознания необходимой направленности, а также последующего военно-политического поведения в интересах субъекта информационной кампании. В этой связи проведение успешной информационной (когнитивной) операции с использованием военно-политического манипулирования возможно при условии наличия у организаторов манипуляции достаточной информации о социальных настроениях, военно-политических взглядах и позициях различных групп населения, колебаниях общественного мнения по ключевым политическим вопросам, определяющим обеспечение национальной безопасности. Например, В. В. Кихтан и Б. Ю. Мамиева выделяют социальные группы целевого воздействия в рамках проведения когнитивных операций, среди которых военнослужащие вооруженных сил (сюда можно добавить и представителей остального силового блока, например, стражей правопорядка, военнослужащих внутренних войск и т.д.), оппозиционно настроенные к действующей власти граждане, молодежь и студенчество [5, С. 240]. Среди перечисленных социальных групп, наиболее подверженной манипулированию является молодежь, что обусловлено следующими психологическими причинами, а также свойствами когнитивной сферы и сознания молодых людей: несформированность личности, эмоциональность в принятии решений, ведомость и подверженность влиянию авторитетов, кумиров, инфлюенсеров,

стремление к легкому и быстрому заработку, некритичность мышления, толерантность к различному контенту, социальное одиночество или даже конфликт с социумом, интернет-зависимость и симптом отмены при ограничении доступа к интернет-пространству, обостренное чувство справедливости. Все эти факторы создают благоприятную почву для осуществления различного рода манипуляций, в первую очередь политического характера. Как отмечает А. В. Манойло ключевой функцией манипулирования как технологии информационной войны является разделение и поляризация общества государства-мишени, в первую очередь по военно-политическим взглядам и позициям, что создает благоприятные условия как для инициирования внутреннего вооруженного конфликта, так и для внешнего вторжения [6, С. 148].

Среди военно-политических манипуляций молодежью в контексте ведения информационной войны с перспективой ее перерастания в горячую фазу можно выделить следующие: вовлечение молодежи в протестное движение против действующей власти с последующей попыткой осуществления цветной революции (внутренний сценарий), вербовка молодежи в экстремистские военизированные структуры с целью организации террористических актов либо вооруженного вторжения на территорию государства-мишени (внешний сценарий). Попытки реализовать оба сценария уже предпринимались со стороны противников Республики Беларусь: использование молодежи как движущей силы реализации цветной революции в 2020 году в ходе президентской избирательной кампании как пример инспирирования внутреннего сценария дестабилизации страны. Создание на территории Украины из числа уехавших белорусов добровольческого полка имени Кастуся Калиновского, признанного Верховным Судом Республики Беларусь вместе с входящими в него структурными подразделениями террористическими организациями, – является примером попытки реализовать второй, внешний сценарий дестабилизации военно-политической обстановки в Республике Беларусь.

Еще одним политическим и социальным явлением, возникшим в том числе в результате трансформации военно-политического сознания молодежи в результате успешно проведенных когнитивных операций противника, является массовое релокантство большого числа молодых людей, характерное для многих стран постсоветского пространства. Что, в свою очередь, может служить примером как посредством деструктивно ориентированных социальных медиа нагнетаются страхи, паника («тотальная мобилизация», «массовые репрессии») или озвучиваются обнадеживающие идеи («Европа нас встретит с распростертыми объятиями»), что в итоге приводит к необходимому для субъектов манипуляции военно-политическому поведению молодежи – бегству из собственной страны.

Таким образом, молодежь и подрастающее поколение являются ключевыми объектами военно-политического манипулирования как ведущей технологии ведения информационной войны, а вовлечение молодежи в орбиту манипуляторов-деструктивных сил, действующих извне и ориентированных на десоверенизацию государства-мишени, зачастую происходит посредством социальных сетей, мессенджеров и других медиаресурсов. Противостоять этому возможно только активным вовлечением молодежи в общественную жизнь страны, в том числе в сфере принятия решений, что в Республике Беларусь реализуется, например, посредством участия представителей молодежи во Всебелорусском народном собрании – высшем представительном органе народовластия.

Литература

1. Володенков, С. В. Современная политическая коммуникация как инструмент манипулирования общественным сознанием / С. В. Володенков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Политические науки. – 2012. – № 5. – С. 57–69.

2. Петракова, А.С. Социально-философский анализ трансформации сознания личности средствами манипулятивного воздействия: дис. ... канд. филос. наук.: 09.00.11 / А. С. Петракова. – Краснодар, 2014. – 196 с.
3. Дзялошинский, И. М. Манипулятивные технологии в масс-медиа / С. В. Володенков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 29–54.
4. Вишневская, В. П. Манипулирование в информационном пространстве – «мягкое» информационно-психологическое оружие, представляющее угрозу национальной безопасности / В. П. Вишневская // Современный мир и национальные интересы Республики Беларусь: материалы междунар. науч. конф., Минск, 17 дек. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 106–111.
5. Кихтан, В. В. К вопросу о манипулировании в современных СМИ / В. В. Кихтан, Б. Ю. Мамиева // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2018. – № 2. – С. 236–242.
6. Манойло А. В. Цветные» революции как «отмычка для демократии / А. В. Манойло // Гражданин. Выборы. Власть. – 2017. – № 3. – С.142–154.

Пересадына Я.М.

г. Санкт-Петербург

Конструирование телесного образа в медиапространстве как инструмент манипуляции

В данной статье рассматривается феномен конструирования телесного образа в медиапространстве как эффективного инструмента манипуляции общественным и индивидуальным сознанием. На основе анализа эволюции трендов, ведущих к расстройствам пищевого поведения, выявляются механизмы трансформации стандартов внешности в систему социального контроля. Особое внимание уделяется переходу от директивного влияния традиционных СМИ к алгоритмическим методам воздействия в цифровой среде, где пропаганда худобы маскируется под идеи здоровья и осознанности. Автор приходит к выводу, что конструирование телесных образов в современном медиапространстве представляет собой сложный, многоуровневый процесс, требующий от аудитории развития критической медиаграмотности.

Вопросы телесности и отношения человека к своему телу затрагивались на каждом этапе формирования философской и религиозной мысли.

Античный канон восходил к здоровому атлетическому телу, а обуздание биологических потребностей было мотивировано стремлением к достижению меры во избежание переизбытка по отношению к страстям, которые могут послужить препятствием на пути к истине.

В Средние века, для которых характерно возвышение духовного над телесным, приветствовались аскетические практики. Тело воспринималось как временный сосуд, удерживающий душу.

В эпоху постмодернизма вопросы формирования телесного образа, механизмов влияния и каналов трансляции активно поднимались в философских трудах М. Фуко «Надзирать и наказывать», «История сексуальности», Ж. Бодрийяра «Общество потребления», «Символический обмен и смерть» и т.д. Вопросы, затрагиваемые философами-постмодернистами, не теряют своей актуальности и в настоящее время.

В социальных сетях, по сути, нет порога вхождения для ведения публичного аккаунта, а границы интернет-этики все еще находятся в процессе своего формирования. Транслировать нездоровые идеи представляется возможным любому, независимо от образования, положения в обществе и здравомыслия. Ж. Бодрийяр описывал стремление навязать отношение к телу как к продукту в капиталистических условиях. Так, образ тела

видоизменялся в рекламе, с каждым разом все больше уходя от тела действительного к телу-товару, или, обращаясь к используемой Ж. Бодрийяром терминологии, к *кукле*. [2] Тело теряет присущие ему признаки, считающиеся в современном обществе чем-то «неидеальным» (волосы, шрамы и т.п.). Сейчас осуществляется погоня за картинкой, воображаемым представлением. Тело как холст, который нужно постоянно трансформировать для достижения социального одобрения. И тренды, направленные на «естественность», сами по себе не способны сформировать адекватное отношение к телу потому, что возводят гиперболизированный антоним, по итогу возвращающий к зависимости от идеального, в условиях тенденции, образа.

Свобода самовыражения заключается в силе влияния того или иного течения, транслируемого в медиaprостранстве. Например, стремление к нездоровой худобе наблюдается на протяжении 35 лет, начиная с «супермоделей» на обложках журналов в 90-е. Подобные тенденции возвращаются определенными волнами, в зависимости от популярных в обществе медийных икон. Тренд на худобу в конце XX века сформировался под влиянием моделей, которые, на тот момент, воспринимались в качестве идеала. Болезненный вид, андрогинность и экстремальная худоба считались преимуществом, и активно пропагандировались в журналах, ТВ-шоу и рекламе того времени. Затихающий тренд плавно переместился в интернет-пространство и обрел популярность на страницах пабликов и социальных сетей. Сформировалось определенное сообщество, где инструментами влияния, помимо фотографий по вышесказанной тематике, были также уничижительные мотивационные посты о важности поддержания диеты, написанные в грубой форме. Люди также могли, сохраняя анонимность, найти поддержку в лице таких же зависимых от воображаемого идеала пользователей. В России на пике популярности оказались такие паблики как «Типичная анорексичка», «40 кг», в которых публиковались варианты скорейшего достижения «определенной цифры» на весах, а методы не имели никакого отношения к здоровому отношению к своему телу. От мотивационных картинок с диетами паблики постепенно перешли к распространению информации о слабительных, антидепрессантах, имеющих в качестве побочных эффектов снижение чувства голода, включая адреса аптек, где такие «лекарства» можно приобрести без рецепта.

Следующая волна «анорексичного влияния» наблюдается по сей день. На смену идеям о бодипозитиве пришли препараты для похудения, изначально созданные для диабетиков, которые стали массово использоваться для быстрого сброса веса. Это создало новый визуальный тренд на стремительно похудевших знаменитостей, что, в свою очередь, усиливает давление на обычных людей и подталкивает их к поиску «легких» и, зачастую, опасных решений. В качестве более доступных альтернатив дорогостоящим лекарствам для диабетиков рынки маркетплейсов стали заполняться БАДами неизвестного происхождения и состава, обещающими быстрый эффект, якобы без последствий. В таких сетях, как TikTok, набирает популярность новый тренд — skinnytok. Это современная реинкарнация «про-ана» движений, где под видом контента о здоровье и фитнесе продвигаются экстремальные диеты и нездоровая худоба. Короткий формат видео позволяет таким трендам распространяться молниеносно, особенно среди уязвимой молодежи. Модераторам указанной социальной сети удастся заблокировать некоторые хештеги, отсылающие к публикациям на тему расстройств пищевого поведения, содержащим рекомендации обратиться за помощью, а также ссылки на необходимые ресурсы. Но, к сожалению, этого недостаточно для оздоровления «массового ума»; интернет — огромное, и, возможно, бесконечное пространство, где альтернативы заблокированному контенту создаются за доли секунды.

В течение последних 35 лет тренды, ведущие к анорексии, осуществили пугающую эволюцию — от образов на глянцевых страницах до алгоритмов социальных сетей, которые персонализированно доставляют контент о похудении прямо в ленту уязвимого подросткового сознания. В 1990-х это была эстетика болезненной худобы, транслируемая журналами и подиумами, олицетворением которой выступала модель Кейт Мосс. В 2010-х

движение ушло в «подполье» форумов «про-ана», где анорексия романтизировалась как образ жизни с собственными богинями и символикой. А сегодня, мы наблюдаем возвращение культа худобы в новом облики SkinnyTok, которое маскирует расстройства пищевого поведения под заботу о здоровье и «чистое питание», а доступность препаратов для диабетиков, снижающих аппетит, создает иллюзию, что идеальное тело можно получить быстро и без усилий, словно косметическую процедуру.

В настоящее время главная опасность заключается в том, что все перечисленные выше тренды переплелись в единую систему, которая работает незаметно, но безотказно. Алгоритмы соцсетей затягивают в воронку контента о похудении, подталкивая к экстремальным диетам, а фармакология предлагает легкое решение, игнорируя физические и психические риски. При этом риторика сообществ научилась маскироваться под осознанность и здоровье, делая токсичные установки трудно различимыми.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Республика : Культурная революция, 2006. 269 с.
2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М. : РИПОЛ классик, 2021. 512 с.
3. Давлетшина Л. А., Карманов М. В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СТАТИСТИКИ АНОРЕКСИИ // Вестник ГУУ. 2021. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-statistiki-anoreksii> (дата обращения: 10.03.2026).
4. Давиденко Я.О., Никонов С.Б., Пую Ю.В. Теоретическое обоснование феномена интермедиаальность в современной науке // Этносоциум и межнациональная культура. 2023. № 1 (175). С. 80-84.
5. Фуко М. История сексуальности - III: Забота о себе. Киев : Дух и литера : Грунт ; М. : Рефл-бук, 1998. С. 91.
6. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. - М.: ДБ МДЬОШЕМ, 1990. - С. 41-42.

Амитина О.В., Попкова Ю.А., Романтеева В.Н.

г. Санкт-Петербург

Роль искусственного интеллекта в формировании новой образовательной среды

России: вызовы и горизонты

Современная система образования в России находится на пороге фундаментальной трансформации. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) перестало быть проекцией будущего, а стало повседневной реальностью. Сегодня ИИ - это не просто вспомогательный инструмент, а мощный архитектор новой образовательной среды, который меняет роли педагогов, обучающихся и саму структуру передачи знаний.

Главный потенциал ИИ заключается в переходе от конвейерного образования к персонализированному подходу. В масштабах такой огромной страны, как Россия, это открывает уникальные перспективы:

1. Индивидуальные образовательные траектории.

Раньше учитель был вынужден ориентироваться на «среднего» ученика, чтобы успеть выдать программу. ИИ меняет правила. Современные адаптивные платформы анализируют, как ребенок справляется с заданиями: где он ошибается, на каких темах «зависает», а что щелкает, как орешки. Система сама подстраивает уровень сложности. Если

ученик - визуал, она предложит больше графиков и видео; если ему проще воспринимать текст - даст подробную статью. Это позволяет каждому учиться в своем темпе, не чувствуя себя отстающим или, наоборот, скучающим.

2. Снижение нагрузки на педагога.

Огромная часть времени российского педагога уходит на проверку типовых тестов и заполнение отчетов. ИИ способен за секунды проверить контрольные работы, собрать статистику успеваемости и даже подготовить черновик плана урока. Когда рутину забирает машина, у учителя наконец-то появляется время на самое важное - на живое общение с детьми, воспитание и творчество.

3. Доступность качественного контента.

Одним из главных достижений ИИ стало преодоление «цифрового неравенства». Сегодня умные поисковые системы и алгоритмы рекомендаций работают как мощный социальный лифт. Благодаря им ученику из самой далекой глубинки можно учиться по лекциям лучших профессоров страны. ИИ не просто находит информацию, он открывает доступ к виртуальным лабораториям и тренажерам, которые раньше были доступны только ученикам элитных лицеев в крупных городах. Это фактически стирает границы и дает каждому ребенку равный старт, где бы он ни находился.

4. Иммерсивное обучение.

Интеграция ИИ с технологиями виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) позволяет проводить сложные химические опыты или виртуальные экскурсии в историю, делая процесс обучения наглядным и захватывающим.

Вызовы и риски: обратная сторона медали

Несмотря на очевидные преимущества, интеграция ИИ сопряжена с серьезными вызовами, требующими государственного и общественного осмысления:

- Этическая дилемма и когнитивная пассивность

Существует риск, что чрезмерная помощь ИИ (например, генерация эссе или решение задач нейросетями) приведет к атрофии критического мышления. Как научить ребенка думать самостоятельно, когда ответ всегда под рукой?

- Проблема «цифрового разрыва»

Неравномерный доступ к высокоскоростному интернету и современному оборудованию в разных регионах России может усилить образовательное неравенство вместо того, чтобы его сгладить.

- Безопасность данных.

Использование ИИ предполагает сбор огромного массива персональных данных. Вопрос их защиты и этичного использования алгоритмов оценки (предиктивная аналитика) остается открытым.

- Трансформация роли учителя.

Педагог перестает быть единственным транслятором знаний. Возникает необходимость в масштабной переподготовке кадров: учителю будущего нужно стать наставником, тьютором и «этическим навигатором» в мире ИИ.

Российский контекст и стратегия развития

Россия обладает сильной математической школой и собственными разработками в области ИИ (решения от Сбера, Яндекса, VK и ведущих университетов). Стратегия развития образования в РФ предполагает создание Цифровой образовательной среды (ЦОС), которая должна стать безопасным и эффективным фундаментом для работы нейросетей.

Особое внимание уделяется разработке отечественных LLM-моделей (больших языковых моделей), адаптированных под российские культурные коды и образовательные стандарты.

Заключение

Таким образом, искусственный интеллект сегодня выступает не просто технологическим обновлением, а фундаментальным катализатором развития российской образовательной системы. Роль ИИ в образовании России заключается в создании среды,

где каждый обучающийся получает возможность реализовать свой потенциал по максимально эффективной траектории. Будущее нашей школы - это высокотехнологичная инклюзивность, где технологии служат человеку, а образование становится по-настоящему непрерывным, гибким и ориентированным на вызовы завтрашнего дня. Россия обладает всеми необходимыми ресурсами - интеллектуальными, техническими и кадровыми - чтобы не просто адаптироваться к этой реальности, но и стать одним из мировых лидеров в области цифровой педагогики.

Литература

1. Абросимова Е.Е., Филипова А.Г. Искусственный интеллект: вызовы и возможности использования в образовательном процессе // Вопросы сетевой педагогики. - 2024.
2. Егорова Е.Е. Использование искусственного интеллекта среди учащихся: новые горизонты и вызовы // Педагогический опыт. - 2025.
3. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности. - М.: МПГУ, 2024.

Гапанович С.О.

г. Санкт-Петербург

Экспансия технологий и формирование детского мышления: иконический поворот в ракурсах цифровизации

Ожидания в связи с очередным витком технического прогресса и переходом человечества из «галактики Гутенберга» в «галактику Цукерберга» становятся все более тревожными. Очевидно, что окружающая человека рукотворная среда обитания (в первую очередь ее информационные компоненты [5, С.114]) оказывает формирующее воздействие, к которому ни человеческая культура, ни тем более «человеческая биология» оказались не готовы.

Понятие «иконический поворот», с одной стороны, - это констатация «основополагающей роли образа в истоке формирования современной медиареальности» [6, С. 136]. С другой стороны, «иконический поворот» можно рассматривать, как относительно новый и весьма продуктивный подход («исследовательскую траекторию» [2, С. 72]), который сам по себе «не предусматривает поспешных выводов о «смене парадигм» в сфере социальных и гуманитарных наук», образуя, тем не менее, «относительно самостоятельную... трансдисциплинарную область исследований» [3, С. 187]. Начало представлений об «иконическом» - связывать ли его с работами Аби Варбурга («крестного отца науки об образах» [7, С. 153]) или «икономанией» Гюнтера Андерса [6, С. 136] – относится к первой половине XX века. Задача «иконических» исследований поначалу виделась «в возвращении образам их статуса «источников», «корней» культуры» [1, С. 189].

Тем не менее, выход на историческую сцену «иконического поворота», как явления, связывается именно с «перенасыщением к концу XX в. визуальными образами многих сфер — от рекламы до новых медиа — [1, С. 189]. Бурное развитие теоретических исследований в соответствующем направлении (появление iconic turn, pictorial turn, imagic turn, visual turn) коррелирует с появлением интернета, персональных компьютеров и всей последующей линейки соответствующих технических устройств — и, соответственно, следующим «витком перенасыщения».

Становление т.наз. «современного общества» характеризуется в первую очередь производством и потреблением информации [4]. Но если развитие в свое время печатной продукции (книг, газет и пр.) «способствовало лингвоцентризму в трактовке общественного сознания и в способах познания мира» (и в итоге было осмыслено как «лингвистический

поворот») [1, С.189], то «наступление эпохи «цивилизации образа» [4], связано с развитием технических средств коммуникации. Масштабы перепроизводства визуальной продукции в русле перехода от вербального способа коммуникации к визуальному таковы, что заставляют вести речь об изменении представлений о реальности и самого существа восприятия [6, С. 135].

- В поисках путеводной нити для путешествия по «лабиринту поворотов» [1, С. 190] – лингвистическому, иконическому, визуальному и пр. - так или иначе опосредованных человеческой психологией, можно обратиться к классике - представлениям о ВНД (Высшей нервной деятельности), в русле которых в свое время были сформулированы представления о первой и второй сигнальных системах. В предельно упрощенном варианте можно считать, что если первая сигнальная система отвечает за непосредственные ощущения и восприятие, то вторая – за осмысление и его последующую вербализацию. Восприятие зрительных образов было принято соотносить с первой сигнальной системой, а вот построение «лингвоцентричной» картины мира - полностью со второй, которая является эволюционно более поздней и считалась стоящей на более высоком уровне, развитие которой и обусловило становление *Homo sapiens*.

Проиллюстрировать разницу в действии обеих сигнальных систем у человека можно на примере знаков дорожного движения. Зрительные образы нужны там, где требуется мгновенная реакция и заведомо нет времени на чтение и переосмысление прочитанного. Формирование интеллектуальных способностей (на базе 2-й сигнальной системы) происходит с возрастом, накоплением опыта и является достаточно деликатным процессом. Любые способности формируются постепенно и в определенных условиях (обучения, тренировок, воспитания etc), но, будучи невостребованными, постепенно угасают.

Маленькие дети уже могут различать картинки, еще не умея читать. Поэтому наличие или отсутствие «картинок в книжке» в свое время могло служить критерием отличия «детских книжек» от «взрослых». Судя по всему, в «галактике Цукерберга» взрослеть не нужно – картинок в избытке повсюду. Увы, дело далеко не только в картинках, «конкуренция за внимание потребителя информации приводит к эскалации примитивного контента» [4, URL].

Сейчас подрастает первое поколение людей, которые с раннего детства были погружены в мир всевозможных гаджетов. Специфику такого «погружения» недвусмысленно отражает медицинская статистика: побочным результатом растущих информационных перегрузок являются ставшие уже типичными нервно-психические недомогания (т.наз. «цифровой аутизм», аутоагрессивное поведение, рост депрессивных расстройств), трудности в обучении, социализации etc. [5, С.114; 4, URL]

Кроме того, темпы изучения физиологии нервной системы применительно к структурам когнитивных процессов человека заметно отстают от темпов производства вычислительной техники и развития информационных технологий. Только в начале XXI века была открыта (и далеко не сразу понята и воспринята) т.наз. «Default Mode Network» (DMN) – в русскоязычном варианте «Сеть пассивного режима работы мозга», СПРРМ – именно она, как выяснилось, и отвечает за системное мышление, навыки социального общения и т.п. – и деятельность именно этой системы и подавляется при хронических информационных перегрузках.

Таким образом иконический поворот можно рассматривать, как маркер достаточно тревожных тенденций.

Литература

1. Афанасьева И.А. Лабиринты «поворотов» в современном искусстве: лингвистический, иконический, визуальный // Обсерватория культуры. 2023. Т. 20, № 2. С. 188—196.

2. Иванов Е.А. Стратегии рефлексии социальной чувственности // Вопросы философии. 2025. №7. С. 68–76.
3. Инишев И.Н. «Иконический поворот» в теориях культуры и общества // Логос. 2012. №1 (85). С. 184–211.
4. Курпатов А. Трансформация человека в цифровую эпоху // Доклад А. Курпатова в Совете Российской Федерации 12 февраля 2020 г. URL: <http://council.gov.ru/media/files/Ot0dsAsc1Fas5qV3yRy5R5EqmQhnFTAo.pdf>
5. Несмелова Н.Н. Прогностическая модель адаптации человека к информационной нагрузке // Управление, вычислительная техника и информатика. Доклады ТУСУР, 2019, том 22, № 2. С. 114–118.
6. Савчук В.В. Проективный философский словарь Философские науки. 2010. № 5, стр 135–137.
7. Стрижак Е.А. От истории искусства к Bildwissenschaft: немецкоязычные исследования визуальной культуры Философский журнал 2015. Т. 8. № 4. С. 150–163

Раздел 4. Защита жизненного мира детей и подростков

Бондарева В.Н., Потеряхина Д.И.

г. Санкт-Петербург

Педагогический потенциал предмета «Мировая художественная культура» в формировании духовно-нравственных ценностей школьников

На сегодняшний день в большинстве общеобразовательных школ России отсутствует такой предмет, как «Мировая художественная культура». Острота существующих проблем требует фундаментального пересмотра образовательной парадигмы. Реальность демонстрирует, что обучение, сосредоточенное на объеме знаний и пренебрегающее духовной и нравственной составляющей, неизбежно приводит к утрате личностной и социокультурной идентичности. Ограниченность метафизических основ образовательных моделей, основанных на узком понимании человеческой природы, препятствует раскрытию индивидуальности. Возникает настоятельная потребность в осмыслении гуманитарно-культурологических аспектов образования. Культурологическое образование в целом и предмет «Мировая художественная культура» в частности, является инструментом сохранения и приумножения национального и мирового культурного наследия. Оно формирует жизнеспособное поколение, от которого зависит будущее России. Поиск новых теоретических ориентиров для современного образования охватывает все сферы педагогической деятельности, но в первую очередь сосредотачивается на трансформации ценностей и целей. Один из ключевых принципов современного образования – это гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей с уникальным национальным мировоззрением.

Предмет «Мировая художественная культура» (МХК) обладает неоспоримым педагогическим потенциалом в области формирования духовно-нравственных ценностей школьников. Игнорирование данного предмета в образовательных программах современных школ лишает учащихся фундаментального инструмента самопознания и осмысления окружающего мира. Культура, являясь концентрированным выражением человеческого духа, традиций и мировоззрений различных эпох и народов, предоставляет уникальную возможность прикоснуться к вечным ценностям – красоте, добру, истине, справедливости. Несомненно, знакомство с произведениями культуры на ранних этапах развития личности способствует формированию эстетического вкуса, развитию эмпатии и критического мышления, что является основой для нравственного выбора.

Изучение «Мировой художественной культуры» позволяет школьникам не только расширить кругозор, но и обрести целостное представление о многообразии человеческого опыта. Концептуальное осмысление текстов культуры, их анализ в контексте исторической эпохи, биографии автора и философских течений, стимулирует формирование метапредметных компетенций. Например, исследование влияния Ренессанса на европейскую живопись и скульптуру позволяет провести параллели с современными процессами культурного возрождения. Подобный подход способствует развитию критического мышления, умению выявлять причинно-следственные связи и формировать собственную, аргументированную позицию. Эти навыки являются фундаментом для принятия взвешенных решений в любой сфере жизнедеятельности, включая профессиональную и личную.

Более того, изучение «Мировой художественной культуры» способствует развитию эмоционального интеллекта и эмпатии. Сравнительный анализ трагического в античной драме и в произведениях экзистенциалистов, например, позволяет обучающимся глубже понять природу человеческих страданий и способы их преодоления. Анализ произведений, посвященных теме любви, дружбы, долга, формирует основу для понимания

межличностных отношений и построения гармоничного общества. Это указывает на прямую корреляцию между уровнем эстетического развития и социальной адаптированностью индивида.

Интеграция предмета «Мировая художественная культура» в образовательный процесс обеспечивает преемственность поколений и сохранение культурной памяти. В условиях стремительных технологических преобразований, когда ценности могут подменяться сиюминутными трендами, именно обращение к вечным художественным идеалам позволяет сохранить духовную стабильность. Осмысление национального культурного наследия в контексте мирового опыта позволяет формировать у школьников чувство принадлежности к великой цивилизации, осознание своей роли в ее сохранении и развитии. Как показывает практика, учащиеся регулярно изучающие предметы гуманитарного цикла, чаще демонстрируют более высокий уровень толерантности и уважения к другим культурам.

Педагогический потенциал «Мировой художественной культуры» проявляется в возможности формирования таких качеств, как патриотизм и гражданственность. Изучая национальную и региональную культуру в общемировом контексте, школьник осознает уникальность и ценность своей собственной культуры, ее вклад в мировую цивилизацию. Одновременно с этим, он воспитывает в себе уважение к культурному наследию других народов, понимание общности духовных начал, несмотря на внешние различия. Это способствует воспитанию личности, способной к конструктивному диалогу в мультикультурном мире, готовой участвовать в решении общих проблем человечества.

Таким образом, возврат и интеграция предмета «Мировая художественная культура» в образовательный процесс школ является не просто желательным, а необходимым условием для формирования духовно-нравственной, культурно компетентной и социально ответственной личности. Этот предмет, опираясь на богатейший пласт человеческого опыта, способен стать мощным инструментом воспитания, способствуя обретению учащимися прочного ценностного фундамента, необходимого для успешной самореализации и активного участия в жизни общества.

Литература

1. Бахтин, М. М. Философия и этика эстетического развития человека. – Москва: Академический проект, 2017. – 240 с.
2. Данилюк А.Я, Кондаков А.М, Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Кабкова, Е. П. Мировая художественная культура: теория и практика: пособие для учителя. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
4. Колокольцева, М. А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся на уроках мировой художественной культуры // Педагогика искусства. – 2018. – № 3. – С. 148–155.
5. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561888455> (дата обращения: 15.02.2026).
6. Леонтьев, А. А. Психология мышления: учебное пособие / А. А. Леонтьев. – Москва: Академия, 2019. – 288 с.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – Москва, 2022. – URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 05.02.2026).
8. Токарев С. Н. Культурологическое образование школьников: современное состояние и перспективы развития // Роль культурологии в современном мире: материалы пятого собрания научно-образовательного культурологического общества (НОКО), Санкт-

Петербург, 27-29 апреля 2011 г. / Русская христианская гуманитарная академия. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 338-343.

9. Федотова, С. В. Духовно-нравственное воспитание школьников на уроках МХК: традиции и инновации / С. В. Федотова // Искусство и образование. – 2020. – № 4 (126). – С. 85–93.

10. Яковлева, Н. А. Приобщение школьников к художественной культуре как фактор духовно-нравственного развития / Н. А. Яковлева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 2 (76). – С. 215–221.

11.

Комиссарова Н.В.

Краснодарский край

Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста через занятия физической культурой

В центре внимания современной педагогики находится не только сам ребенок, но и его формирующаяся личность, неповторимый внутренний мир – его духовное развитие. На протяжении всей жизни каждый человек испытывает различные чувства: радость, огорчения, любовь, разочарование, восторг. Многие поступки человека берут начало в детстве, в этот же период закладываются основные черты характера, отношение человека к окружающему миру и своему здоровью. Конечно, стоит учитывать, что очень многое зависит и от того, каким было воспитание человека. В современном детском дошкольном учреждении воспитание здорового дошкольника является одной из приоритетных задач. В соответствии с современными требованиями в понятие «здоровый ребенок» включается не только телесное здоровье ребенка, но и уровень его общей культуры и социального развития [1, С.32].

Таким образом, **основная цель данной статьи** – рассмотреть практику формирования духовно-нравственных ценностей через занятия физической культурой в дошкольном учреждении на примере МБДОУ «Детский сад № 1 Березка» муниципального образования Мостовский район.

В современном дошкольном учреждении физкультура – это не только занятия, укрепляющие здоровье, а также творческая деятельность, обогащающая и развивающая творческий потенциал ребенка. Ориентируясь на федеральную образовательную программу [1] МБДОУ «Детский сад № 1 Березка» ведет планомерную работу по формированию духовно-нравственных основ у детей дошкольного возраста.

Досугово-спортивные мероприятия и праздники, в которых также принимают участие и родители дошкольников, не только доставляют детям и взрослым массу положительных эмоций, но и способствуют сплочению родственных связей, позволяют оценить значимость семьи. Чем чаще малыш находится рядом с родителями в роле равноправного партнера, который поддерживает его стремления в достижении цели, тем крепче и богаче становится духовный мир ребенка. В течение многих лет МБДОУ «Детский сад № 1 Березка» регулярно проводит следующие мероприятия, направленные на укрепления семейных ценностей, а также связи ребенка с родителями: «Папа, мама, я – спортивная семья», «Всей семьей на стадион», «Марафон здоровья», «Играем с мамами», «Футбол с папами», «Я как папа спортом занимаюсь». Родители на таких мероприятиях становятся примером для подражания ребенка, формируя тем самым его духовно-нравственный мир.

Туристические прогулки и походы также являются одним из видов активного отдыха, который не только позволяет прикоснуться к природе и истории малой Родины, но и укрепить здоровье и иммунитет участников. Здесь же дети учатся распознавать красоту природы, которая способна вызывать самые сильные чувства в человеке и вдохновлять его

на новые свершения. Знаменитый писатель Сергей Михалков очень точно подметил: «Чем раньше пробуждаются в душе добрые чувства любви к своему городу, к своему дому, тем больше духовных сил у человека» [2, С.21].

«Дни здоровья» и «Недели здоровья» посвящены государственным праздникам, а также имеют социально значимую и патриотическую тематику: «День России», «Мы едины и непобедимы!», «День Государственного флага». На таких мероприятиях дети узнают историю своей страны, малой Родины – таким образом формируются основы патриотизма.

МБДОУ «Детский сад №1 Березка» уже много лет подряд проводит мероприятия, непосредственно посвященные спорту: «День футбола», «День физкультурника», «Олимпиада детского сада», «День легкой атлетики», «День хоккея», «День шахмат», которые систематически включаются в общий план ДОУ [3]. Творческое сотрудничество педагогов и специалистов (музыкальные руководители, физруки, руководитель изостудии) помогает превращать каждое мероприятие в яркое интересное занятие, где каждый участник – и взрослый, и ребенок может чувствовать свою значимость, может проявить свои физические, а также творческие способности и возможности.

Летний период – отличная возможность для спорта и активного отдыха. Что придумать, чтобы каждому дошколенку было интересно, увлекательно и полезно для здоровья? Оказалось, что придумать можно очень много: дискотека спортивных танцев, музыкально-спортивные досуги, праздники, игры и соревнования. Например, «Марафон спортивных дошколят» - так решили назвать неделю здоровья и провести спортивный фестиваль, где будут музыка, танцы и спорт. План мероприятий на каждый день представлен в таблице:

План летней недели здоровья «Марафон спортивных дошколят»

День недели	Мероприятие	Участники
Понедельник	«Летний стадион» - спортивные досуги	все возрастные группы
Вторник	«Велопробег»	все возрастные группы
Среда	Подвижные игры на спортивной площадке «По дорогам сказок»[4]	старшие и подготовительные группы
Четверг	Соревнования по параллелям «Городки» [5]	старшие и подготовительные группы
Пятница	Спортивно-музыкальный праздник «Россия Родина моя»	все возрастные группы

В основу физического воспитания включаются методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, которые оптимально соответствуют поставленной цели – воспитать в здоровом теле здоровый дух: современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная технология, сказкотерапия [4], говорящая среда и использование новых информационных технологий.

Важно, чтобы на любых мероприятиях детям было интересно и познавательно. На помощь специалистам приходит игровая технология: «Правильная физкультура» [6], которая помогает развить у дошкольника способность высокой концентрации внимания, умение одновременно выполнять несколько заданий. Таким способом отлично тренируется память, формируется координация движений.

Все спортивные мероприятия в МБДОУ «Детский сад №1 Березка» разрабатываются в соответствии с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и современных требований программ дошкольного образования [1]. Подготовить и провести спортивные и досуговые мероприятия детскому учреждению также помогают родители воспитанников, а также выстроенное сотрудничество с сетевыми партнерами: МБОУ СОШ №29 пос. Мостовского, ДЮСШ, ГИБДД. С ними заключены договора о сетевом взаимодействии.

Физическое и духовно-нравственное воспитание детей то же самое, что прочный фундамент для многоэтажного дома. Чем прочнее заложен фундамент, тем выше может быть возведена постройка: чем больше забот о физическом воспитании ребенка, тем больших успехов он достигнет в общем развитии, в учебе, в умении работать и быть полезным для общества человеком. Через спортивный досуг можно заложить не только основы физического развития ребенка, но и творческий потенциал, который развивает память и воображение. Спортивные мероприятия могут включать в себя различные сценарии, связанные с патриотическим и духовным развитием, тем самым могут стать основой для формирования будущих духовно-нравственных ценностей подрастающей личности.

Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – 2026. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения 28.02.2026).
2. Михалков С. В. Все начинается с детства / Сергей Михалков; [Худож. М. Тихонов]. – Москва: Современ. писатель, 1998. – 161 с.
3. Муллаева Н. Б. Конспекты-сценарии занятий по физической культуре для дошкольников: учеб.-метод. пособие / Н. Б. Муллаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 148 с.
4. Белоусова Л. Е. Добрые досуги по произведениям детских писателей / Л. Е. Белоусова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 141 с.
5. Маханева М. Д. Воспитание здорового ребенка: Практик. пособие для дошкол. образоват. учреждений / М. Д. Маханева. – Москва: АРКТИ, 2000. – 107 с.
6. Галицына Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении / авт.-сост. Н. С. Голицына. – Москва: Скрипторий, 2004 (ГУП Псков. обл. тип.). – 71 с.

Кураева Д.А., Дубина С.В.

г. Краснодар

О методах профилактики влияния медиаконтента на самовосприятие подростков

В современном мире медиапространство (социальные сети, телевидение, интернет-контент и пр.) стало неотъемлемой частью жизни подростков. Оно оказывает значительное влияние на их самовосприятие, формирование идентичности и поведенческих паттернов. Одним из тревожных последствий такого влияния становится распространение искаженного самовосприятия, при котором подросток сознательно или импульсивно направляет агрессию на самого себя, стремясь причинить физический или психический ущерб. Важно, что такая агрессия носит не единичный характер, а имеет устойчиво разрушительную тенденцию, вплоть до самоповреждения. Таким образом, подросток пытается справиться с эмоциональным возбуждением, страхом, стыдом, чувством вины и пр.

Проблема заключается в том, что медиа систематически транслируют ретушированные образы с «идеальными» пропорциями, кожей, чертами лица. Подростки воспринимают эти образы как норму, начинают сравнивать себя с недостижимым эталоном, что порождает хроническую неудовлетворенность собственной внешностью и стремление изменить себя любым способом [2]. Соцсети, ТВ, реклама демонстрируют пластические операции и инъекции как быстрые и безопасные способы «стать лучше», умалчивая о рисках, реабилитационном периоде и возможных осложнениях.

При этом, постоянное созерцание отфильтрованных селфи и профессиональных фотосессий провоцирует у подростков сравнение: «Я не такой / такая, как они». Это усиливает тревожность, снижает самооценку и создает иллюзию, что «улучшение» внешности – единственный путь к принятию и успеху.

Кроме того, публичные персоны и блогеры открыто демонстрируют результаты пластических операций, инъекций, экстремальных диет. Это создает не критичное впечатление, что радикальные изменения внешности – являются общепринятой и доступной практикой, которой необходимо придерживаться, дабы решить свои личные проблемы.

Еще один важный стимулятор – персональная лента, в которой демонстрируется контент, резонирующий с текущими переживаниями: если пользователь ищет фото «идеального носа» или «тонкой талии», алгоритмы подбрасывают все больше схожих образов, замыкая цикл недовольства собой и поиска возможного «решения».

Совокупность всех перечисленных мотиваторов снижает осознанность выбора подростков и повышает готовность к импульсивным решениям, так как в подростковой среде, где соцсети являются ключевым каналом коммуникации, одобрение внешности становится социальным капиталом. Страх отвержения из-за «несоответствия» стандартам подталкивает к рискованным вмешательствам (диеты, операции, агрессивные косметологические процедуры и пр.).

Причины, по которым медиаконтент становится крайне привлекательным для подростков, отражены в работах Л.Берковец [1], А.В.Федеров [4], J.Cantor [5]. Ведущими факторами, привлекающими подростков Л.Берковец называет: прайминг и занимательность; А.В.Федеров – развлечение, возможность идентификации, наличие эффекта счастливого финала; J.Cantor – визуализация собственного желания, игнорирование социальных запретов, самоуспокоение.

«Фиксирование ведущих социальных тенденций, транслируемых через медиaprостранство влияющих на психологию нового поколения, является краеугольным камнем для определения содержания профилактических программ» [3, С.1398]. Следовательно, чтобы снизить уровень «привязанности» подростков к бьюти контенту профилактическая работа должна строиться с учетом выявленных факторов и базироваться на комплексном подходе, включающем образовательные, семейные, социальные и регуляторные меры:

- важно обучать подростков критическому мышлению и анализу информации: осознанию методов ретуши и фотошопа – подростки должны понимать, что многие изображения в медиа подвергаются цифровой обработке, и идеалы красоты часто нереалистичны;
- необходимо разъяснять, что стандарты красоты часто формируются под влиянием рекламы и индустрии красоты, которая заинтересована в продаже товаров и услуг;
- следует обсуждать, как медиа влияют на самооценку и отношение к телу, и учить подростков распознавать манипуляцию;
- требуется расширить информационную работу о долгосрочных последствиях вмешательства во внешность (включая фото/видео примеры осложнений);
- желательно формирование позитивного отношения к собственному телу – поощрение разнообразия образов красоты – можно акцентировать внимание на том, что

красота многогранна и не ограничивается узкими стандартами, показывать примеры людей с разными типами внешности, которые успешны и счастливы;

– важно, чтобы родители и педагоги акцентировали внимание на талантах, умственных способностях, поступках и личностных качествах, а не только на внешности, учили принимать свою уникальность и избегать самообъективации.

Проведенный экспресс анализ подтверждает, что медиаконтент оказывает многогранное и зачастую деструктивное влияние на восприятие внешности у подростков. В связи с чем, требуется системная научная работа по проектированию профилактической деятельности, направленной на формирование медиаграмотности и критического мышления по отношению к средствам массовой информации у современных подростков.

Литература

1. Л. Берковиц Агрессия : причины, последствия и контроль : лучший в мире учебник по психологии агрессии / Леонард Берковиц ; [пер. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. - Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 510 с.
2. Мосина, О. А. Проблема буллинга в образовательной среде / О. А. Мосина, В. С. Устенко // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2016. – № Т29. – С. 144–148. – EDN WFBGSR.
3. Мосина, О. А. Социально-педагогические риски воспитания молодежи в условиях распространения ценностей и манифестов массовой культуры / О. А. Мосина, В. В. Кулишов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 1394-1404. – DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1394-1404. – EDN RVEBWC.
4. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Кучма, 2004. 414 с
5. Cantor J. The Unappreciated V-Chip // Violence in Film & Television / Torr J.D. (Ed.). San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc, 2002. P. 171—178.

Якубова Ф.Р.

г. Симферополь

Диалог культур в инклюзивном пространстве: педагогический анализ фильмов о детях-мигрантах и инофонах

Актуальность темы исследования определяется стратегическими задачами, поставленными в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, где подчеркивается необходимость подготовки педагогов к работе с полиэтническим и поликонфессиональным составом обучающихся [5, с. 5]. В современной российской школе, особенно в таких регионах, как Краснодарский край, Ставрополье, Республика Крым, Москва, значительно увеличивается число детей, для которых русский язык не является родным, а доминирующая культура – своей [1, с. 136]. Это ставит перед учителем сложные педагогические задачи, выходящие за рамки простой трансляции знаний. Речь идет о включении детей-мигрантов и инофонов в школьное сообщество, о построении диалога культур, о сохранении их уникальной идентичности при одновременном освоении ими норм и ценностей российской цивилизации.

Как показывают экспериментальные исследования, значительная часть учителей (48,5% по данным констатирующего эксперимента, проведенного нами на выборке из 131 педагога) не испытывают желания работать с детьми-мигрантами и инофонами, что связано с языковыми и культурными барьерами, а также с отсутствием специальных методик и психологической готовности [6, с. 114]. Традиционные курсы повышения квалификации

часто оказываются недостаточно эффективными, так как направлены преимущественно на трансляцию знаний, а не на трансформацию ценностно-смысловой сферы личности учителя. В этой связи особую значимость приобретает поиск средств, позволяющих сформировать у педагога «ценностно-мировоззренческий иммунитет» к стереотипам и предубеждениям и развить способность к подлинному диалогу с Другим [7, с. 102]. Таким средством, на наш взгляд, может выступить киноискусство.

Цель данной статьи – раскрыть педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к диалогу культур с детьми-мигрантами и инофонами и представить анализ фильмов, которые могут быть использованы в этом процессе.

Методологическую основу исследования составляют гуманистические концепции инклюзивного образования (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Т. Бут), рассматривающие инклюзию как включение в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с сохранением их уникальности [4, с. 24], а также положения кинопедагогики (О.А. Баранов, С.Н. Пензин, О.В. Ситникова) о возможностях кино в воспитании и профессиональном развитии педагога [8, с. 94].

В диссертационном исследовании «Формирование готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства» нами было уточнено понятие готовности учителя к инклюзивному образованию. Данная готовность рассматривается как синтез базовых (аксиологический, мотивационный, нравственно-волевой) и функциональных (когнитивный, операциональный, рефлексивный) компонентов, обеспечивающих успешное решение педагогических задач по включению в образовательный процесс и школьное сообщество различных категорий детей с особыми образовательными потребностями (ООП), к которым мы относим и детей-мигрантов [7, с. 57]. Ключевым здесь является аксиологический компонент – принятие учителем гуманистических ценностей инклюзии: безусловное принятие всех детей, восприятие различных культурных групп как равных, ответственность за сохранение разнообразия в детском коллективе.

Киноискусство обладает уникальными свойствами, позволяющими воздействовать на все эти компоненты. Эмоциональность, образность, сюжетность отражения педагогической действительности, ее нравственная проблематизация делают фильм мощным катализатором «спящих эмоций» и средством «эмотивного метода педагогического воздействия через переживание жизни» (Б.М. Неменский) [8, с. 99]. В контексте нашей работы особый интерес представляют фильмы, повествующие о судьбах детей-мигрантов и инофонов. В картотеке, разработанной в диссертации, систематизированы такие произведения, как «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005), «Элина: словно меня и не было» (Швеция, Финляндия, 2002), «Испанский-английский» (США, 2004) [6, с. 260].

Обратимся к педагогическому анализу данных фильмов.

Фильм «Элина: словно меня и не было» (реж. Клаус Хярё, 2002) повествует о девочке из финской семьи, живущей в Швеции в 1950-е годы. Учительница Тура Хольм, руководствуясь, вероятно, благими намерениями ассимиляции, запрещает Элине говорить на родном финском языке в школе, унижает её, настраивает против неё одноклассников. В противовес ей выступает молодой учитель Эйнар Бьёрк, который проявляет интерес к культуре девочки, просит научить его финским словам и побуждает класс поддержать Элину. Данный фильм обладает мощнейшим аксиологическим и мотивирующим потенциалом. Он наглядно демонстрирует учителям две противоположные педагогические стратегии: стратегию подавления идентичности (ведущую к глубокой психологической травме) и стратегию диалога культур (ведущую к принятию, интеграции и взаимообогащению). При просмотре и последующем обсуждении в педагогическом киноклубе учителя не просто узнают о вреде первой стратегии, но эмоционально проживают ситуацию вместе с героиней, что способствует формированию устойчивого ценностного отношения к культурному разнообразию.

Фильм «Иди и живи» (реж. Раду Михайляну, 2005) – масштабное полотно о судьбе эфиопского мальчика, который, спасаясь от голода, выдается за погибшего еврейского ребенка и попадает в Израиль. Фильм показывает сложный процесс его аккультурации: преодоление языкового барьера, непонимания, расизма со стороны сверстников, внутреннего конфликта между своей истинной идентичностью и новой религией. Для педагога этот фильм ценен тем, что он раскрывает глубинные психологические процессы, происходящие с ребенком-мигрантом: чувство вины, одиночество, страх разоблачения, желание быть принятым и одновременно страх потерять себя. Анализ таких ситуаций в формате тренинга с использованием фильмокейсов позволяет учителю развить перцептивные умения, научиться «считывать» эмоциональное состояние такого ученика и понимать истинные мотивы его, казалось бы, странного поведения.

Фильм «Испанский-английский» (реж. Джеймс Л. Брукс, 2004) показывает обратную сторону проблемы – жизнь мексиканской семьи в США. В центре сюжета – отношения между главной героиней Флор, не говорящей по-английски, и американской семьей, в которой она работает. Фильм изобилует комичными и драматичными ситуациями, возникающими из-за языкового и культурного непонимания. Однако ключевая педагогическая идея фильма – это возможность построения искренних, глубоких человеческих отношений вопреки всем барьерам, если есть желание понять Другого. Для учителя этот фильм может стать источником новых способов решения коммуникативных задач, демонстрируя, что уважение, эмпатия и искренняя забота оказываются сильнее языковых различий.

В ходе опытно-экспериментальной работы, описанной в диссертации, данные фильмы включались в программу повышения квалификации и работу педагогического киноклуба. Результаты итоговой диагностики показали значимые положительные изменения в уровне готовности учителей экспериментальной группы, в том числе по специально-мотивационному критерию, отражающему желание работать с детьми-мигрантами [6, с. 179, 183]. Учителя в своих эссе отмечали, что просмотр фильмов помог им «увидеть в мигранте не «чужака», а ребенка со своей сложной судьбой», «понять, что за странным поведением часто стоит страх и желание защититься», «осознать ценность двуязычия и бикультурности».

Таким образом, педагогический анализ фильмов о детях-мигрантах и инофонах является эффективным средством формирования готовности учителя к диалогу культур. Он позволяет:

1. Сформировать аксиологический компонент готовности – принять ценность культурного разнообразия и право ребенка на сохранение своей идентичности.
2. Усилить мотивационный компонент – преодолеть страх и нежелание работать с данной категорией детей, увидев в этом профессиональный и личностный вызов и возможность роста.
3. Развить когнитивный и операциональный компоненты – осмыслить психологические механизмы адаптации ребенка-мигранта и освоить гуманные стратегии педагогической поддержки и включения его в школьное сообщество.
4. Стимулировать рефлексивный компонент – оценить и, при необходимости, скорректировать собственные стереотипы и модели поведения по отношению к детям из других культур.

Включение подобных фильмов в систему непрерывного педагогического образования (курсы повышения квалификации, методические семинары, педагогические киноклубы) отвечает стратегическим задачам формирования суверенного мышления молодежи и укрепления ценностных принципов российской цивилизации, которая исторически складывалась как пространство диалога множества культур и народов.

Литература

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.
2. Гукаленко, О.В. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 86–94.
3. Ильясов, Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 5–15.
4. Михайлова, Н.Н. Педагогическая поддержка развития детско-взрослой общности в инклюзивном образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 19–24.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 24.02.2026).
6. Якубова, Ф.Р. Формирование готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Якубова Фериде Рустемовна. – Москва, 2024. – 281 с.
7. Якубова, Ф.Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования / Ф.Р. Якубова // Наука и школа. – 2020. – № 1. – С. 123–129.
8. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство эмоционального сопровождения личности / О.В. Ситникова // Инновации в образовании. – 2021. – № 1. – С. 92–101.

Мосина О.А., Прокофьева А.Ю.

г. Краснодар

Особенности межличностных отношений подростков в виртуальной среде:

педагогическая панорама

В современном обществе социальные сети выступают неотъемлемым компонентом повседневной реальности, оказывая воздействие на все сферы жизнедеятельности. Подростковый возраст находится в сензитивном периоде, в ходе которого активно формируются идентичность, ценностные ориентиры и модели социального взаимодействия - именно поэтому влияние рассматриваемого аспекта приобретает здесь особую значимость.

Особенности социальной среды, такие как анонимность, скорость распространения информации и размывание границ между реальным и виртуальным мирами, формируют новое пространство для социализации подростков. Социальные сети стали не просто способом развлечения, но и важным инструментом построения межличностных связей. В виртуальном пространстве подростки ищут поддержку, признание, новые знакомства, а также выражают себя и свои интересы. Однако этот процесс связан с рядом проблем и рисков, требующих пристального внимания исследователей, педагогов и родителей [1].

Д. В. Кирюхина выделяет ряд базовых характеристик виртуального пространства, принципиально отличающих его от реальности [2].

1. Прежде всего, это ограниченность сенсорного переживания. В онлайн среде отсутствуют непосредственные визуальный, аудиальный, тактильный и обонятельный контакты, что существенно сужает спектр чувственного восприятия по сравнению с физическим взаимодействием.

2. Важной чертой выступает множественность личности, реализуемая через феномен виртуальной идентичности. Пользователи получают возможность выстраивать различные самопрезентации, каждая из которых указывает на определённые личностные качества.

3. Еще один значимый аспект – выравнивание статусов, выражающееся в своеобразной онлайн демократии. Вне зависимости от реального социального положения все участники социальной сети обладают равными возможностями для самовыражения и участия в коммуникации.

Кроме того, виртуальный мир характеризуется особым восприятием пространства и времени, отличным от привычных реалий. Пространственные временные параметры здесь трансформируются, формируя специфическую модель опыта.

Не менее существенна неограниченная доступность контактов, которые пользователи могут устанавливать и поддерживать связи с широким кругом лиц вне географических и временных ограничений.

Важной особенностью является и постоянная фиксация активности. Любые действия в социальной сети оставляют цифровой след, доступный для анализа и воспроизведения.

Данные, полученные в ходе научно-практического исследования, проведенного на базе средних образовательных школ г.Краснодара свидетельствуют о возрастающей значимости этой проблемы.

В исследовании принимали участие 540 подростков в возрасте от 13 до 17 лет. Метод исследования – опрос.

По результатам исследования на протяжении 2024-2025 годов респонденты ежедневно тратили на общение через социальные сети по несколько часов. От тридцати минут до пяти часов тратят на виртуальное общение 70,2% опрошенных, при этом, 21,8% тратят на такое общение ежедневно более пяти часов. Основное количество времени тратится на вербальную коммуникацию у 79,1% участников опроса.

Следовательно, социальные сети превратились для подростков не просто приемлемой формой коммуникации, но главным пространством социальной жизни, что переводит межличностное общение в режим онлайн.

Как отмечает Т.И. Куликова, существенная доля социальной активности подростков, в том числе вербальной приходится на взаимодействие в социальных сетях. К числу наиболее распространённых платформ относятся «ВКонтакте», Like, TikTok, где подростки выступают не только как потребители, но и как создатели контента. Это способствует формированию у них ощущения connectivity (включённости), которое проявляется в участии в сообществах, взаимодействуя с виртуальными знакомыми [3].

Не вызывает сомнения тот факт, что онлайн общение имеет свои положительные результаты. К одним из наиболее явных можно отнести возможность расширения социальных контактов, которые в современном мире преодолевают границы и расстояния, что помогает подростку сформировать положительное отношение к самому себе и обрести уверенность.

Расширяется форма межличностных отношений. Онлайн взаимодействие воспринимается как адекватная и приемлемая форма не только для дружеских контактов, но и для обучающих занятий.

Кроме того, в условиях сетевых сообществ, у подростков появляется возможность построения и экспериментальной проверки своего онлайн-образа или имиджа. Если исключить перспективу излишнего погружения подростка в виртуальный мир, то такие образы хороши тем, что их можно менять в тех случаях, когда группа или сообщество их не принимают. И, таким образом, методом проб и ошибок, подросток может подобрать для себя приемлемую социальную роль.

Безусловно, что онлайн пространство имеет и негативное влияние: приводит к снижению интенсивности живого взаимодействия; обостряет дефицит социального взаимодействия; сужает круг прямых социальных связей; тормозит процесс формирования

глубоких взаимосвязанных мыслей, выражаемых в словесной форме; приводит к ухудшению эмоционального восприятия; изменяет состояние сознания – трансформирует когнитивные и эмоциональные процессы и пр.

Изменить ситуацию на уровне запретов не получится. Онлайн пространство уже стало частью повседневной жизни, но у таких социальных институтов как семья и школа есть действительные механизмы, которые могут смягчить его негативное влияние. В первую очередь мы можем говорить об усилении внимания со стороны педагогов и родителей по отношению к различным видам активности подростков в свободное (внеурочное) время. Кружки, дополнительные секции, волонтерские объединения – все это будет способствовать развитию коммуникативных компетенций и укреплению социальных связей. Такие формы работы позволят выстроить круг общения на базе общих интересов и осваивать навыки, для успешной социализации [4].

Родителям также необходимо выстраивать совместные формы досуга с подростками, вовлекать их в различные виды физической или познавательной активности, обучать их основам безопасного поведения в социальных сетях, формировать алгоритмы правильного реагирования на негативные ситуации, определение критериев выбора дружеских связей в виртуальной среде, предотвращение рисков случайных знакомств [4,5].

Дополнительно и школа, и семья, должны уделять контролю цифровой зависимости, формированию сбалансированного режима реального и виртуального общения и профилактике формирования привязанности к гаджетам.

Литература

1. Гайдарова, Л.И. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков / Л.И. Гайдарова, А.М. Пайнусат, Л. Нателла // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 4. – С. 103-111.
2. Кирюхина, Д. В. Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности / Д. В. Кирюхина // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 3. – С. 40-47.
3. Куликова, Т.И. Особенности межличностного общения подростков в социальных сетях / Т.И. Куликова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – № 4. – С.148-162.
4. Мосина, О. А. Положительное влияние познавательной активности на школьника из неблагополучной семьи / О. А. Мосина, В. С. Овакьян // Актуальные вопросы педагогической науки и образования : Сборник статей по материалам авторских исследований. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2021. – С. 130-134.
5. Хазова, С. А. Организационно-педагогические условия поддержки семейного воспитания в процессе формирования спортивной мотивации детей и подростков / С. А. Хазова, А. А. Свирид // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 2(318). – С. 51-58.

Пирогова С.В.

г. Санкт-Петербург

Оценочная деятельность педагога в процессе формирования способности к импровизации у младших школьников

Современное общество предъявляет запрос на личность, способную к самостоятельному принятию решений, прогнозированию последствий, эффективному сотрудничеству и мобильности. Формирование такой личности, обладающей развитым чувством ответственности и способностью адекватно реагировать в стандартных и нестандартных ситуациях, является приоритетной задачей системы образования, что

подчеркивается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования [9].

В психолого-педагогической науке феномен способности к импровизации остается недостаточно изученным. По справедливому замечанию Д.Б. Богоявленской, это связано с нерешенностью вопроса о механизмах спонтанного порождения нового [3]. Актуальность обращения к теме импровизации сегодня обусловлена отказом образования от пассивной имитации и «творчества вслепую». Рост популярности этой темы в педагогической среде привел к пониманию значимости раннего начала работы.

Однако процесс формирования общих творческих способностей, и особенно импровизации, вызывает у педагогов серьезные затруднения. Наиболее проблемной областью является оценивание как самого процесса, так и конечного результата импровизационной деятельности младших школьников. Анализ научной литературы и практического опыта свидетельствует о наличии разработок в области совершенствования оценочной деятельности. Педагоги-новаторы (Г.С. Альтшуллер, И.П. Волков) подчеркивают, что новая система оценок должна охватывать не только учебные, но и творческие достижения.

Сложность природы импровизации накладывает отпечаток и на специфику её оценивания, что требует четкого определения сущности данного явления. Исследователи выделяют в импровизации процессуальную и результативную стороны. Особенность её психологической природы заключается в том, что мыслительные операции, предшествующие результату, предельно сжаты во времени. В связи с этим процессуальные характеристики проявляются, главным образом, в скорости реакции на стимул. Следовательно, быстрота реакции является одним из ключевых признаков импровизации, подлежащих оценке.

Другим важнейшим признаком, относящимся к результативной стороне, выступает оригинальность. В контексте оценивания данный критерий не столь однозначен. Порождение нового не всегда означает появление умных и плодотворных идей. Эту мысль поддерживает Д.Б. Богоявленская, указывая, что за внешней оригинальностью могут стоять как глубокий творческий процесс, так и пустое оригинальничанье или даже психическая неадекватность [3]. Наиболее приемлемым для практики нам представляется определение В.Н. Дружинина, который понимает оригинальность как необычное решение, соответствующее цели и условиям задачи [4].

Третьим значимым показателем является вариативность. Если оригинальность характеризует качественную сторону способности, то вариативность — количественную. Традиционно она рассматривается как количество идей, продуцируемых за единицу времени.

В основу проектирования системы оценивания были положены возрастные особенности младших школьников и этапность формирования импровизационной способности, обоснованная нами ранее [5,6,7]. На начальном этапе работы, связанном с развитием мотивации и введением в сущность импровизации, приоритетным педагогическим условием выступало обеспечение личного успеха каждого ученика. Инструментом, позволяющим ребенку осознать этот успех, служило прямое и незамедлительное поощрение учителя. Предметом оценки становились старания и усилия ребенка, его активность в обсуждениях, умение задавать вопросы и выдвигать гипотезы. Инструментом фиксации этих достижений служил классный «Дневник успехов», куда заносились «именные открытия». Эта форма оценки, не являясь квалификацией успешности в целом, выступала мощным стимулом для дальнейшей деятельности.

По мере усвоения учащимися признаков импровизации происходило формирование эталона импровизационной деятельности. Для эффективной оценки важны не только реалистичность и точность эталона, но и его полнота при минимальном количестве показателей, достаточных для однозначной квалификации результата. Система оценок должна быть функциональной и понятной младшим школьникам. Практика

экспериментальной работы показала, что при оценке работ детей не стоит бояться вводить термины, характеризующие критериальную основу импровизации. Они естественно воспринимаются учащимися и функционируют в процессе оценки не как абстрактные термины, а как рабочие инструменты ученика.

На начальных этапах внешне заданный эталон импровизации постепенно интернализируется, формируя основу внутренней самооценки. Ведущая роль педагога в этот период обусловлена необходимостью компенсировать субъективность оценивания (отсутствие готового образца) и ограниченность личного опыта детей через обращение к коллективному опыту — сопоставлению решений в рамках сходных ситуаций.

Весьма уместным видится применение на данном этапе при оценке импровизации и готового продукта принципа «от обратного». В этом случае педагог призывает рассмотреть все получившиеся варианты и ответить на вопрос: «Кто нашел решение, которого нет больше ни у кого?». Это выделяет оригинальность, не обесценивая достижения остальных участников творческого процесса.

Приоритетность оригинальности в оценке импровизации обусловлена необходимостью сместить фокус с количественной репродукции на качественное преобразование информации. Оригинальность является единственным показателем, удостоверяющим наличие творческого акта, а не простого воспроизведения стереотипов, и позволяет оценить индивидуальный вклад ребенка в решение задачи, а не его способность к подражанию.

В структуре импровизационной деятельности младших школьников, согласно исследованиям Т.А. Барышевой и М.В. Григорьевой [2], динамические показатели — скорость генерации ответов и беглость (продуктивность) — выступают актуальной зоной развития, отражая количественные характеристики процесса. В противовес им гибкость, понимаемая как способность к варьированию решений в широком диапазоне возможностей, представляет собой проблемную зону. Ее дефицит обусловлен возрастной ограниченностью ассоциативного опыта и недостаточной сформированностью соответствующих механизмов мышления. По этой причине стимулировать проявление оригинальности важно не только в процессе импровизационной деятельности ребенка, но и при оценке.

На начальном этапе эталон импровизации и его оценка полностью принадлежат педагогу: развернутый характер оценочных действий учителя служит для учащихся наглядной моделью анализа и задает перспективы совершенствования их собственной деятельности. Опираясь на оценочные суждения типа «Ты очень быстро нашел решение», «Мне понравилось, как ты использовал неожиданный предмет», «Твой вариант отличается от всех, это интересный ход», важно не только подчеркнуть личный успех ребенка, но и оказать помощь в самостоятельной оценке импровизации. Этому в полной мере будут способствовать вопросы «Что тебе больше всего удалось?», «Что было самым трудным?», «Если бы ты делал это еще раз, что изменил бы?».

В ходе формирующего эксперимента функции оценивания постепенно делегируются учащимся. Эталон создается в ходе групповой работы под наблюдением педагога, а оценка результата принимается после одобрения учителя. Ключевым индикатором готовности к самостоятельной оценке служит появление у школьников способности к самостоятельному поиску недостающей информации, опоре на релевантный опыт и рефлексии собственной стратегии действий, обеспечивающей успешность импровизации.

В основу разработанной нами системы оценивания легла шкала «Фантазия» Г.С. Альтшуллера [1]. Используя её адаптированный для начальной школы вариант (предложенный М.С. Гафитулиным и Т.А. Сидорчук), была введена четырехбалльная шкала, реализованная в цветовых жетонах. Критерием выступала оригинальность решения: красный жетон присваивался за уникальный ответ («Так может только один»), желтый — за редкий («Так могут только некоторые»), зеленый — за распространенный («Так может большинство»). Отсутствие жетона фиксировало либо неоригинальность ответа («Так может каждый»), либо его несоответствие условиям поставленной задачи.

Практика показала, что на ранних этапах подсчет жетонов целесообразно проводить в конце дня или недели. По мере усложнения задач система оценивания видоизменялась с целью универсализации для всех показателей импровизации, наглядной демонстрации связи высокого балла с качеством продукта, а также оценки совокупности критериев. На заключительных этапах оценочный лист включал цветовую, пояснительную и балльную шкалы. Опасения относительно громоздкости такой системы не оправдались благодаря использованию игровых форм работы и ведению индивидуальных и коллективных дневников достижений. Эти дневники содержали опорные схемы, памятки и справочные материалы, что позволяло избежать информационной перегрузки, делало процесс оценки наглядным и доступным, а также способствовало привлечению родителей к сотрудничеству.

Литература

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер// - Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1991. – 223 с.
2. Барышева, Т. А. Младший школьник: возрастные предпосылки и особенности развития способности к импровизации / Т. А. Барышева, М. В. Григорьева // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего : V Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция 100-летию Института детства Герценовского университета посвящается, Санкт-Петербург, 01 марта 2018 года [Текст]. Том 5 Выпуск 1. – Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2019. – С. 143-151.
3. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности?/ Д.Б. Богоявленская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С.54-65
4. Дружинин В.Н. Проблемы общих способностей (интеллект, обучаемость, креативность) 3-е изд./ Дружинин В.Н. // - СПб.: Питер, 2007.
5. Пирогова С. В. Быстрота как показатель сформированности способности к импровизации у младших школьников / С. В. Пирогова // Начальное образование : Герценовские чтения [Текст] / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт детства. — Санкт-Петербург, 2014. — Том 5, выпуск 3 : Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании. - С. 51-57.
6. Пирогова С. В. Особенности импровизационной деятельности младших школьников в зависимости от характера заданий / С. В. Пирогова // Начальное образование : Герценовские чтения [Текст]. — Санкт-Петербург, 2014. — Том 5, выпуск 1. - С. 84-89.
7. Пирогова С. В. Особенности работы учителя по формированию приемов импровизации у младших школьников / С. В. Пирогова // Начальное образование : Герценовские чтения [Текст] / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт детства. — Санкт-Петербург, 2015. — Том 6, выпуск 2 : Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании.
8. Федеральный Государственный стандарт начального общего образования // Стандарты второго поколения. М., «Просвещение», 2010.

Жукова О.В.

Московская область

Культурная среда и возможности социализации детей на семейной форме обучения

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся кризисом традиционных институтов и трансформацией ценностных ориентаций [1; 5], заставляет переосмыслить

роль семьи и школы в формировании личности. На фоне современных глобальных вызовов система образования, и семья как ее первичная ячейка, приобретают ключевое значение в передаче культурного кода и формировании устойчивой личности [1]. В этой связи феномен семейного образования становится не маргинальной практикой, а значимым социально-педагогическим явлением. В России, по данным на 2025 год, официально насчитывается более 100 тысяч детей, не посещающих школу и осваивающих образовательные программы в семейной форме [6, с. 769], что свидетельствует о росте запроса на альтернативные образовательные стратегии.

Однако отношение к данной форме обучения продолжает оставаться в проблемном поле общественного и академического дискурса. Продолжают обсуждение вопросы социальной изоляции и недостаточной социализации детей, находящихся на семейном образовании, а также глубинных мотивов родителей, стремящихся оградить ребенка от «напряженной психологической обстановки в школе» и «низкого качества образования» [6, с. 773].

Вопрос заключается в основном в том, социализация детей на семейном обучении не является дефицитарной по сравнению со школьной, а представляет собой качественно иной тип социализации. Ее специфика заключается в том, что ключевым агентом и медиатором социального опыта выступает семья, которая, опираясь на собственную культурную среду и ценностные ориентации, конструирует для ребенка уникальное и вариативное пространство для социального развития. Культурная среда семьи (ее ценностный профиль, традиции, уклад) выступает не просто фоном, а активным фактором, формирующим особую конфигурацию социальных связей и идентичность ребенка.

Это подтверждает и анализ современного научного дискурса по данному вопросу, по результатам которого можно выделить несколько ключевых направлений в изучении семьи и социализации. В рамках первого направления, **институционально-критического**, семейное обучение рассматривается с позиций кризиса традиционных институтов социализации. Исследователи констатируют, что глобальная трансформация, утрата привычных семейных устоев и ослабление межпоколенческих связей приводят к девальвации семейного идеала [1; 4; 7]. В работах М.С. Кагана и В.С. Стёпина подчеркивается, что современный этап цивилизационного развития характеризуется тотальным кризисом, затрагивающим в том числе культуру и человека [1]. В этой связи система образования, призванная формировать целостные культурные пласты, сама оказывается в состоянии неопределенности. Второе направление объединяет исследования, посвященные **культурно-исторической роли семьи в воспитании**. Здесь фундаментальное значение приобретают работы, рассматривающие семью как первичное пространство трансляции культурного кода и духовно-нравственных ценностей. Анализ педагогического наследия XVIII–XX вв. (И.Ф. Богданович, В.Г. Белинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская) показывает, что успех семейного воспитания всегда определялся способностью родителей принимать ребенка как личность, познавать его особенности и создавать условия для его всестороннего развития на основе любви и разумной требовательности [3]. Особо подчеркивается роль матери как «естественной воспитательницы» и необходимость единства взглядов отца и матери на цели воспитания [3]. В современном контексте эти идеи развиваются в русле аксиологического подхода, где семья рассматривается как источник устойчивых ценностных ориентаций. Третье направление фокусируется на **трансформации семейных отношений и социализации в цифровую эпоху**. В условиях активного вовлечения детей в сетевое цифровое пространство наблюдается разрушение привычных канонов возрастной идентичности. Как отмечает Н. Больц, иерархические структуры заменяются гетерархической сетевой культурой, где важна не субстанция, а функция [2]. Это создает ситуацию, в которой дети, будучи «цифровыми аборигенами», обладают большей технологической компетенцией, чем родители, что ведет к диффузии границ поколений. В этом контексте семья оказывается перед вызовом: с одной стороны, она должна защитить ребенка от негативного контента, с другой — использовать

среду для развития [2]. Четвертое, наиболее важное направление — это работы, непосредственно посвященные **феномену семейного образования (homeschooling)**. В зарубежной традиции (М.Л. Стивенс, Г. Уайетт) давно утвердилось понимание того, что социализация в семейном обучении может быть не только адаптивной, но и «контр-социализацией» — сознательным формированием культурной идентичности, отличной от доминирующей молодежной субкультуры.

В российской науке этот феномен находится на стадии активного осмысления. Исследователи (К.В. Жуйкова, С.В. Ляликова и др.) выделяют спектр причин перехода на семейное обучение: от неудовлетворенности качеством школьного образования и желания сохранить здоровье ребенка до религиозных убеждений и особенностей развития детей [5]. Принципиальным является вывод о том, что родители, выбирающие семейное обучение, руководствуются иными ценностными приоритетами (свобода, творческое развитие), чем родители, остающиеся в системе традиционного обучения (достижения, успех) [6]. Это напрямую подтверждает тезис о том, что культурная среда семьи является определяющим фактором образовательной стратегии.

Переосмысление концепта «социализация» в контексте семейного образования, на наш взгляд, лежит в различении двух моделей социализации: адаптивной и ценностно-ориентированной. Традиционная школа, как справедливо отмечают исследователи, исторически сложилась как институт, обеспечивающий «управляемую информацию и последовательное обучение» [2, с. 264], где детство структурировано через подчинение логике написанного текста и этапов образования. В этой парадигме успешная социализация отождествляется с адаптивностью — способностью вписаться в существующую иерархию, принять групповые нормы и соответствовать ожиданиям.

Однако глобальная трансформация общества, утрата привычных устоев и кризис традиционных институтов [1; 4] ставят под сомнение универсальность адаптивной модели. В этих условиях семья вновь обретает значение «экзистенциального оплота» [2, с. 262]. Именно эту функцию и реализует семейное образование. В условиях семейного образования социализация протекает в ином, «ценностно-ориентированном» ключе, где первична не подстройка под внешние требования, а интернализация семейных ценностей и формирование собственной идентичности на их основе.

С целью эффективной реализации семейного обучения необходимо сформулировать ряд принципов, которые должны лежать в основе эффективного психолого-педагогического сопровождения семейного образования:

- **принцип ценностного плюрализма:** признание многообразия ценностных оснований для выбора семейного обучения (религиозные, мировоззренческие, здоровьесберегающие, педагогические) и отказ от единой «нормативной модели» семьи;
- **принцип компетентностной поддержки:** смещение акцента с контроля на поддержку, включая программы повышения педагогической компетентности родителей по вопросам возрастной психологии, дидактики, организации социальных контактов ребенка;
- **принцип сетевого взаимодействия:** создание условий для объединения семей осуществляющих семейное обучение в сообщества (клубы, онлайн-платформы) с целью компенсации потенциального дефицита разновозрастного и разнообразного общения;
- **принцип индивидуализации:** признание того, что социализационная траектория ребенка на семейном обучении уникальна и не может оцениваться по единым «школьным» нормативам адаптивности.
-

Литература

1. Современные социокультурные и политические процессы... // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 236–241.

2. Поколения в Сети: что это значит для семьи? // Общество: философия, история, культура. 2024. № 6. С. 261–266.
3. Чеботарева И.В., Короткова С.В. Педагогическое наследие мыслителей XVIII–XX вв. о семейном воспитании // Вестник Луганского государственного педагогического университета. 2024. № 2(118). С. 76–83.
4. Безрученко Т.Е. Анализ понятий о семье и семейном воспитании в народной педагогике XVIII – начала XX вв. // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2024. № 3. С. 11–18.
5. Жуйкова К.В., Ляликова С.В. Семейно-домашнее обучение как модель образования будущего // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Том 15. № 5SE. Часть 2. С. 768–781.
6. Традиции семейного воспитания: систематизация видов и форм реализации. 2024. [Электронный ресурс]. Доступ: по подписке.
7. Домашнее воспитание в контексте современной образовательной политики // Вестник образования. 2024. № 4. С. 15–22.

Меринская И.С., Грасс Т.П.

г. Санкт-Петербурга

Развитие личностного потенциала старших подростков с использованием проектной деятельности

Введение.

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся цифровой трансформацией и информационной перегрузкой, ставит перед системой образования задачу подготовки выпускника, способного к осознанному самоопределению и эффективной самореализации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) ориентирует педагогов на развитие личности учащихся, однако традиционные методы обучения не всегда в полной мере обеспечивают развитие внутренних механизмов саморегуляции и ответственности, особенно в старшем подростковом возрасте. В связи с этим целью данного исследования Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка влияния проектной деятельности на развитие личностного потенциала старших подростков.

Объект исследования: процесс развития личностного потенциала старших подростков.

Предмет исследования: педагогические условия реализации проектной деятельности как фактора развития личностного потенциала.

Гипотеза исследования: включение старших подростков в самостоятельную проектную деятельность, основанную на их интересах и предполагающую публичную защиту результата, способствует росту показателей самоорганизации, толерантности к неопределенности и осмысленности жизни.

Ключевым понятием нашего исследования является «личностный потенциал». Согласно подходу Д.А. Леонтьева, личностный потенциал не сводится к сумме знаний или умений, а представляет собой интегральную характеристику «личностной зрелости», систему устойчивых личностных конструктов, отвечающих за способность человека сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давления внешних обстоятельств [3, с. 51-52].

В структуре личностного потенциала (Рис. 1) для нашего исследования ключевыми компонентами выступают: самоопределение и смыслотворчество, т.е. способность находить и создавать лично значимые смыслы; саморегуляция, мы понимаем, способность управлять своим временем, действиями и эмоциональными состояниями; толерантность к неопределенности, т.е. готовность действовать в ситуациях с непредсказуемым результатом.

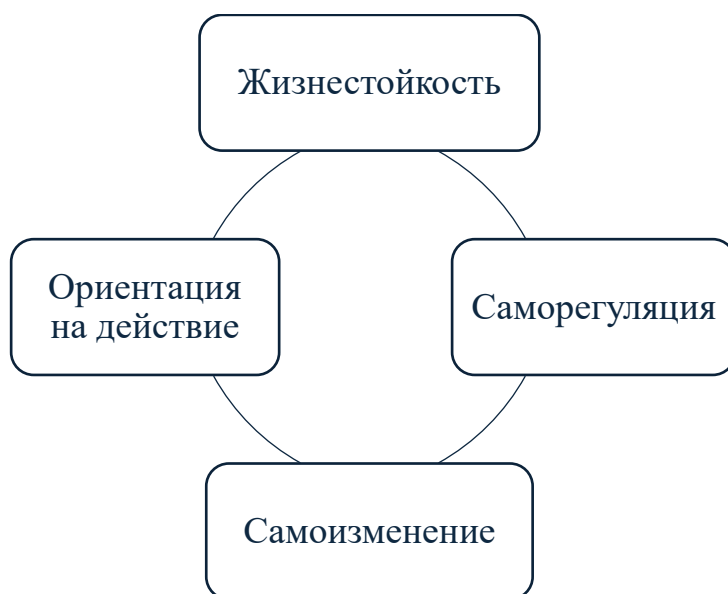


Рис. 1 – Компоненты личностного потенциала по Д. А. Леонтьеву

Рассматривая, проектную деятельность как ресурс развития, мы понимаем, что старший подростковый возраст (15-17 лет) является сенситивным периодом для формирования идентичности. Подросток испытывает потребность в саморазвитии и поиске собственного «Я». Проектная деятельность, по мнению Е.В. Шитиковой [6], создает условия для проживания ситуаций выбора, ответственности и рефлексии. В зависимости от доминирующего типа проекта (исследовательский, творческий, социальный, прикладной) актуализируются разные стороны личности, что позволяет педагогу выступать в роли фасилитатора, сопровождающего индивидуальную траекторию ученика [1, с. 37-42].

Методика и результаты исследования.

Для проверки гипотезы на базе ГБОУ СОШ № 706 Московского района, ГБОУ СОШ №263 и ГБОУ СОШ №266 Адмиралтейского района было организовано исследование 7-9-х классов, в период с сентября 2026 по март 2026 года. В эксперименте приняли участие 92 учащихся 7-9-х классов (15–17 лет), разделенных на контрольную (n=44) и экспериментальную (n=48) группы.

Дизайн исследования:

1. Констатирующий этап (сентябрь 2026) — первичная диагностика компонентов личностного потенциала.
2. Формирующий этап (октябрь 2026 — январь 2026) — реализация проектного обучения в экспериментальной группе.
3. Контрольный этап (февраль 2026) — повторная диагностика и сравнительный анализ.

Методики диагностики:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-98) В.И. Моросановой (шкалы: планирование, программирование, оценивание результатов, гибкость) [4].
2. Авторская анкета для выявления готовности к проектной деятельности (мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии).
3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптация).
4. Опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова) [2, с. 6].

Процедура формирующего этапа: Учащиеся экспериментальной группы в течение первого полугодия 2026-2027 учебного года работали над индивидуальными и групповыми проектами по выбору (социальные, исследовательские, предпринимательские). Обязательными элементами были: публичная защита промежуточных результатов, ведение дневника проекта, рефлексивные сессии с учителем, который выполняет функции тьютора при сопровождении проектной деятельности.

Первичная диагностика показала, что большинство старшеклассников имеют средний уровень развития компонентов личностного потенциала. Наиболее низкие показатели зафиксированы по шкале «планирование» (ССП-98) и «толерантность к неопределенности». При этом 62% респондентов продемонстрировали средний уровень готовности к проектной деятельности, что выражалось в наличии интереса, но отсутствии конкретных навыков организации работы.

Интересным оказался результат корреляционного анализа (по критерию Спирмена) на констатирующем этапе: выявлена отрицательная связь между высоким уровнем креативности (по самооценке) и завершенностью ранее начатых проектов ($r = -0,34$; $p < 0,05$). Это подтверждает тенденцию подростков «загораться» идеей, но не доводить дело до конца из-за недостаточно развитой саморегуляции.

После реализации проектного обучения в экспериментальной группе была зафиксирована положительная динамика. В контрольной группе, обучавшейся по традиционной программе, значимых изменений не выявлено.

Таблица 1 — Динамика показателей личностного потенциала в экспериментальной группе (средние значения)

Показатель	До эксперимен та	Посл е эксперимен та	Приро ст, %	Достоверно сть (U-критерий Манна-Уитни)
Саморегуляц ия (общий балл)	28,4	32,1	+13%	$p < 0,05$
в т.ч. планирование	18,6	25,2	+35%	$p < 0,05$
Осмысленно сть жизни (общий балл)	31,5	34,2	+8%	$p < 0,05$

Толерантность к неопределенности	20,1	21,2	+5%	$p < 0,05$

Наибольший прирост зафиксирован по шкале «планирование». Учащиеся отметили, что необходимость соблюдать дедлайны и этапность работы над проектом сформировала у них привычку распределять время. Качественный анализ рефлексивных дневников показал, что подростки начинали воспринимать проект не как школьное задание, а как личностно значимое дело, что повлияло на рост показателей по тесту СЖО (субшкала «локус контроля — Я»).

Однако гипотеза подтвердилась частично. Значимого роста толерантности к неопределенности за первую половину учебного года не произошло. Вероятно, это более устойчивая личностная характеристика, для изменения которой требуется более длительное время или специально организованные ситуации с высокой степенью неопределенности (например, проекты в условиях меняющегося запроса).

Важным условием успешности эксперимента стало изменение позиции педагога. Учитель, работавший с экспериментальной группой, прошел краткосрочный обучающий семинар по тьюторскому сопровождению. Вместо директивного контроля он использовал открытые вопросы, помогал структурировать интерес и искать ресурсы. Это подтверждает тезис Н.Ю. Пахомовой о том, что метод проектов работает только тогда, когда учитель отказывается от роли транслятора знаний [5, с. 57-61].

Заключение.

Проведенное исследование показало, что проектная деятельность является эффективным средством развития личностного потенциала старших подростков, особенно в части саморегуляции и осмысленности жизни. Гипотеза получила эмпирическое подтверждение (за исключением компонента толерантности к неопределенности, требующего дополнительного изучения).

Полученные данные могут быть использованы при разработке программ внеурочной деятельности и индивидуальных образовательных маршрутов. Дальнейшее исследование планируется посвятить созданию программы семинара-практикума для педагогов по фасилитации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Литература

1. Баталова, Д.В. Классификация метода проектов в современной педагогике высшей школы / Д.В. Баталова // Педагогический журнал. — 2024. — Т. 14, № 5А. — С. 345–352.
2. Корнилова, Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как факторы совладания в проектном обучении / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. — 2021. — № 4. — С. 45–56.
3. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала / Д.А. Леонтьев // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под ред. Л.Н. Овчаровой, В.А. Аникина, П.С. Сорокина. — М.: ВЦИОМ, 2023. — С. 50–65. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_56660090_91317727.pdf
4. Моросанова, В.И. Опросник В.И. Моросановой "Стиль саморегуляции поведения - ССПМ 2020" / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 155-167.
5. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в современной школе: фасилитация и тьюторство / Н.Ю. Пахомова // Школьные технологии. — 2023. — № 2. — С. 18–26.
6. Шитикова, Е.В. Инновационно-ориентированная мыследеятельность как психологическое условие развития научного потенциала личности на разных ступенях

Малых Д.Э., Пугачёв А.В.

г. Нижний Новгород

Роль наставничества в процессе профессиональной ориентации старшеклассников

На современном этапе развития системы образования происходит динамическое смещение акцентов в процессах обучения и воспитания. Наибольшую значимость в рамках школьного образования приобретает компетентностный компонент [4]. Для обучающихся, родителей, многих педагогов ведущей задачей становится формирование определённого набора знаний, умений и навыков необходимых для успешной сдачи экзаменов и для проектирования дальнейшей образовательной траектории. В этом контексте можно говорить о том, что процессу профессионального самоопределения обучающихся уделяется недостаточное внимание. При этом, профориентационная работа является одним из ключевых компонентов деятельности образовательного учреждения, направленной на формирование комплекса личностных качеств обучающегося готового к будущему профессиональному самоопределению.

Организация процесса профориентационной работы в рамках школы имеет определённую проблематику, связанную в первую очередь со сложностью проектирования единого образовательного и воспитательного пространства. Зачастую план профориентационной работы вынесен во внеурочную деятельность обучающихся, что снижает эффективность проводимых мероприятий. Эффективным инструментом, позволяющим выстроить результативную систему профессиональной ориентации обучающихся, может послужить институт наставничества.

Наставничество может быть организовано на различных уровнях: в системах «ученик-ученик» или «учитель-ученики», ведущим фактором эффективности выступает организация регулярного взаимодействия между наставником и наставляемым в рамках единого образовательного пространства. Роль наставника при этом заключается в организации поддерживающего воздействия и демонстрации личного положительного примера – как эталона определённого набора поведенческих реакций в тех или иных ситуациях социального взаимодействия [1]. Для наставляемого обучающегося выстраиваются и закрепляются определённые моральные и ценностные ориентиры необходимые в процессе дальнейшего обучения и воспитания [2, С. 68]. Непосредственный процесс профориентационной деятельности может быть организован как в системе внутреннего, так и в системе внешнего наставничества. В подобной системе школа выступает площадкой для организации взаимодействия между наставником и обучающимися, деятельность наставников при этом должна быть ориентирована на интересы обучающихся, таким образом, чтобы процесс выбора будущей профессии был осознанным и отвечал способностям старшеклассников [3]. Другим ключевым фактором организации профориентационной работы, интегрированной с институтом наставничества является системный подход: непрерывное и регулярное взаимодействие обучающихся с их наставниками-проводниками в будущую профессию.

Профориентационная деятельность в рамках образовательного учреждения среднего образования является одним из ключевых факторов успешного проектирования образовательной и профессиональной траектории выпускников. Ключевую роль в этой деятельности может играть институт наставничества. Интеграция наставничества в процессы профориентационной работы может способствовать повышению осознанности выбора обучающимся направления своей будущей профессиональной деятельности. При этом важным фактором эффективности подобной интеграции является повышение разнообразия организаций, осуществляющих внешнее наставничество: ведущие

предприятия региона, федеральные компании, высшие учебные заведения, осуществляющие образовательную деятельность в широком спектре направлений подготовки и специальностей. Таким образом, расширение роли наставничества в профориентационной деятельности школы является одним из главенствующих факторов повышения её эффективности.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика : актуальные вопросы воспитания и развития личности / Ш. А. Амонашвили ; Шалва Амонашвили. – Москва : Амрита-Русь, 2010. – 288 с. – ISBN 978-5-413-00094-6. – EDN QYBMKL.
2. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей / В. А. Малинин, Т. Г. Мухина, С. Н. Сорокоумова, О. В. Лебедева // Инициативы XXI века. – 2016. – № 1. – С. 66-72. – EDN VXLKHR.
3. Малинин, В. А. Наставничество в современной школе: проблемы, возможности, перспективы / В. А. Малинин, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. – 2023. – № 3. – С. 84-90. – EDN WSKUQV.
4. Малинин, В. А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В. А. Малинин, Ф. В. Повshedная, А. В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2. – EDN CFAMCD.

Комарова Л.А.

г. Санкт-Петербург

Воспитание патриотических качеств у школьников 7-8 классов на классном часе

«Непобежденный Ленинград»

Актуальность данной темы заключается в том, что риторика стран Европы по переписыванию истории, демонтажу памятников советских воинов – освободителей во многих странах Европы, призывает к необходимости защитить ключевые исторические события Великой Отечественной войны и вклада России в Победу над Фашистской Германией. Результаты величайшей в мире Второй мировой войны, унесшей более 27 миллионов граждан СССР, переписываются на глазах современников. Сохранение исторической памяти жителей нашей страны, как основы национальной идентичности, формирующей воспитание любви к Родине и патриотизма, является обязанностью и гражданским долгом. Передать подрастающему поколению это знание и чувство гордости за свою страну возможно только через наглядные примеры подвига народа.

Формирование патриотических качеств на примерах героизма и проявленной стойкости соотечественников - защитников и жителей блокадного Ленинграда, формирование стойких убеждений гордости за проявленное мужество и необходимости почитания жертв блокадного Ленинграда.

Педагогический потенциал темы блокады Ленинграда как уникального историко-нравственного материала способствует формированию ключевых компонентов патриотизма у школьников для передачи исторической памяти будущим поколениям.

Газета «Аргументы и Факты» на 2020 год опубликовала следующие статистические данные результатов опроса среди жителей США, Великобритании, Франции и Германии подытоживая ответы на вопрос: «Кто выиграл Вторую Мировую Войну?»

Для нас граждан России и наследников СССР, такое мнение, противоречащее с историческими фактами и попрекающее понесённые жертвы в борьбе с Фашистской Германией, кажутся кощунственными и не мысленными.

При этом уже в Риге столице Латвии возложенные цветы к памятнику освободителям Риги 9 мая 2025 года были собраны трактором, а сбор граждан пришедших почтить память разогнан.

Такая информация в сети Интернет может повстречаться любому российскому школьнику. В такой ситуации он должен верно оценить совершаемые поступки, умаляющие вклад СССР и РСФСР в Победу над Фашистской Германией, вызвать чувства благородного гнева и желание защитить тех, кто уже никогда не встанет из братских могил и не может этого сделать в силу преклонного возраста.

Но как гарантировать, что «гуляющая» по Интернету информация будет правильно оценена, а у школьника не возникнет иного противоположного чувства, чувства стыда за содеянное своими предками? И именно это чувство стыда откроет возможность манипулировать неокрепшим сознанием для отделения его от «неправильного» общества, государства и не отдалит в итоге «в духовном смысле» ныне ребенка, а завтра полноправного гражданина России от его Родины?

3 февраля 2016 г. в Клубе лидеров в Ново-Огареве Президент РФ В.В. Путин сказал: «У нас нет никакой, и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. Никакой другой идеи мы не придумаем, и придумывать не надо».

Обострение внешнеполитических проблем, усиление межгосударственных противоречий, экономическая нестабильность, попытки разрушения традиционных ценностей, искажения мировой истории, пересмотра взглядов на роль и место России в ней, реабилитации фашизма, разжигания межнациональных и межконфессиональных конфликтов, распространение деструктивных идеологий, насаждение чуждых нравственных и поведенческих моделей – все это требует оперативного и адекватного реагирования со стороны системы патриотического воспитания. Патриотическому воспитанию необходимо отвечать задачам дальнейшего укрепления российской государственности и консолидации общества, обеспечивать идейную и идеологическую основу наращиванию экономической и политической мощи России.

Патриот – человек, который идентифицирует себя и свое будущее с народом, историей, культурой Родины, ощущает себя ответственным за ее благополучие, осознает социальную ответственность по отношению к своим соотечественникам, готов вносить своей деятельный вклад в процветание Отечества и стоять на защите его интересов.

Патриотизм – нравственное чувство, включающее любовь к Родине уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства.

Согласно Конституция Российской Федерации, Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается.

Победа советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов среди других героических дат отечественной истории занимает особое место. Ее историческое и культурологическое значение трансформировалось и приобрело для российских граждан символическую значимость, в важнейший механизм передачи традиций, идеалов, смыслов, ценностей, нравственных принципов и мобилизационных ресурсов новым поколениям. Победа в Великой Отечественной войне выполняет функцию социальной памяти, в ней содержится ценностная основа содержания воспитания подрастающего поколения. Нельзя не согласиться с В.О. Ключевским, считавшим историческое воспитание народа одним из условий его бытия, причем с точки зрения преемственности материального и духовного достояния от поколения к поколению, когда изучение прошлого становится нравственно-педагогическим средством для человека, руководством для его практической деятельности.

Для школьников Петербуржцев основными примерами стойкости духа предков является Героическая оборона Ленинграда, память о которой чтут в каждой семье, о примерах героизма и самопожертвования земляков и соотечественников имеются памятники и исторические символы.

Литература

1. Газета «Аргументы и Факты» за март 2020 года (№12) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aif.ru/all/2020-03-12>
2. Голованов Виктор Петрович, Слесаренко Елена Сергеевна Воспитательная репутация Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. // Педагогическое искусство. 2025. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-reputatsiya-pobedy-v-velikoy-otechestvennoy-voyne-1941-1945-gg> (дата обращения: 25.02.2026).
3. Конституция Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru/index.htm>
4. Путин: патриотизм – «это и есть национальная идея» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/politika/2636647>
5. Рожкова О.Ф., Корсикова Е.Н. Концепция воспитания в трудах В.О. Ключевского // Ярославский педагогический вестник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psychologiy/14_1/

Чан Тхи Нгок

Вьетнам

Реализация идей Хо Ши Мина о правах ребенка в современном Вьетнаме

Дети являются одним из важнейших факторов, определяющих будущее нации, поэтому защита, воспитание и уважение прав ребенка определяются как стратегически важная и долгосрочная задача. В системе наследия Президента Хо Ши Мина насчитывается до 128 работ, в которых упоминаются дети, наиболее характерными из которых являются 60 писем, стихотворений и выступлений, адресованных непосредственно подросткам и детям. Система взглядов Хо Ши Мина на права ребенка обобщается в следующих положениях:

Во-первых, критика Хо Ши Мином колониальных преступлений и попрания прав детей в колониях. В системе идеологии Хо Ши Мина права ребенка неотделимы от прав нации и прав человека. Он провел теоретические и практические исследования, чтобы разоблачить антигуманную сущность колониального режима. В то время как две знаменитые декларации - «Декларация независимости США» (1776 г.) утверждает право на жизнь, свободу и стремление к счастью, а «Декларация прав человека и гражданина Франции» (1789 г.) прославляет «свободу, равенство и братство», во Вьетнаме именно эти силы совершали «бесчеловечные» действия по отношению к самым уязвимым слоям населения. Он решительно разоблачал американский империализм, который «использовал напалм и отравляющие газы для убийства вьетнамских детей и больных» [2; с. 611].

С другой стороны, право аннамских детей на обучение было ограничено коварной политикой правления французского колониализма и американского империализма. Хо Ши Мин описывал жестокую реальность так: «тюрем больше, чем школ, а алкоголь и опиум более распространены, чем книги» [3; с. 42]. Он утверждал, что колониальное образование по сути является развращающим, лживым и более опасным, чем само невежество.

На этом дело не заканчивалось: дети в Индокитае и других колониальных владениях подвергались эксплуатации, их труд нещадно использовали, их заставляли выплачивать ежемесячные лицензионные сборы и так далее. От индийских детей, которые «ползали в узких туннелях... таща зубами полный ящик», до китайских детей, которые «работали по 12–13 часов в день» [6; с.479], что приводило к безграмотности и хроническому туберкулезу. В Индокитае дети также несли бремя необоснованных налогов и сборов (лицензионного налога). Став свидетелем преступлений колонизаторов против народов колоний, он глубоко осознал и прочувствовал боль детей. Поэтому на протяжении всей своей жизни и деятельности Он всегда боролся за защиту прав вьетнамских детей как в теории, так и на практике.

Во-вторых, дети как будущие субъекты и стратегия «возделывания людей» нации. В системе идеологии Хо Ши Мина дети являются не только объектом защиты, но и субъектами, определяющими историческую судьбу страны. Он полагал, что «Сегодня вы - дети. Завтра вы - хозяева страны и мира» [7; с.186]. Это утверждение подчеркивает статус и роль детей, рассматривая их как силу, которая продолжит дело революции в будущем. Применяя концепцию устойчивого развития, Он выдвинул девиз: «Для выгоды в десять лет нужно вырастить дерево, для выгоды в сто лет нужно вырастить человека» [8; с.528]. Реализация права детей на образование - это процесс стратегического инвестирования для превращения человеческого потенциала в движущую силу построения сильного государства. В «Письме учащимся» 1945 года Он подчеркнул, что сможет ли нация встать в один ряд с великими державами пяти континентов или нет, во многом зависит от их успехов в учебе. Таким образом, право на образование неразрывно связано с исторической миссией, становясь стимулом для молодого поколения стремиться к развитию страны и нации.

В-третьих, основные права детей. В мысли Хо Ши Мина дети выступают в роли «малых граждан» - юных граждан независимого государства, обладающих полным набором основных прав, неразрывно связанных с судьбой нации. Он утверждал, что права ребенка являются неотъемлемой частью прав человека и прав нации. Дети по-настоящему обретают права только тогда, когда страна независима, и становятся по-настоящему счастливыми только тогда, когда страна процветает. Для Хо Ши Мина дети - это субъекты, еще не окрепшие физически и интеллектуально, нуждающиеся в особой защите и заботе во всех аспектах: от здоровья, образования и досуга до выражения собственного мнения и участия в коллективной деятельности. Этот его взгляд носит гуманистический характер и соответствует мировым тенденциям развития. Он говорил: «Дети - как почки на ветке: послушны тем, кто умеет есть, спать и учиться» [4; с.240]. Защита, уход и воспитание детей определены как стратегический вопрос на всем протяжении вьетнамской революции. Это подтверждается с первых лет, когда Хо Ши Мин отправился на поиски пути спасения родины: несмотря на трудные обстоятельства, Он всегда уделял особое внимание вопросам защиты, заботы и воспитания детей.

В-четвертых, ответственность детей. Хо Ши Мин уделял особое внимание ответственности и долгу детей перед делом развития страны через принцип: «Малый возраст - малые дела, в соответствии со своими силами» [5; с.499]. В период борьбы за независимость Он призывал детей к единству и участию в спасительных организациях как реальную революционную силу, способствующую победе в сопротивлении. Ответственность детей в этот период конкретизировалась через соревнование в учебе, увеличение производства и помощь семьям инвалидов войны и павших героев.

Когда страна обрела независимость, Он возложил на молодое поколение миссию отблагодарить национальных героев за их заслуги путем исключительных усилий в учебе, самосовершенствовании и труде. Хо Ши Мин утверждал, что воспитание революционной этики является необходимым условием для того, чтобы дети стали достойными гражданами и кадрами для будущего общества. Система «5 заповедей Дядюшки Хо» (1961 г.) стала образцовым сводом моральных правил, всесторонне ориентирующим в вопросах качеств, дисциплины и образа жизни вьетнамских детей. Связывая права с обязанностями, Он

повышал уровень самосознания, помогая детям максимально проявлять свои способности к созиданию с самого раннего возраста.

В-пятых, ответственность Партии, Государства и общества в деле защиты детей. Хо Ши Мин утверждал, что защита, уход и воспитание детей – это стратегическое дело, определяющее судьбу нации, и юридическая ответственность всей политической системы. Он установил модель тесного взаимодействия «Семья - Школа - Общество», в которой семья является важным фундаментом, а партийные комитеты и общественные организации играют роль постоянного руководства. Чтобы дети стали достойными гражданами, необходимо тесное сочетание усилий семьи, школы и общественных организаций.

В отношении кадров, ответственных за работу с детьми, он отмечал, что воспитание детей – это наука; необходимо воспитывать в детях любовь к Родине, любовь к народу, любовь к труду, любовь к науке и уважение к общественной собственности. Методы обучения детей должны быть мягкими и жизнерадостными, нельзя втискивать детей в рамки взрослых. Особое внимание необходимо уделять сохранению здоровья детей. В то же время Он призывал деятелей культуры Вьетнама уделять детям особое внимание.

Наследуя идеи Хо Ши Мина, Коммунистическая партия Вьетнама и Государство Вьетнам неизменно определяют защиту, уход и воспитание детей как первоочередную стратегическую задачу в развитии человеческих ресурсов. VII съезд Партии, приняв Стратегию экономической и социальной стабилизации и развития до 2000 года, четко сформулировал позицию: «считать дело защиты, ухода и воспитания детей ответственностью Партии, Государства, народных организаций, каждого гражданина и каждой семьи» [1; с.38]. В 5 ноября 2012 года Политбюро издало Директиву № 20/СТ-TW об усилении партийного руководства работой по уходу, воспитанию и защите детей в новых условиях. В ней содержалось требование к партийным комитетам всех уровней, органам власти, Отечественному фронту Вьетнама и общественным организациям глубоко усвоить и эффективно выполнить 7 ключевых задач в работе с детьми.

В частности, Вьетнам стал первой страной в Азии и второй в мире, ратифицировавшей Конвенцию ООН о правах ребенка 1989 года (КПР). После ратификации этой Конвенции Вьетнам оперативно внес изменения и дополнения в свою законодательную базу для имплементации международных норм в национальную правовую систему. Конституция 2013 года в статье 37 утверждает: «Дети находятся под защитой, опекой и воспитанием семьи, Государства и общества».

В духе и в соответствии с положениями о правах ребенка Конвенции ООН и Конституции 2013 года, права детей были институционализированы в Законе о детях 2016 года (состоящем из 7 глав и 106 статей), который закрепляет 25 прав ребенка. Кроме того, существует множество других законодательных актов, содержащих прямые или косвенные положения о правах детей, таких как: Закон об образовании 2005 года (с изменениями и дополнениями 2009 года) и ныне действующий Закон об образовании 2019 года; Закон о браке и семье 2014 года; Закон о профилактике и борьбе с домашним насилием 2007 года; Закон о медицинском страховании 2008 года (с изменениями и дополнениями 2014 года); Трудовой кодекс 2012 года (в настоящее время - Трудовой кодекс 2019 года) и др.

Можно сделать вывод, что благодаря научно обоснованным и глубоко гуманистическим взглядам, идеи Хо Ши Мина о правах детей, а также о защите, уходе и воспитании подростков и детей были успешно применены и развиты Партией и Государством Вьетнам. Они стали теоретической и методологической основой для понимания и решения вопросов прав ребенка во Вьетнаме на современном этапе, преследуя цель обеспечения свободы, равенства и всестороннего развития человека в современном обществе.

Литература

1. Коммунистическая партия Вьетнама. Стратегия экономической и социальной стабилизации и развития до 2000 года. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 1991. – С. 38–39.
2. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 14. – 824 с.
3. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 2. – 662 с.
4. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 3. – 700 с.
5. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 7. – 642 с.
6. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 2. – 572 с.
7. Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой : Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 8. – 690 с.
8. Хо Ши Мин. Речь на курсах повышения квалификации учителей (13 сентября 1958 г.) // Хо Ши Мин. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Ханой: Политическое издательство «Национальная правда», 2011. – Т. 11. – 695 с.

Александрова Т.В., Буркова С.А.

г. Санкт-Петербург

Инфраструктура жизненного мира детства: интеграция ресурсов ДОО и университетского кампуса в становлении родительской компетентности ⁶⁰

Проблема родительской компетентности в науке и практике образования и воспитания детей находится в области прицельного внимания профессионального сообщества. Понимание роли семьи, родителей в развитии ребенка предъявляет к профессиональному сообществу требования к грамотному построению процесса психолого-педагогического сопровождения формирования родительской компетентности [1].

В настоящее время в науке сформировались различные подходы к пониманию самого явления «родительская компетентность». Родительская компетентность рассматривается как интегративное, системное качество личности родителя, включающее: ценностно-смысловые ориентации и осознанную родительскую позицию [3], специальные знания о закономерностях развития ребенка, практические умения по уходу, воспитанию и обучению, рефлексивные способности к самоанализу и коррекции своих действий, способность эффективно использовать ресурсы.

В психолого-педагогической практике существуют две полярные точки зрения на помощь родителям. Согласно первой, родительская компетентность (особенно материнская) формируется исключительно на основе личного детского опыта и наблюдения за собственной матерью. Вмешательство извне воспринимается как чужеродная экспансия, подавляющая интуицию и внутренний голос. Вторая позиция основана на убеждении, что родительство — это осваиваемая социальная роль, и при возникновении трудностей привлечение общественных институтов и психологическая поддержка не только возможны, но и необходимы [2].

ДОО может выступать как площадка для сопровождения родителей в формирования их психолого-педагогической компетентности. Так, для формата ДОУ свойственна

⁶⁰ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 103-ВГ)

естественная и постоянная вовлеченность аудитории, родителей, которые ежедневно взаимодействуют с педагогами. Запросы на психолого-педагогическое просвещение ситуативны и контекстуальны. Возрастные, индивидуальные особенности детей, семейная ситуация – все это источники для тем и направлений просвещения родителей.

Воспитатели имеют прекрасную возможность естественного и непосредственного наблюдения за ребенком в социальной среде. Педагоги могут давать родителям обратную связь, основанную на сравнении поведения ребенка в семье и в коллективе. Это мощный инструмент для осознания.

Среда ДОО является доверительной средой, где общение возможно строить «на равных», где и воспитатели, и родители общаются вокруг одного ребенка, сосредотачивая свое внимание на особенностях дошкольника, подходах и методах поддержки его развития. Помимо этого, в ежедневном естественном общении воспитателя с ребенком родители могут увидеть те приемы и методы общения, воспитания ребенка, которые они могут взять себе в практику. Открытые занятия, совместные праздники, дни открытых дверей – прекрасная возможность увидеть и перенять эффективные модели взаимодействия с ребенком.

Раннее выявление проблем – это еще одна из ресурсных возможностей детского сада. Своевременная помощь специалистов ДОО, рекомендации консультаций смежных специалистов позволяют быстро реагировать на необходимость специфической поддержки ребенка [4].

Немаловажным моментом для родителей является доступность получения помощи в финансовом плане. Для родителей это часто воспринимается как часть услуги, что снимает финансовый и организационный барьер.

Несмотря на значительные преимущества ДОО перед другими организациями в вопросе повышения родительской компетентности, существует и ряд рисков и ограничений. Эти риски и ограничения по большей мере связаны с временем и конфиденциальностью. Наблюдается дефицит времени и ресурсов у педагогов. Воспитатели перегружены основной работой. Организация качественной работы с родителями требует дополнительных сил, времени и часто - специальной подготовки, которую не всегда оплачивают.

Несовпадение образовательных запросов родителей и задач воспитания и развития ребенка в детском саду также могут вызвать значительные трудности во взаимодействии между взрослыми.

Профессиональная компетентность педагогов ограничивается вопросами педагогического характера. В ряде случаев требуется участие психологов или даже неврологов и дефектологов, которые могут отсутствовать в штате сада.

Разнородность родительской аудитории по мотивации, культурным, образовательным, социальным позициям, по ценностям в воспитании, - все это значительно усложняет процесс организации работы по формированию родительской компетентности. Сложно найти формат, который будет одинаково полезен всем.

Обозначенные выше риски и ограничения ресурсных возможностей ДОО указывают на необходимость поиска дополнительных инфраструктурных решений.

Возможным шагом в развитии системы поддержки родительства становится обращение к потенциалу педагогического университета - создание на базе его Открытого кампус - пространства, где проходят образовательные и научные мероприятия не только для студентов, но и для жителей и гостей города [5] - «интеграционного хаба» родительского просвещения, способного аккумулировать и предоставлять семьям более широкий спектр научно обоснованных и профессионально выверенных ресурсов.

В данном случае мы можем представить инфраструктурный потенциал такого центра, как ответ на предложенные выше «вызовы» создания ресурса для повышения родительской компетентности.

Так Открытый кампус университета обладает кадровым потенциалом для восполнения кадрового пробела - привлечение преподавателей, аспирантов, магистрантов и

студентов бакалавриата (например, проходящих соответствующую практику), позволяет организовывать для родителей консультации, лекции и семинары-тренинги с участием узких специалистов высокого уровня. Здесь университет становится тем местом, где семья может получить квалифицированную помощь, выходящую за рамки компетенции педагогического коллектива ДОО.

При этом университетский кампус может выступать пространством свободного образовательного выбора, имея возможность более гибко реагировать на индивидуальные и, зачастую, нестандартные запросы родителей - вариативность форматов (открытые лекции, дискуссионные клубы, тренинговые и проектные мастерские, индивидуальные консультации) позволяет родителям с разными культурными, образовательными и ценностными установками находить ту форму взаимодействия, которая соответствует их актуальным потребностям. Университет не транслирует единую «правильную» позицию, а предоставляет вариативность научных подходов, оставляя за родителем право на осознанное и рефлексивное формирование собственной родительской позиции.

Также здесь университет может решать вопрос дефицита времени и потребности в доверии: проблема нехватки времени у педагогов детского сада снимается через перераспределение нагрузки: университет берет на себя научно-просветительскую функцию, а ДОО сохраняет роль естественной среды первичного контакта и «мягкого» направления семьи к профессиональным ресурсам; кроме того, открытый кампус педагогического университета обладает особым академическим статусом, что создает изначально высокий уровень доверия со стороны родителей, которые приходят сюда не за «услугой», а за знанием, авторитет которого подкреплён научной репутацией.

Таким образом, интеграция ресурсов детского сада и университетского кампуса позволяет выстроить многоуровневую инфраструктуру жизненного мира детства. ДОО выполняет функцию первичной диагностики, повседневной поддержки и трансляции базовых педагогических приемов. А университетский Открытый кампус, в свою очередь, выполняет функцию, доступа к фундаментальному знанию, доступности широкого спектра специалистов и включения в рефлексивное сообщество, способствующее глубокому и осознанному формированию родительской компетентности.

Литература

1. Александрова, Т. В. Особенности изучения отношений в семье / Т. В. Александрова // Образование и семья: проблемы индивидуализации: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2006 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт детства, кафедра педагогики и психологии семьи. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2006.
2. Горлова, Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». - 2010. № 17 (60). С. 214–224.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – Москва: Академия, 2005. – 368 с.
4. Современный ребенок в современной семье / Т. В. Александрова, С. А. Буркова, Е. В. Воробьева [и др.]. – Санкт-Петербург: Без издательства, 2025. – 195 с. – ISBN 978-5-605-20740-5. Горлова, Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». - 2010. № 17 (60). С. 214–224.

5. Открытый кампус Герценовского университета. — Текст: электронный // РГПУ им. А. И. Герцена: официальный сайт. — URL: <https://herzen.spb.ru/about/proyekty/otkrytyy-kampus/> (дата обращения: 27.02.2026).

Громова Ж.В.

г. Санкт-Петербург

Недоразвитие речи как фактор уязвимости к манипуляции сознанием:

логопедический аспект в ценностно-мировоззренческом контексте

Современное детство развивается в условиях высокой информационной плотности и интенсивного речевого воздействия. Ребенок с раннего возраста включен в цифровую и медиасреду, в которой информация подается фрагментарно, эмоционально насыщено и нередко манипулятивно.

К речевому воздействию, по данным А.А. Леонтьева, относятся: массовая коммуникация (радио, пресса), листовки, кинофильмы, видеофильмы, компьютерные программы, все виды рекламы, лекции, публичные выступления, а также так называемая «психологическая война».

Психологическая война определяется как «...планомерное ведение пропаганды, главная цель которой заключается в том, чтобы влиять на взгляды, настроение, ориентацию и поведение войск и населения противника, населения нейтральных и союзных стран с тем, чтобы содействовать осуществлению государственных целей и задач.» [6, с.5].

В этих условиях особое значение приобретает речь как психологический механизм осмысления действительности. В культурно-исторической концепции речь рассматривается как средство формирования сознания и мышления, а не только как инструмент коммуникации.

Мы рассматриваем недоразвитие речи как фактор повышенной уязвимости ребенка к манипуляции сознанием с позиций логопедии и в ценностно-мировоззренческом контексте.

Речевая деятельность является ключевым механизмом формирования понятийного мышления, внутренней речи и саморегуляции поведения. По мнению Л. С. Выготского, именно через речь осуществляется переход от непосредственного восприятия к осмысленному мышлению.

Нейропсихологические исследования показывают, что речевые процессы тесно связаны с развитием высших психических функций, включая анализ, синтез и рефлекссию.

Развитая речь обеспечивает способность ребенка: понимать смысл сложных высказываний; выстраивать причинно-следственные связи; формировать внутренний диалог.

При недоразвитии речи наблюдается ограниченность словаря и несформированность грамматических структур, что приводит к поверхностному пониманию информации и снижению аналитических возможностей. «Семантическое же содержание сознания сформировалось у человека в процессе порождения у него языка, речи; оно сложилось в процессе общественно-исторического развития; семантическое содержание сознания — это общественное образование» [14, с.17].

Недоразвитие речи таким образом ослабляет устойчивость личности ребенка к речевому воздействию, критическому осмыслению полученной информации, делает ребенка внушаемым. И создает предпосылки к необдуманным действиям. «Психика.. ее развитие вносит реальные и все более существенные изменения в реальное поведение.» [14, с.18]. Психологические исследования доказали, что техники манипуляции сознанием используют снижение критического анализа и усиление эмоциональных механизмов восприятия. Методы психологического влияния основываются на руководстве

человеческим поведением и готовностью сказать «да» не задумываясь. «Факты говорят, что постоянно ускоряющийся темп современной жизни и ее информационная перенасыщенность в будущем сделают эту специфическую форму бездумного согласия еще более распространенной.» [17, с.9]

В отечественной психологии манипуляция сознанием рассматривается в рамках социально-психологических, философских и психолингвистических концепций (А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев, С. Г. Кара-Мурза и др.), при этом речь и уровень смысловой регуляции выступают ключевыми факторами устойчивости личности к внушению.

Ребенок с недоразвитием речи испытывает трудности в: понимании абстрактных и сложных речевых конструкций; разграничении фактов и оценочных суждений; формулировании собственных сомнений и несогласия.

В результате он чаще ориентируется на интонацию, эмоциональную окраску и авторитет источника, а не на содержание сообщения. Языковые средства становятся инструментом воздействия, а не предметом осмысления, что соответствует описанным механизмам манипуляции сознанием через речь.

Мы видим пугающую статистику, по данным российских исследователей (Л. С. Волкова, Т. Б. Филичева, А. Н. Корнев) за последние 10–15 лет фиксируется устойчивый рост доли детей с речевыми нарушениями. Разные речевые нарушения проявляются по-разному и затрагивают разные компоненты речи и влияют они и на коммуникацию и социализацию ребенка. «С точки зрения коммуникативной теории расстройство речи есть нарушение вербальной коммуникации, расстроенными оказываются взаимоотношения, объективно существующие между индивидуумом и обществом и проявляющиеся в речевом общении.» [2, с.33]

Исследования выявили связь между речевыми нарушениями и психическим развитием вообще. Наблюдается серьезное отставание в развитии словесно-логического мышления. Без специального обучения такие дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Кроме того, детям с нарушениями речи свойственны неустойчивость внимания, снижение объема памяти, низкая мотивация, трудности саморегуляции, снижении когнитивных функций.

Развитие речи играет ключевую роль в формировании способности к рассуждению, объяснению и аргументации. Через логопедическую работу ребенок осваивает: точность словоупотребления; логическую последовательность высказывания; осознанное использование речевых средств.

Таким образом, логопедическая помощь способствует не только улучшению речевых навыков, но и развитию когнитивной устойчивости, снижая уязвимость ребенка к манипулятивному воздействию (Филичева, Чиркина, 2001). Речь является носителем культурных и ценностных смыслов. Через язык осуществляется передача социальных норм, традиций и мировоззренческих ориентиров (Телия, 1996). По мнению Ю. М. Лотмана, язык формирует картину мира и определяет способы интерпретации реальности (Лотман, 1992).

Недоразвитие речи ограничивает доступ ребенка к культурному наследию и смысловому диалогу с обществом. Это затрудняет формирование целостной картины мира и устойчивой личностной позиции. Поддержка речевого развития в данном контексте приобретает ценностное значение и выходит за рамки сугубо коррекционной задачи.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: недоразвитие речи является значимым фактором уязвимости ребенка к манипуляции сознанием, поскольку ограничивает развитие критического мышления и осознанного восприятия информации; логопедическая работа выполняет не только коррекционную, но и профилактическую функцию, способствуя формированию когнитивной и мировоззренческой устойчивости личности; развитие речи следует рассматривать как важное условие безопасности ребенка в современном мире.

Литература

1. Волкова Л. С. Логопедия. М.: Владос, 2006. 703 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: ОГИЗ СОЦЭКГИЗ, 1934. 318 с.
3. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
4. Лайнбарджер П. Психологическая война. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1962. 349 с.
5. Леонтьев А. Н. Язык и сознание. М.: Политиздат, 1972. 304 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл. Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
7. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.
8. Лотман Ю. М. Речь. Сознание. Культура. М.: Искусство, 1992. 399 с.
9. Лурия А.Р. Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. Л.: Государственное издательство РСФСР. 1930. 192с.
10. Лурия А. Р. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика, 1998. 384 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 720 с.
12. Телия В. Н. Язык и культура. М.: Индрик, 1996. 272 с.
13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей. М.: Просвещение, 2001. 240 с.
14. Чалдини Р. Психология влияния. М.: «Эксмо», 2022, 368 с.

Афанасьева О.С.

г. Казань

Опасность манипуляции молодежным сознанием

Исследования манипуляций, сознания и общественных движений внедренные охватывают разноплановую проблематику, относятся к психологии, социологии, политологии и требуют междисциплинарного изучения.

В социологических науках отсутствует единый подход к рассмотрению явления манипуляций. Манипуляции сознанием рассматриваются как акт, действие, так и как процесс, состоящий из нескольких частей. Такой подход к определению манипуляций использовали Г. В. Грачев и И.Г. Мельник в своей работе «Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия».[1,С.44]. Их определение гласит, что манипуляции это «процесс целенаправленного или непреднамеренного использования различных специфических способов и средств изменения поведения человека или целей, желаний, намерений, отношений, установок, психических состояний и других его психологических характеристик в интересах субъекта воздействия, и которые могли бы не произойти, если бы адресат знал в достаточном объеме данные, относящиеся к ситуации, в частности - какие способы применялись по отношению к нему, или в каких целях они использовались».

Описание манипуляций как формы управления принадлежит Ю. В. Пую, которая дала определение манипуляциям как: «управлению людьми, получение над ними власти и преимущества за счет ограничения их свободы, создания такой ситуации, в которой объект манипулирования вынужден вести себя выгодным для манипулирующего образом, не имея выбора или не осознавая его»[2,С.16]. Именно с управленческой версией появляется добавок к субъекту и объекту манипулирования предмет.

Молодежные общественные движения действуют в сложной социальной среде. Здесь важны ценности, мотивация и поведение как отдельных людей, так и разных социальных групп.

В настоящее время механизмы адресного воздействия, разработанные и внедренные рекламными кампаниями, успешно освоили различные секты и экстремистские организации и действуют для достижения своих целей. Эти механизмы могут включать в себя:

1. Анализ целевой аудитории: Секты и экстремистские группы часто проводят детальный анализ потенциальных последователей, используя методы сегментации и профилирования для выявления наиболее уязвимых слоев населения.

2. Персонализированные сообщения: Создание сообщений, которые могут быть адаптированы к конкретным убеждениям и потребностям целевой аудитории, способствует более эффективному воздействию.

3. Многоканальные стратегии: Использование различных каналов коммуникации, включая цифровые платформы и традиционные СМИ, позволяет охватить максимально широкую аудиторию.

В качестве примера можно привести ситуацию с субкультурой «Синие киты» (группа смерти), а так же онлайн- платформой Roblox. Ее организаторы доводили подростков до суицида, воздействуя на них через Интернет.

М. Н. Миронова считает, что в случае с группами смерти мы имеем дело не с обычными суицидами, а с «рекомендованными», то есть одной из форм скрытого насилия [3, С.47].

В силу указанных обстоятельств возрастает необходимость формирования благоприятных условий для развития у молодежи позитивно ориентированной социокультурной рефлексии. Поскольку одним из препятствий формирования и развития социокультурной рефлексии является высокий уровень мифологизации молодежного сознания, необходим комплекс мер, направленных на его. При этом под демифологизацией мы понимаем постепенное и последовательное преодоление стихийно сложившихся и целенаправленно сформированных мифов, стереотипов и иллюзий, дающих неадекватную интерпретацию различных аспектов бытия общества. Демифологизация молодежного сознания не может основываться на частных решениях, но должна строиться на базе долгосрочной стратегии. Ее успех зависит не только от способностей субъектов управления решить подобную задачу, но и от общего состояния массового сознания в стране, да и в мире в целом.

Литература

1. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационнопсихологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник – М.: Книга по Требованию, 2013. –С. 44.

2. Пую Ю.В. Истоки и генезис феномена манипулирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, история, культурология, языкознание, литературоведение, право). -СПб., 2008. -№ 11(72). - С. 16.

3. Миронова М. Н. Война против подростков. М. : Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2018. С.47

Дубравина А.М.

Беларусь, г. Гродно

Инновационные методы развития культуры речи в молодежной среде

Одна из фундаментальных проблем 21 века – неосознаваемость массовым сознанием происходящего в обществе. Данная проблема имеет множество практических проявлений,

одна из которых – потеря роли слова как Логоса, потеря осознания значимости слова, ответственности за его произнесение.

Постмодерн с его релятивной этикой сыграл решающую роль в формировании беспочвенности и безосновательности во всех сферах общественного сознания. Модерн, даже поздний, все же благодаря прогрессистскому вектору времени «в скрытом виде сохранял традиционный нравственный код: социально и нравственно сомнительное помещалось «внизу», в прошлом, и по мере продвижения вверх уступало место более справедливому и совершенному. После же постмодернистской профилактики в культуре исчезают низ и верх. Это немедленно отражается на наших повседневных социальных и культурных практиках» [1, С. 22].

Речь, как маркер духовно-нравственного развития общества, наиболее ярко отражает тенденции, наблюдаемые в общественном сознании. Общественная лексика всегда существовала в речи, но именно сейчас она получила беспрецедентно широкое распространение. Главный признак речевого кризиса – размывание границ в понимании нормы и не нормы.

Для привлечения внимания к проблеме распространения матерной лексики как социальной нормы несколько лет назад по инициативе Олеси Дьяченко начал действовать социально-просветительский проект «Россия без сквернословия» [2;3].

Тотальная визуализация, клиповое мышление вынуждают прибегать к употреблению в воспитательных мероприятиях коротких видеороликов, документальных фильмов, мультипликационных фильмов (в том числе созданных с помощью технологии искусственного интеллекта) [4]. Например, к дню рождения Александра Сергеевича Пушкина вышел ролик, в котором разрушается миф том, что чуть ли не главное место в творчестве гения занимали стихи с ненормативной лексикой [5]. Также можно назвать фильмы «Вся правда о "русском" мате» [6], «Грязные слова» [7] и т.д. Очень эффективны мультфильмы для младшей и средней школы, которых на данный момент выпущено уже более 10 [8].

Участники проекта создают видеоклипы, в которых по строчке прочитывают тематическое стихотворение, посвященное проблеме культуры речи. Первый такой видеоклип был записан инициаторами проекта, а позже их примеру последовали представители разных социальных групп из разных регионов [9].

Следующее направление – это баннеры со слоганами, которые отражают суть проблемы («Слово мама свято! Говори без мата.», «Русь, очнись, не матерись!» и т.д.). Также используются тематические наклейки на автомобили, на телефоны и так далее [10]. Популярной оказалась методика, предполагающая в качестве поощрения вручение учащимся значков со следующими слоганами: «Если матом говоришь, мимо счастья пролетишь», «Чтобы в жизни состояться – матом лучше не ругаться», «Крепкое словцо портит девушкам лицо», «Мат для русских не формат», «Мат умному не брат», «Хорошим делам – мат не товарищ», «Говори красиво – живи счастливо», «Русский наш родной язык к брани скверной не привык» и др. [11].

В качестве примера использования инновационных технологий в деле воспитания культуры речи можно привести метод создания учащимися творческих плакатов, на которых отображается тема проблемы сквернословия и пути решения данной проблемы. Вышеназванный метод успешно реализовывался в УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы» на протяжении трех лет. Студенты не только создавали плакаты в различных техниках, но и должны были презентовать их, поясняя концепцию работы, детали изображения, а также возможные интерпретации смыслов, заложенных в плакате. Плакаты студентов были организованы в передвижную выставку, которая посетила поочередно высшие, средние профессиональные и общие средние учебные заведения г. Гродно. Открытие выставки каждый раз сопровождалось тематической беседой с учащимися, на которую по мимо автора идеи проекта приглашались священнослужитель (раскрывал духовно-нравственные аспекты проблемы с точки зрения христианства) и юрист

(рассказывал о юридических последствиях употребления ненормативной лексики). Дети и молодежь, посетившие выставку, смогли проголосовать за наиболее понравившийся плакат, тем самым выбрав работу, которая остается в учебном заведении в качестве наглядного методического пособия для воспитательной работы [12].

Литература

1. Панарин, А.С. Искушение глобализмом. – М. : Русский Национальный Фонд, 2000. – 379 с.
2. Хрупкая женщина объявила войну мату [Электронный ресурс] / Тверская митрополия. – Режим доступа: <https://tvereparhia.ru/news/mat-jeto-tragedija-hrupkaja-zhenshhina-objavila-voynu-necenzurnoj-brani/>. – Дата доступа: 08.03.2026.
3. Россия без сквернословия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-stop-skverna.ru/>. – Дата доступа: 08.03.2026.
4. Видеотека [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: <https://rus-stop-skverna.ru/videoteka-biblioteka/>. – Дата доступа: 08.03.2026.
5. Ролик о А. С. Пушкине [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: https://vk.ru/wall-225986251_4313?z=clip-225986251_456239410. – Дата доступа: 08.03.2026.
6. «Вся правда о "русском" мате» [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-225986251_456239082?t=2s. – Дата доступа: 08.03.2026.
7. Фильм «Грязные слова» [Электронный ресурс] / Проект Общее дело. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ebwYyFh4gF0>. – Дата доступа: 08.03.2026.
8. Мультфильмы [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: <https://rus-stop-skverna.ru/videoteka-biblioteka/multfilmy/>. – Дата доступа: 08.03.2026.
9. Не ругайтесь, пожалуйста, матом! [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-225986251_456239030?t=29s. – Дата доступа: 08.03.2026.
10. Баннеры [Электронный ресурс] / Россия без сквернословия. – Режим доступа: <https://rus-stop-skverna.ru/agitaczionnye-materialy/bannery/>. – Дата доступа: 08.03.2026.
11. Священник придумал необычный способ бороться с нецензурной лексикой среди молодежи [Электронный ресурс] / газета. ru. – Режим доступа: https://www.gazeta.ru/family/news/2025/01/20/24876290.shtml?utm_auth=false. – Дата доступа: 08.03.2026.
12. Формирование речевой культуры подрастающего поколения как условие духовно-нравственной устойчивости общества / А. М. Дубравина // Молодёжная политика и воспитание в современных условиях : сборник научных статей Международной научно-методической конференции, Гродно, 24-25 октября 2024 г. / Учреждение образования "Гродненский государственный университет имени Янки Купалы" ; гл. ред. В. В. Сенько ; редколлегия: В. В. Сенько, О. В. Котова, В. В. Стойлик. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2025. – С. 77–82.

Афанасьева М.С.

г. Санкт-Петербург

Возможности реализации идей культуротворческого образования в начальной школе

Вызовы современного мира, духовный кризис общества ставят задачу пересмотра дискурса современного образования, построения новой образовательной системы. Одной из таких систем может стать модель культуротворческой школы, разработанная А. П.

Валицкой. Главная цель образования в этой модели – мировоззренческая подготовка личности, сохранение духовных ценностей отечественной культуры [1, С. 49]. Художественные тексты, изучаемые на уроках литературного чтения в начальной школе, являются носителями определённых ценностей, которые авторы вложили в идею своего произведения. Чтобы сделать их внутренними регуляторами сознания учеников, то есть частью их мировоззрения, нужно правильно организовать сам процесс общения с книгой, с тем нравственным потенциалом, который в ней есть. Для этого нужно знать правильные, соответствующие природе литературы как искусства технологии анализа художественного текста и возможности их интеграции в учебный процесс начальной школы.

Одной из таких технологий является модель проблемного обучения, созданная В. Г. Маранцманом для уроков литературы в средней и старшей школе [3], но элементы которой также используются и на уроках литературного чтения в начальной школе. Всем известна модель проблемного обучения М. И. Махмутова [6], но в ней рассматриваются естественно-научные знания школьников, а не гуманитарные. Модель В. Г. Маранцмана основана на гуманитарных образовательных практиках, которые существенно отличаются от продолженных М. И. Махмутовым.

Процесс общения с художественной литературой происходит всю жизнь, а вбираемые сознанием ученика ценности и смыслы текстов постепенно формируют определенную «картину мира» [1, С. 22], которая постоянно расширяется по мере взросления и развития ученика.

Использование проблемных вопросов позволяет решить задачу как формирования целостной картины мира, так и ее расширения, потому что позволяет «расширить поле рассмотрения произведения, установить ассоциативные связи внутри и вне текста и создать образ-символ, который бы мог представить глубинный смысл всего произведения.» [5, С. 12]. Каждый ученик в ходе анализа произведения открывает свой смысл, которым можно поделиться в классе.

Можно заметить, что проблемное обучение, которое предполагает постановку проблемных вопросов, может осуществляться только в одной форме – форме диалога, а особенностью культуротворческой школы является «становление-развитие личности педагога и воспитанника в процедурах педагогического диалога» [1, С. 22-23]. Но использование проблемных вопросов осуществляет диалог не только между педагогом и воспитанниками, но и ученика с книгой, с автором как носителем определенного мировоззрения, с самим собой.

Также именно проблемное обучение поможет формировать умение саморефлексии, которое важно для становления «нравственной стойкости человека, способности к ответственному выбору, принятию самостоятельных решений.» [1, С. 35]. Ребенок сможет задуматься, как бы он поступил на месте героя произведения, поразмышлять над своим отношением к явлениям.

Давайте посмотрим, какие ценности можно увидеть в двух художественных произведениях, которые изучаются в начальной школе.

Первым произведением мы рассмотрим сказку Е. Шварца «Сказка о потерянном времени».

Чтобы ученики поняли «Чему же учит сказка?», нужно наполнить абстрактное для младших школьников понятие времени ценностями, смыслами. Для этого можно поставить такой вопрос: «Почему Петя Зубов захотел вернуть потерянное время?». Младшие школьники скорее всего ответят, что он захотел вернуться к маме, снова стать ребенком, чтобы ходить в школу, играть, ему было страшно и одиноко и т.д. Множественность ответов создадут проблемную ситуацию, которую мы разрешим в ходе анализа текста произведения и обращением к диалогам героя, в нашем случае к диалогу героя с самим собой.

Обратимся к эпизоду, в котором Петя после первой встречи со злыми волшебниками отправляется в город искать превращенных школьников, чтобы снова стать детьми. Петя по-другому смотрит на утренний город, где каждый спешит по делам. В тексте сказки мы

читаем: «Сколько раз видел все это Петя Зубов и только теперь понял, почему так бояться люди не успеть, опоздать, отстать.» [7, С. 8]. Возникает вопрос, что же понял Петя Зубов.

Петя видит на улице людей, спешащих на работу. Каждый выглядит в соответствии со своей профессией: «Вот старик с портфелем. Наверное, учитель. Вот старик с ведром и кистью - это маляр. Вот мчится красная пожарная машина, а в машине старик - начальник пожарной охраны города. Этот, конечно, никогда в жизни не терял времени понапрасну.» [6, С. 8-10]. По образу человека можно сказать, во что человек вложил и вкладывает свое время.

Петя говорит себе: «Один он, Петя, отстал, опоздал, не успел, ни на что не годен, никому не нужен.» [7, С. 10]. Мы видим, что мальчик понял, что вызывает уважение тот человек, который приносит пользу, вкладывает свое время в труд для других.

Только ли время учит ценить сказка? Или все то, что дает нам это время? Мы видим, что время — это наш ресурс, чтобы стать нужным: тем, кто трудиться на благо других.

В рассказе Д. Мамина-Сибиряка «Серая шейка», который обычно рассматривается с позиции сопоставления мира природы и людей, в котором человек спасает маленькую уточку от неизбежной по беспощадным законам природы гибели, можно выйти на другой уровень и сделать акцент на самой способности человека сохранять надежду в ситуации, когда все остальные не верят в спасение.

Серая шейка постоянно встречается с равнодушием: в тексте можно проследить повторяющееся «все равно», произносимое разными героями.

Сначала старый селезень, отец Серой Шейки, про себя произносит роковое «все равно»: «Уж лучше было бы, если бы тогда Лиса совсем съела Серую Шейку, – ведь *все равно* она должна погибнуть зимою.» [2, С. 6]. Затем, когда полынья, которая спасала уточку от кровожадной Лисы, уже почти совсем замерзла, Лисица говорит и заставляет сдаться Шейку: «Ничего, ныряй, а я тебя *всё равно* съем... Выходи лучше сама.» [2, С. 16]. Даже человек, который спас Серую Шейку сначала подходит к ней с равнодушием и называет «глупой»: «Ах, *глупая, глупая!*.. Да ведь ты замерзнешь тут или Лиса тебя съест. Да...» [2, С. 18]. Кстати, не только старик, но и остальные герои называют уточку «глупой», видя бессмысленность ее борьбы.

Но старик задумывается, это видно по многоточиям, которые есть в его репликах. Он осознает, что сам может изменить ситуацию, и это для него совсем не сложно: «Старичок подумал-подумал, покачал головой и решил: – А мы вот что с тобой сделаем: я тебя внукам унесу. Вот-то обрадуются... А весной ты старухе яичек нанесешь да утят выведешь. Так я говорю? Вот то-то, *глупая...*» [2, С. 20].

Здесь видна значимость не только своей собственной борьбы несмотря на неверие других, но воли и способности того, кто находится по ту сторону чужой беды, также не поддаваться общему равнодушию, а помочь нуждающемуся. Старик осознал, что он сам может изменить ситуацию, и это для него совсем не сложно.

После первичного восприятия можно поставить вопрос: «Что спасло Серую Шейку: надежда Серой Шейки или помощь Старика?». Мнения разделятся. Но в ходе анализа мы увидим, что Серую Шейку спасла как собственная борьба и надежда, так и помощь со стороны, которую так легко сделать и которая приносит радость не только спасенному, но и другим.

Литература – это одно из проявлений культуры, но модель культуротворческой школы предполагает становление сознания ученика в рамках всей культуры, поэтому после проведенного анализа нужно связать текст с другими видами искусства, чтобы расширить складывающуюся картину мира.

В. Г. Маранцман создал инварианты методики преподавания литературы, одним из которых является технология претворения литературы в других видах искусства, которая как «позволяет обучающимся воспринимать искусство как целое, видеть общее и различия в его видах», так и позволяет «углубить понимание литературного текста» [4, С. 116], открыть новые смыслы и связи.

Чтобы установить такие культурными связями с другими художественными объектами можно изучить мультфильмы и кинофильмы, снятые по мотивам данных литературных произведений.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что использование проблемного анализа художественного текста и технологии претворения литературы в других видах искусства на уроках литературного чтения в начальной школе возможно и отвечает целям и задачам системы культуротворческого образования.

Литература

1. Валицкая, А.П. Образование в России: цели и ценности / А. П. Валицкая. – СПб.: Алетейя, 2021. – 238 с.
2. Мамин-Сибиряк Д. Н. Серая Шейка: сказка. – Петрозаводск: «Карелия», 1975. – 20 с.
3. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М.: «Просвещение», 1977. – 206 с.
4. Маранцман, Е. К. Методика обучения литературе. XXI век. Учебное пособие / Под ред. Е. К. Маранцман. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2019. – 239 с.
5. Маранцман, Е. К. Человек, читающий художественную литературу: монография / Е. К. Маранцман. – Нижний Новгород: Гладкова О. В., 2025. – 97 с. 4.
6. Махмутов М.И. «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» — монография, Москва. «Педагогика» 1975.
7. Шварц, Е. Л. Сказка о потерянном времени. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1972. – 14 с.

Рябова Т.В.

г. Санкт-Петербург

Социально-культурные технологии профилактики девиантного поведения подростков

Одна из актуальных социально-педагогических проблем обусловлена ростом и многообразием проявлений девиантного поведения в подростковой среде, в профилактике и преодолении которых запретительные меры и сугубо информационные подходы демонстрируют низкую эффективность. В этой связи возникает насущная потребность в поиске мягких, гуманистических и вовлекающих технологий профилактики, обращенных к личностному потенциалу подростка. Таким действенным профилактическим ресурсом обладает социально-культурная деятельность (СКД), понимаемая как деятельность, направленная на создание, освоение, сохранение и распространение культурных ценностей и социализацию личности в условиях свободного времени (М. А. Ариарский) [1, С. 288]. Педагогический потенциал социально-культурной деятельности заключается в способности создавать альтернативную, творческую и социально-одобряемую среду для самореализации, коммуникации и эмоциональной разрядки.

В свою очередь, под социально-культурными технологиями следует понимать совокупность методов, средств и форм деятельности, направленных на включение личности в мир культуры, организацию досуга и развитие творческого потенциала. В контексте профилактики девиантного поведения такого рода технологии могут быть использованы с целью создания альтернативной среды, которая будет более привлекательной и значимой для подростка, чем асоциальная уличная компания или вредные привычки.

В настоящее время накоплен значительный массив исследований, в том или ином ракурсе раскрывающих потенциал социально-культурных технологий, условия их

применения для профилактики подростково-молодежных девиаций. В частности, один из исследователей данной проблематики А. А. Сукало в 80-ые годы прошлого века выявил и обосновал педагогические возможности культурно-просветительной деятельности в социализации личности несовершеннолетних правонарушителей, что позволило сделать вывод о ее эффективности как средства профилактической работы [4, С. 7-8]. В более поздних своих исследованиях А. А. Сукало показал, что педагогика профилактики социальных отклонений в сфере подростково-молодежного досуга направлена на создание условий для позитивной самореализации личности и предупреждение асоциальных проявлений в свободное время [5, С. 301-302]. Среди других можно выделить исследование С. В. Балтуевой [2, С. 245], анализирующей социокультурные методы профилактики девиантного поведения подростков, используемые в образовательном учреждении; работу А. Н. Сингача [3, С. 43], в которой рассмотрены социально-культурные технологии в профилактике молодежного экстремизма.

К числу основных социально-культурных технологий следует отнести:

- технологии организации досуга и социокультурной анимации, призванные обеспечить предоставление подростку легальной и увлекательной площадки для самореализации, общения и достижения успеха;
- технология социального проектирования и волонтерства, реализация которой обеспечивает переключение энергии с разрушения на созидание за счет вовлечения подростков в общественно-полезную деятельность, где они выступают не как объекты воспитания, а как субъекты помощи; одновременно достигается задача формирования ответственности и эмпатии, а также создания ситуации успеха и общественного признания;
- арт-терапевтические и творческие технологии, базирующиеся на использовании искусства для выражения эмоций, снятия агрессии и тревожности, а также для формирования позитивных интересов;
- игровые технологии, в т.ч. интерактивные, так как игра для подростка, как и для ребенка – это естественная среда их функционирования, снимающая защитные барьеры. Для подростков наиболее приемлемы такие форматы игр как ролевые игры, квесты, деловые игры и т.п.;
- информационно-просветительские технологии, реализуемые в наиболее актуальных и востребованных в подростковой аудитории форматах, таких как тренинги, дискуссионные клубы, различные мероприятия с применением медиа-технологий (например, создание подростками социальных роликов, коротких видео, блогов, постов на тему здорового образа жизни);
- технологии социальной навигации и профориентации (экскурсии на предприятия, встречи с успешными людьми из «своей» среды, мастер-классы по профессиям, ярмарки вакансий для подростков), призванные помочь подростку построить позитивный жизненный сценарий, поверить в свою востребованность;
- технологии социального сопровождения (наставничества), которые по форме реализации представляют собой индивидуальную работу с подростком «группы риска». В качестве наставника могут выступить волонтеры или педагоги, закрепленные за трудным подростком, тьюторы, т.е. любой значимый взрослый, который верит в подростка, интересуется его жизнью, помогает решать проблемы.

В целом, использование социально-культурных технологий в процессе профилактики девиантного поведения подростков ставит перед педагогом, организатором социально-культурной деятельности и любым другим специалистом задачу не «исправлять» подростка, а предложить ему такие формы деятельности и общения, которые помогут удовлетворить его возрастные потребности (в признании, риске, общении, самоутверждении) социально приемлемыми способами.

Продуктивность использования социально-культурных технологий в профилактике девиантного поведения подростков обеспечивается за счет создания взаимосвязанных

условий, включая организационно-педагогические, психолого-педагогические, содержательно-методические. Среди наиболее значимых, на наш взгляд, следует выделить:

- Опору на принцип личностно-ориентированного и добровольного участия в различных видах и формах социально-культурной деятельности. Это условие ориентировано на формирование у подростка внутренней мотивации к участию в социально одобряемой деятельности, развитие способности к осознанному выбору и ответственности за его последствия, что является краеугольным камнем устойчивости к девиантным влияниям. Реализация данного принципа на практике предполагает: смещение акцента с императивных методов («ты должен») на фасилитативные («давай найдем, что тебе интересно»); внедрение практик педагогического сопровождения, базирующихся на совместном с подростком поиске областей для самореализации; создание ситуации выбора (вариативность кружков, секций, форматов мероприятий).

- Проектирование воспитывающей социально-культурной среды, рассматриваемой как среда возможностей, где культурные нормы и ценности не декларируются, а присваиваются через личный опыт и проживание в процессе деятельности. Это предполагает целенаправленное насыщение среды позитивными культурными образцами и «точками притяжения» через привлекательные для подростков клубные объединения, студии, общественные пространства, а также посредством их участия в имеющих личностную значимость событийных мероприятиях различного характера. То есть, с одной стороны, поощряется любая активность, отражающая интересы и актуальные запросы подростковой аудитории (в самоорганизации, следовании за референтными личностями и моделями поведения и т.п.), но, с другой стороны, эта активность опосредованно контролируется и корректируется в случае каких-либо отклонений. При этом свободное время подростка заполняется содержательной деятельностью, оставляя меньше пространства для рисков, и одновременно происходит непроизвольное, «естественное» усвоение социальных норм, формируется культурный иммунитет против деструктивных влияний.

- Формирование позитивной референтной группы и развитие коммуникативной компетентности. В подростковом возрасте группа сверстников становится доминирующим институтом социализации. Задача педагога — не противостоять этому, а использовать данную психологическую особенность как ресурс. Позитивная референтная группа становится мощным инструментом косвенного педагогического воздействия, где нормы и санкции исходят от самих подростков. Выполнение данного условия предполагает, что подросток получает опыт здоровой групповой принадлежности, его потребность в признании и общении удовлетворяется в просоциальном ключе. Сформированные коммуникативные навыки позволяют ему эффективно действовать в конфликтных ситуациях, снижая вероятность агрессивного или избегающего поведения.

В целом, социально-культурная деятельность располагает значительным профилактическим потенциалом в работе с подростками, что обусловлено как многообразием ее видовых форм, так и глубиной психологических механизмов воздействия на личность. Каждое из направлений СКД — художественно-творческое, досугово-игровое, спортивно-оздоровительное, волонтерское, краеведческое — решает специфические педагогические задачи: от развития эмоционально-чувственной сферы и формирования коммуникативных навыков до воспитания нравственных качеств и патриотических чувств. При этом все они объединены общей целью — создание условий для позитивной самореализации личности и предупреждение асоциальных проявлений в сфере свободного времени.

Однако реализация потенциала СКД невозможна в стихийно складывающихся обстоятельствах: она требует целенаправленного проектирования социально-педагогических условий как интегративной системы, включающей организационный, субъектно-личностный и средовый компоненты. Проектирование условий означает переход от разрозненных мероприятий к созданию целостной воспитывающей и поддерживающей

экосистемы, где профилактика становится не внешним воздействием, а естественным процессом личностного роста и освоения конструктивных моделей поведения.

Литература

1. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М. А. Ариарский. – Санкт-Петербург, 2008 – 791 с.
2. Балтуева С. В. Социокультурные методы по профилактике девиантного поведения подростков / С. В. Балтуева // Символ науки. - 2015. - №12-2. - С. 245-249.
3. Сингач А. Н. Модель профилактики молодёжного экстремизма технологиями социально-культурной деятельности / А. Н. Сингач // Учёные записки (АГАКИ).- 2018. - №1 (15). - С. 43-47.
4. Сукало А. А. Педагогические возможности культурно-просветительской деятельности в социализации личности несовершеннолетнего правонарушителя (в условиях учреждений закрытого типа) : специальность 13.00.05 – «Культурно-просветительская работа» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Сукало Александр Александрович – Ленинград, 1987. -16 с.
5. Сукало А. А. Педагогика профилактики социальных отклонений в сфере подростково-молодежного досуга / А. А. Сукало // Девиантология: хрестоматия / ред. Ю. А. Клейберг. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. - С. 289–303.

Раздел 5. Взаимодействие ребенка и социальной среды

Лидухен Ю.А.

г. Москва

Котова С.А.

г. Санкт-Петербург

Влияние отсутствующего родителя на социализацию ребенка

Родители являются значимыми людьми в окружении ребенка. Именно их вклад и влияние на ребенка выступают судьбоносным фактором. В первые годы жизни родительская любовь обеспечивает ребенку безопасность и заботу, позже, когда ребенок взрослеет родители обеспечивают благополучие ребенка и его душевное спокойствие. Специалисты в области психологии развития единогласно отмечают, что для безопасного и полноценного развития ребенку необходима полная устойчивая семья.

С конца прошлого века наблюдается масштабный распад семейной структуры, доля неполных семей в российском обществе значительно выросла за последние 20 лет. По данным переписи 2021 года в России насчитывается около 4,85 млн неполных семей. Количество семей, где детей воспитывает только мать, составило 31,2% от всех семей с детьми до 18 лет., и матери возглавляют 81% всех неполных домохозяйств, в которых растет каждый третий ребенок страны [7]. В 2024 году по данным ВНИИ труда Минтруда России, опубликованных на сайте газеты «Уральский рабочий», доля неполных семей в России достигла уже 38,5%. Больше всего таких семей проживает в Москве и Петербурге — 54,2% и 51,5% соответственно.

Неполная семья чаще всего возникает в результате расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного проживания супругов. Проблематика неполных семей является важной темой для социологического, психологического и педагогического исследования, поскольку воспитание детей в таких условиях имеет свои особенности: недостаточное влияние на ребенка внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, неуравновешенность родительских чувств и возможность формирования у ребенка чувства неполноценности. Данную проблему поднимали с конца XIX века за рубежом З. Фрейд, К. Юнг, Д.В. Винникотт, С. Сарантакос, М. МсКляйн, Э. С. Шварц, Г. Фригдор и др. В России к этой проблеме обращались В.А. Юницкий, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.Г. Эйдельмиллер, В.В. Юстицкий, И.О. Шевченко, О.И. Безрукова, В.А. Самойлова, Л. С. Алексеева, М. И. Буянов, П. Г. Гасанова, С. К. Нартова-Бочавер, И. Ф. Дементьева, К. В. Радецкий, В. М. Целуйко, В. А. Хохлова и др.

Особенностью неполных семей, возникших вследствие рождения ребенка вне брака, является то, что одинокая мать обычно не поддерживает связей с отцом ребенка, чаще испытывает чувство одиночества и ощущает повышенную ответственность за ребенка, которая может в воспитании проявиться в искаженном виде гиперопеки [5].

Согласно исследованиям В.А. Юницкого [11], психологические особенности детей, воспитывающихся в неполных семьях, в значительной степени определяются переживанием горя, а не только условиями их воспитания. К последствиям, характерным для всех распавшихся семей, более поздние исследователи относят снижение эмоциональной защищенности, уменьшение функциональности семьи в результате утраты члена с его уникальной ролью и обязанностями, а также появление отклонений от общепринятой семейной модели в глазах окружающих [2, с. 34]. В неполной семье наблюдается сужение ролевого диапазона и чрезмерная межперсональная зависимость (симбиоз матери с ребенком), что создает дополнительное напряжение. Члены таких семей часто сталкиваются с депривацией значимых психологических потребностей, таких как

поддержка, понимание и интимность. В зависимости от стиля родительства, ребенок может испытывать недостаток в удовлетворении коммуникативных и познавательных потребностей, а также потребностей в уважении и безопасности. По мнению Д.В. Винникотта [1], личностное развитие детей из неполных семей может замедляться из-за трудностей процесса идентификации. Кроме того, финансовые ресурсы таких семей зачастую ограничены.

Ко всем внешним ситуациям при разводе родителей примешивается и внутренний разлад в повышении требований к ребенку со стороны оставшегося родителя, частое манипулирование его поведением и любовью (шантаж, угрозы, жесткие запреты, недоговоренность, создание неопределенности в жизненных ситуациях). И тогда ребенку остается только защитное поведение, обусловленное самосохранением. Ребенок становится поглощенным внутренней реальностью. Еще Д. Калшед [3] отмечал, что взамен самооценки, которую дают реальные достижения во внешнем мире, его ЭГО часто питается суррогатом фантазий всемогущества и чувства внутреннего превосходства с нарушением социальных связей и уходом в то, что доступно, например, в социальные сети.

Дети, оставшиеся на попечении одного родителя, часто сталкиваются с уникальными эмоциональными и психологическими вызовами. У детей может развиваться эмоциональная, сенсорная или социальная депривация, определяемая как сокращение либо полное лишение возможности удовлетворять основные психофизиологические либо социальные потребности. Изучая депривацию в детском возрасте Й. Лангмайер и З. Матейчик [6] акцентировали внимание на таких негативных последствиях семейной депривации как недостаток эмоциональной и социальной поддержки для развития ребенка. Й. Лангмайер подчеркивал особую важность полноценных ранних привязанностей и их влияние на психическое здоровье ребенка, указывая на то, что депривация может привести как к задержкам в развитии, так и проблемам с поведением. З. Матейчик утверждал, что депривация не только влияет на индивидуальные характеристики, но и на социальные отношения и адаптацию ребенка в обществе. Оба исследователя признавали необходимость создания специальной поддерживающей среды для полноценного развития детей из неполных семей, поскольку ребенок, из семьи чаще всего единственным родителем является мама, не может ее получить.

По З. Фрейду опыт, полученный ребенком в ранние годы жизни, играет ключевую роль в формировании его личности и остается относительно неизменным в течение всей жизни [9]. Воспитание ребенка одним из родителей может затруднить его развитие, приводя к дизонтогенезу и формированию «Эдипова комплекса» у мальчиков и «комплекса Электры» у девочек.

«Эдипов комплекс» - феномен, описанный Зигмундом Фрейдом в рамках теории психоанализа [10]. Фрейд назвал этот комплекс в честь мифа о Эдипе, который убил своего отца и женился на своей матери, не зная о своих действиях. Эдипов комплекс возникает на фаллической стадии психосексуального развития, которая, по Фрейду, происходит примерно в возрасте от 3 до 6 лет. На этой стадии мальчик начинает испытывать влечение к матери и одновременно чувствует ревность и соперничество с отцом. Этот конфликт может проявляться в страхе кастрации — страхе потерять свою мужскую идентичность или физическую целостность из-за наказания со стороны отца. По Фрейду разрешение Эдипова комплекса происходит через идентификацию с отцом, когда ребенок начинает принимать отцовские нормы и ценности, что способствует формированию его мужской идентичности и социального поведения. Неполное или неудачное разрешение Эдипова комплекса может привести к искаженной идентификации с мужским образом, трудностям в отношениях с партнером, неуверенности в себе и создавать проблемы с авторитетом.

«Комплекс Электры» — это термин, введенный Карлом Юнгом, который описывает аналогичные процессы, происходящие у девочек в фаллической стадии (примерно с 3 до 6 лет), когда девочка начинает осознавать свои половые различия и развивает чувства привязанности к отцу, а также соперничество с матерью [4, 8]. В отличие от Эдипова

комплекса, где мальчик испытывает страх кастрации, девочка сталкивается с концепцией "отсутствия пениса", что приводит к чувству неполноценности или зависти к мужским гениталиям. Это чувство может вызывать желание обладать отцом и конкурировать с матерью за его внимание. Разрешение комплекса Электры связано с идентификацией девочки с матерью. В процессе социализации девочка начинает принимать женские роли и нормы, что способствует формированию ее женской идентичности. Неполное разрешение комплекса Электры может привести к трудностям в отношениях с мужчинами, проблемам с самооценкой и идентичностью.

3. Фрейд [10] подчеркивал, что эти комплексы основаны на бессознательном стремлении обладать родителем противоположного пола. Таким образом, дефицитарный и негативный опыт, полученный в детстве, может привести к развитию эгоцентризма, инфантилизма и агрессивности. Влияние отсутствующей фигуры родителя может привести не только к трудностям формирования здоровых гармоничных отношений с другими людьми, но и к проблемам в самоопределении, поиске своего места в обществе.

Эрик Эриксон [11] считал, что негативный жизненный опыт, приобретенный на начальных этапах развития личности, может быть преодолен. По его мнению, с возрастом индивид начинает испытывать все более значительное влияние со стороны сверстников, образовательных учреждений и других социальных институтов, а также общества в целом, которое может нивелировать, либо усугублять отклонения. Таким образом, влияние семьи на формирование личности ребенка, хотя и является значительным, не является определяющим и фатальным [10].

Понимание последствий отсутствия того или иного родителя может помочь в разработке программ профилактики социальных проблем, таких как преступность, наркомания и другие формы девиантного поведения, которые могут быть связаны с отсутствием отцовской поддержки.

Психологическое сопровождение ребенка и семьи в случаях отсутствующего родителя, играет ключевую роль в адаптации и развитии детей и подростков. Психологическое сопровождение детей, оставшихся на попечении одного родителя, требует комплексного подхода, который учитывает как индивидуальные особенности ребенка, так и семейные обстоятельства. Проблемой разработки методических основ психологической помощи детям из неполной семьи занимались Р.В. Овчарова, Л.П. Аргентова, В.А. Барабохина, Ю. Зотова, М. Летучева. И.А. Кузнецова, В.А. Иванченко, И.В. Ярославцева и др.

На основе анализа литературы и опыта практической работы были определены основные задачи психологического сопровождения и поддержки ребенка из неполной семьи:

1. Эмоциональная поддержка должна включать:
 - создание психологически комфортной среды через обеспечение безопасного пространства для выражения эмоций, что позволяет детям открыто делиться своими переживаниями и страхами;
 - работу по психоэмоциональной регуляции и управления своими эмоциональными реакциями как профилактики агрессивности и тревожности;
2. Повышение адаптационных ресурсов к меняющимся социальным условиям:
 - Помощь детям в принятии процессов семейной динамики и в освоении новых ролей (например, старшего брата или сестры);
 - Обучение детей стратегиям преодоления трудностей и адаптации к изменениям.
3. Укрепление самооценки и уверенности:
 - Формирование позитивной самоидентификации (поддержка детей в формировании здоровой самооценки и уверенности в себе, что особенно важно в условиях одиночества или чувства покинутости);
 - Поощрение успехов с использованием установок из позитивной психологии (поддержка и признание достижений ребенка для повышения его уверенности).

4. Поддержку социальных связей:
 - Развитие социальных навыков (обучение детей навыкам общения и взаимодействия с окружающими, что помогает им строить здоровые отношения с сверстниками);
 - Стимулирование участие в групповых активностях (поощрение участия в кружках, секциях и других групповых мероприятиях для улучшения социальной интеграции).
 5. Работа с родителем-опекуном:
 - Обучение родителя (предоставление информации и рекомендаций по вопросам воспитания, эмоциональной поддержки и управления стрессом);
 - Создание партнерства (установление доверительных отношений между психологом и родителем для совместной работы над проблемами ребенка).
 6. Профилактика психических расстройств:
 - Мониторинг психоэмоционального состояния (регулярная оценка эмоционального состояния ребенка для раннего выявления возможных проблем);
 - Профилактические мероприятия (проведение тренингов и семинаров по управлению стрессом и эмоциональным состоянием как для детей, так и для родителей).
- Важно эти задачи решать в партнерстве с родителем, социальным педагогом, классным руководителем, администрацией образовательной организации. Комплексная поддержка может значительно улучшить качество жизни этих детей и способствовать их полноценному развитию, а также помочь в создании эффективных стратегий поддержки семей с единственным родителем.

Литература

1. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. – Екатеринбург: Литур, 2004. – 391 с.
2. Глузман, А. В., Меликьян, В. В. Проблемы воспитания детей в неполных семьях: анализ отечественной и зарубежной теории // Гуманитарные науки. 2023. №3 (63). Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vospitaniya-detey-v-nepolnyh-semyah-analiz-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-teorii> (дата обращения: 15.02.2026).
3. Калшед, Д. Внутренний мир травмы: Архитипические защиты личностного духа. - пер. с англ.-М.: Когито-Центр, 2015.-398с (Современная психотерапия)
4. Картер, Н. Комплекс Электры в психологии женщины. - пер.с англ./под ред и с посл. Л.А. Хегая. – М.: Ленанд, 2018.-160 с.
5. Кузнецова, И.А. Психологическая поддержка детей из неполных семей. -М. Педагогика.2017- 125 с.
6. Лангмейер, Й., Матейчик, З. Психическая депривация в детском возрасте пер. с чешского. – Прага: изд-во АВИЦЕНУМ, 1984, ЧССР. - 124 с.
7. Селиванова, О.В., Коробкова, Н.Ю. Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики // Социально-трудовые исследования. 2024. №1 (54). Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepolnye-semi-v-regionah-rossii-masshtaby-i-sotsialno-ekonomicheskie-harakteristiki> (дата обращения: 18.02.2026).
8. Шварц, С.Е. Отсутствующий отец и его влияние на дочь. - СПб. - М., Центр гуманитарных инициатив; Добросвет, 2021.- 364 с.
9. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
10. Фрейд, З., Юнг, К.Г., Фромм, Э. Эдипов комплекс. Мама я люблю тебя. - М.: ЭКСМО, 2021.- 400 с.
11. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.
12. Юницкий, В.А. Психологические особенности детей, потерявших родителей: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. — Москва, 1992. - 16 с.

Формирование мировоззренческого суверенитета обучающейся молодежи в условиях непрерывного образования

В современных условиях глобальных трансформаций и информационной доступности проблема формирования мировоззренческого суверенитета обучающейся молодежи приобретает особую актуальность. Современное общество столкнулось не только с традиционными вызовами безопасности, но и с угрозами иного порядка – идеологическими, информационными и ценностными. Распространение ксенофобии и фальсификация знаний делают эту проблему не только политической, но и образовательной.

Как отмечает А.Н. Данилов, «процесс обучения и воспитания молодого поколения является базовым механизмом формирования у него индивидуального сознания, влияющего на общее умонастроение социума» [4]. Образование перестает быть исключительно механизмом подготовки специалистов для развития экономики государства – оно становится стратегическим инструментом формирования мировоззрения, уважения к многообразию при сохранении ценностного ядра личности.

Мировоззренческий суверенитет личности представляет собой интегративное качество, характеризующее способность человека к ценностно-смысловому самоопределению, устойчивость к внешним манипулятивным факторам при сохранении открытости к диалогу и развитию. Это способность выстраивать непротиворечивую картину мира на основе рефлексивного осмысления культурных традиций и современных реалий.

В.А. Далингер подчеркивает, что «мировоззренческий провал, вакуум ценностей в сфере образования и идеологический вакуум в обществе, раскол духовного пространства, ментальная несовместимость людей и сообществ – серьезнейшая проблема современности» [3]. В таких условиях основным направлением образовательной деятельности должно стать формирование мировоззренческих идеалов и личностных приоритетов человека.

Исследователи выделяют мировоззренческое самоопределение как особый, интегрирующий вид самоопределения личности, имеющий структурные уровни и обеспечивающий ценностно-смысловую ориентацию человека в мире [6]. В рамках непрерывного образования этот процесс приобретает продолжительный характер, разворачиваясь на протяжении всей жизни человека и проходя через различные этапы – от формирования первичных ценностных представлений до их критического переосмысления и углубления.

Образование раскрывает свою сущность через воспроизведение социума — она находит отражение в мышлении и знании, которые задают содержание социокультурной жизни. Следовательно, становление мировоззренческого суверенитета невозможно без учёта ценностных и смысловых ориентиров, характерных для современной цивилизации.

Непрерывное образование создает уникальные возможности для последовательного и системного формирования мировоззренческой культуры личности. На каждом возрастном этапе решаются отдельные важные задачи: в школьном возрасте закладываются основы ценностного отношения к миру, в юношеском – формируется способность к рефлексивному осмыслению ценностей, в зрелом возрасте происходит корректировка уже сформированных мировоззренческих позиций.

Как отмечается в современных исследованиях, «суверенизация национальной системы образования и воспитания» становится важным направлением образовательной политики, получающим поддержку в молодежной среде [8]. При этом именно молодежь является наиболее сложной группой для ценностно-мировоззренческого просвещения, что требует особых подходов к организации образовательного процесса [9].

Образование сегодня становится не просто системой передачи знаний, но и инструментом формирования личностных качеств, ориентированных на служение обществу и развитие страны. Современные образовательные практики должны объединять обучение, воспитание и просвещение – три взаимосвязанных процесса, формирующих целостное мировоззрение гражданина [7].

В информационную эпоху особое значение приобретает задача формирования у молодежи патриотических качеств, преданности Родине, любви к традициям, поскольку без изменения сознания молодежи, передачи ей взглядов, определяющими будущее страны, невозможно использовать интеллектуальный потенциал для решения общественно значимых задач [2].

Анализ научной литературы позволяет выделить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования мировоззренческого суверенитета обучающихся в системе непрерывного образования.

Первое условие – реализация субъект-субъектного подхода в образовании, создание атмосферы диалога и сотрудничества. Как подчеркивает В.А. Далингер, «конструирование и реализация образовательного процесса должны осуществляться на таких субъект-субъектных отношениях, которые учитывают требования гуманистической концепции образования: толерантность, педагогическая поддержка, содейтельность и сотрудничество» [3]. Диалоговые, проблемные формы организации обучения должны стать основой образовательного пространства.

Второе условие – развитие рефлексивных способностей обучающихся. Рефлексия и рефлексивные умения являются важными компонентами организации проблемного обучения, позволяющими превратить содержание образования в деятельностное содержание, нацеленное на освоение способов учебной деятельности. Рефлексивный подход обеспечивает формирование способности к самоорганизованной деятельности [3].

Третье условие – интеграция ценностного компонента в содержание всех учебных дисциплин. И содержание образования, и сам процесс обучения должны реализовываться на уровне ценностного отношения к образовательному материалу, на уровне его эмоционального восприятия. Знание, не подкрепленное устойчивой системой ценностей, становится угрозой для духовно-нравственного развития обучающихся.

Четвертое условие – обеспечение преемственности ценностно-мировоззренческого воспитания на всех уровнях образования. Непрерывный характер этого процесса предполагает согласованность целей, содержания и методов формирования мировоззренческой культуры на каждой ступени образовательной системы [1].

Литература

1. Верина, О.А. Диагностика личностных универсальных учебных действий у младших школьников / О.А. Верина // Молодежь и наука – третье тысячелетие. – Тула: ТГПУ, 2015.
2. Ганиева, Ч. Приоритетные задачи образования молодежи в современную информационную эпоху / Ч. Ганиева // Вестник НУУз. – 2025. – № 1(1.2.1). – С. 76-78.
3. Далингер, В.А. Мировоззренческий провал, вакуум ценностей в сфере образования и идеологический вакуум в обществе / В.А. Далингер // Современные проблемы науки и образования. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=429>
4. Данилов, А.Н. Система образования: потенциал и перспективы / А.Н. Данилов // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2024. – № 3. – С. 4-8.
5. Идеи мира и образование: опыт Узбекистана и стран СНГ // Интернет-портал СНГ. – 2025. – URL: <https://e-cis.info/news/568/133036/>
6. Кривцун, Е.П. Самоопределение личности будущих педагогов начального образования: основные виды и особенности становления / Е.П. Кривцун // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 197. – С. 162-169.

7. О роли образования в формировании гражданской ответственности у молодежи [Электронный ресурс] // Факультет политологии МГУ. – 2025. – URL: <https://polit.msu.ru/2025/10/13/social-arch-5/>

8. Складорова, Н.Ю. Суверенизация национальной системы образования и воспитания в оценках молодежи / Н.Ю. Складорова, Е.В. Бродовская // Власть. – 2023. – Т. 31, № 2. – С. 9-14.

9. Хугаев, З. Суверенитет невозможен без молодежи: как работать с новым поколением / З. Хугаев // ФедералПресс. – 2025. – 25 июля.

Экстерович А.И.

Беларусь, г. Гродно

Формирование навыков социально приемлемого поведения у подростков с агрессивными формами поведения

Проблема различных видов девиаций в подростковой и молодежной среде является особенно актуальной в силу частоты их проявлений, наличия у молодых людей ценностных ориентаций деструктивной направленности. Грубость, негативизм, насильственный формат взаимодействия, различные формы агрессивного поведения становятся привычной моделью социального реагирования у подростков. Данные формы поведения зачастую заимствуются подростками из взрослой среды, где различные жизненные ситуации решаются путем применения силы и демонстрации личностного и материального превосходства.

Подростковый возраст – это непростой период как для самого подростка, так и для окружающих. Находясь в пограничном состоянии – между детством и взрослой жизнью, подросток теряет привычные ориентиры, становится враждебным и раздражительным в силу непонимания своего нового социального положения и неспособностью справиться с новыми обязанностями и требованиями общества. Удержать доверие и внимание сверстников, занять предпочитаемый социальный статус, быть принимаемым и одобряемым референтным кругом подростков – базовые и наиболее актуальные предпочтения ребенка подросткового возраста. В данном возрастном периоде подросток находится в особо уязвимом положении, когда легко усваиваются деструктивные ценности, настроения носят «протестный» характер, мировосприятие наполнено переживаниями, нравственными исканиями, надеждами, разочарованиями и прочими духовными проявлениями – неизбежными атрибутами неустойчивого внутреннего состояния [2, С. 146]. Следует отметить, что у подростков с агрессивными формами поведения при всем их своеобразии наблюдаются схожие черты: неустойчивость интересов, отсутствие увлечений и бедность ценностных ориентаций, тревожность, высокая внушаемость, подражательность, неразвитость нравственных ориентиров [3, С. 56]. Самооценка подростков с агрессивными проявлениями, как правило, является неадекватной – либо чрезмерно завышенной, либо максимально заниженной. При этом эмоциональные состояния подростков неустойчивы, их действия и поступки нелогичны и непоследовательны. В попытке защититься, дистанцироваться от нежелательного взаимодействия, подростки идут на обман, подлог, манипулятивные действия. Как правило, данная тактика поведения срывается при общении с родителями, желающими избежать конфликтов и ссор и не готовых ко взрослому конструктивному разговору с собственным ребенком.

Тактика замалчивания проблем, игнорирование демонстративно-агрессивных форм поведения подростка, уход от обсуждения важных вопросов, связанных с нарушением социальными норм и личностных границ других людей является крайне деструктивной,

формирующей у подростка позицию вседозволенности, агрессивной поведенческой модели.

Основополагающим направлением в работе с подростками становится профилактическо-коррекционная работа по предупреждению возникновения и закрепления черт агрессивного поведения, а также нивелирования деструктивных форм социального реагирования. Привить подростку навыки социально приемлемого поведения – значит помочь ему адаптироваться к новым условиям социального взаимодействия, повысить его уверенность в себе, мобилизовать его личностные ресурсы в преодолении различных социальных соблазнов.

Социально приемлемое поведение – это осознанное, социально зрелое, конструктивное взаимодействие, основанное на уважении собственной личности, прав и личностных границ других людей, представляющее собой гармоничное сочетание самостоятельности и выполнения социальных норм и правил. Основными аспектами социально приемлемого поведения являются:

- наличие критического мышления, склонности к анализу собственных поступков и действий других людей;
- уважительное отношение к мнениям и позициям других людей при учете собственных интересов и взглядов;
- постоянный поиск новых возможностей для саморазвития;
- способность разрешать сложные ситуации бесконфликтными методами;
- включенность в различные виды социально одобряемой деятельности: учеба, творческие активности, выполнение волонтерских функций и др.;
- самостоятельность и ответственность при принятии решений;
- способность контролировать свои эмоции, управлять собственными поступками и поведенческими реакциями.

Для формирования навыков социально приемлемого поведения важно в процессе взаимодействия с подростком демонстрировать уважение к его позиции, общаться доверительно и на равных, избегать нравоучительных суждений и критичных замечаний. Работа с подростками, проявляющими агрессивное поведение, нередко затруднительна и малоэффективна в силу имеющихся у них противоречий, предубежденности и подозрительности по отношению ко взрослым. Однако, соблюдая базовые принципы при работе с подростками – комплексности, системности, целенаправленности, экологичности, равенства и партнерства, безусловного принятия, доверительности и конфиденциальности, возможно достичь реальных позитивных изменений в поведенческой и эмоциональной сфере подростков. Работа с подростками, агрессивные формы поведения которых стали привычными и удобными, требует от всех участников образовательно-воспитательного процесса соблюдения ряда условий:

- совершенствование конфликтологических компетенций у педагогов и родителей, поддержание безопасной образовательной среды [4, С. 4];
- применение актуальных и интересных для подростков технологий регулирования конфликтов;
- развитие конфликтологической культуры;
- опора на личностные ресурсы и сильные стороны собеседников;
- проявление заинтересованности, доброжелательности и твердости;
- использование поддерживающего тона во взаимодействии.

Исследователи И. С. Крутько, Н. В. Попова, Л. Л. Толвайшис акцентируют внимание на недопустимость использования индикаторов конфликтогенного поведения специалиста в ходе работы с подростками:

- 1) проявление к другому человеку открытого недоверия;
- 2) нежелание слушать и перебивание собеседника;
- 3) постоянное принижение его значимости;
- 4) акцентирование внимания на различиях между собой и собеседником не в его пользу;
- 5) отсутствие желания признавать свои собственные ошибки и чью-то правоту;
- 6) постоянное преуменьшение

значимости собеседника, подчеркивание собственных достоинств; 7) навязывание своей точки зрения; 8) неискренность в суждениях; 9) использование сложных формулировок и непонятных собеседнику слов [1, С. 156].

При работе с подростками важно избрать ту тактику взаимодействия, которая будет наиболее актуальна и эффективна для данной целевой аудитории. Практика показывает, что в качестве наиболее «работающих» технологий при работе с подростками агрессивного поведения являются:

- использование дыхательно-расслабляющих практик (работа с дыханием, обучение навыкам саморегуляции, понимание своего эмоционального состояния);
- креативные техники: арттерапия, песочная терапия, музыкотерапия, танцевально-двигательная терапия и др.;
- перенаправление агрессивных проявлений в созидательную конструктивную направленность (спорт, волонтерство, трудовая деятельность);
- сюжетно-ролевые игры (моделирование конфликтных ситуаций для отработки социально одобряемого поведения);
- техники активного слушания по проработке эмоционального состояния подростков;
- развитие хобби (увлечения помогают подростку реализовывать энергию, снижая напряжение).

Из вышеизложенного следует отметить, что агрессивные проявления подростков, как и все сопутствующие им составляющие – тревожность, раздражительность, враждебность, коммуникативные проблемы, обусловлены не только возрастными, внутренне-психическими, но и внешне-социальными факторами. Понимание возрастных, личностных особенностей подростков и специфики переживания ими кризиса подросткового периода при адекватных коррекционных воздействиях позволит подростку избрать альтернативную социально одобряемую модель поведения, замещающую и вытесняющую агрессивный поведенческий формат.

Литература

1. Конфликтология в работе с молодежью : учебно-методическое пособие / И. С. Крутько, Н. В. Попова, Л. Л. Толвайшис ; под общ. ред. И. С. Крутько ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 196 с.
2. Коробкина, Е. С. Поведенческая специфика социализации подростка / Е. С. Коробкина // Достижения вузовской науки. – 2014. – №8. – С. 144–150.
3. Липовая, О. А. Психологические особенности проявления агрессии у подростков / О. А. Липовая, А. Е. Штенская // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2018. – №2. – С. 55–58.
4. Формирование бесконфликтной образовательной среды : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. К. Погодина, В. В. Мартынова, Е. Л. Евдокимова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 184 с.

Миразулуква Х. Алишер кизи

Узбекистан г. Ташкент

Связь тревожности и учебной мотивации младших школьников как фактор психологической безопасности образовательной среды

В условиях модернизации системы образования особую актуальность приобретает проблема психологической безопасности образовательной среды. Начальный школьный

возраст является периодом интенсивного личностного и учебного развития ребёнка, в котором формируются базовые учебные мотивы, отношение к школе и уверенность в собственных возможностях. Одним из факторов, существенно влияющих на успешность обучения и эмоциональное благополучие младших школьников, выступает уровень тревожности.

Повышенная тревожность может снижать познавательную активность, формировать страх ошибки, избегание учебных ситуаций и негативное отношение к учебной деятельности. В то же время характер учебной мотивации способен либо усиливать тревожные переживания, либо выступать защитным фактором, способствующим психологической устойчивости ребёнка. В связи с этим исследование взаимосвязи тревожности и учебной мотивации младших школьников является важным условием обеспечения психологически безопасной образовательной среды.

Цель исследования — выявить особенности взаимосвязи тревожности и учебной мотивации младших школьников и определить их значение для формирования психологической безопасности образовательной среды.

В психологической науке тревожность рассматривается как устойчивое личностное образование, выражающееся в склонности ребёнка воспринимать различные ситуации как потенциально опасные и реагировать на них состоянием напряжения и беспокойства. В младшем школьном возрасте тревожность часто связана с учебной деятельностью, оценением со стороны учителя, ожиданиями родителей и страхом несоответствия требованиям.

Исследователи отмечают, что умеренный уровень тревожности может выполнять мобилизующую функцию, однако её высокий уровень приводит к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти, снижению уверенности в себе и формированию избежательного поведения. Особенно чувствительными к развитию тревожности являются дети, находящиеся в ситуации частого сравнения, жёсткого оценивания и недостаточной эмоциональной поддержки со стороны взрослых.

Учебная мотивация представляет собой систему побуждений, определяющих отношение ребёнка к учебной деятельности, её целям и результатам. В младшем школьном возрасте происходит переход от внешней мотивации (оценки, одобрения взрослых) к формированию внутренней мотивации, связанной с познавательным интересом и стремлением к успеху.

Преобладание внешней мотивации нередко сопровождается повышенной тревожностью, поскольку ребёнок ориентируется на оценку результата, а не на процесс обучения. Напротив, внутренняя мотивация способствует снижению эмоционального напряжения, развитию самостоятельности и формированию устойчивого интереса к обучению.

Психологическая безопасность образовательной среды определяется как состояние защищённости личности ребёнка от психологического насилия, эмоционального давления и ситуаций, вызывающих хронический стресс. Она проявляется в ощущении принятия, поддержке со стороны учителя и одноклассников, возможности свободно выражать свои мысли без страха ошибки. Высокий уровень тревожности учащихся свидетельствует о снижении психологической безопасности среды, тогда как развитие позитивной учебной мотивации способствует формированию благоприятного эмоционального климата.

Анализ психологических исследований показывает наличие устойчивой взаимосвязи между уровнем тревожности и особенностями учебной мотивации. Дети с высоким уровнем тревожности чаще ориентированы на избегание неудачи, проявляют зависимость от внешней оценки и демонстрируют снижение познавательной активности. При этом учащиеся с преобладанием внутренней мотивации характеризуются более низким уровнем школьной тревожности, большей уверенностью в собственных силах и готовностью принимать учебные трудности как естественную часть процесса обучения.

Таким образом, тревожность и учебная мотивация находятся во взаимном влиянии: тревожность снижает учебную активность, а неустойчивая мотивация усиливает тревожные переживания.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами и школьными психологами для: своевременного выявления детей с повышенной тревожностью; формирования условий, способствующих развитию внутренней учебной мотивации;

снижения значимости оценивания как стрессогенного фактора;

создания поддерживающей образовательной среды; разработки профилактических программ психологического сопровождения младших школьников.

Особое значение имеет сотрудничество школы и семьи, поскольку родительские ожидания и стиль взаимодействия существенно влияют на уровень тревожности ребёнка и его отношение к обучению.

Заключение

Связь тревожности и учебной мотивации младших школьников выступает важным показателем психологической безопасности образовательной среды. Повышенная тревожность снижает учебную активность и препятствует формированию устойчивого познавательного интереса, тогда как развитие внутренней мотивации способствует эмоциональной устойчивости и успешной адаптации ребёнка к школьному обучению. Создание психологически безопасной образовательной среды требует комплексного подхода, включающего поддержку со стороны педагогов, участие семьи и психологическое сопровождение учащихся. Учет взаимосвязи тревожности и учебной мотивации позволяет повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить гармоничное развитие личности младшего школьника.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М.: Эксмо, 2005.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1990.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: МПСИ, 2000.
5. Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2013.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — СПб.: Питер, 2003.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011.
9. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и практика. — СПб.: Речь, 2006.
10. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — М.: Академия, 2012.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005.

Пространство детства: этические аспекты применения медико-генетического консультирования

Одним из актуальных направлений биополитики является влияние не только на развитие уже существующей семьи, но и на определение вероятности возможности ее возникновения. Тем самым расширяется проблемное пространство детства, так как стремление преодолеть биологическую неопределенность в процессе ожидания рождения «благополучных» детей может привести к введению критериев отбора и ограничению прав на существование. Биополитика как социокультурное воздействие на сферу репродукции человека выступает как объект анализа биоэтики.

Ведущий принцип биоэтики – «уважение автономии пациента» был выдвинут во второй половине XX века и всегда был подкреплен правилом добровольного информированного согласия, что предполагает не только сообщение информации врачом, но и широкую систему информирования, организованную обществом. Все более предпочтительной становится модель квалифицированного пациента, который испытывает потребность в проведении самодиагностики, критично относится к лечебным назначениям профессионалов и не ограничивается обращением только к одному специалисту, повышает уровень образования и осуществляет самореализацию на пути обретения здоровья, как одной из ведущих форм проявления «заботы о себе».

Важным направлением образования пациентов-клиентов является забота о детях. Забота проявляется у детей, рождение которых только планируется (преимплантационная и пренатальная диагностика, возможная пренатальная коррекция патологий, преконцепционная диагностика). Забота распространяется на ведение детей с отклонениями в семьях, детских садах, школах. В рамках современной тенденции «отклонения не характеризуют личность в целом, а скорее являются «специфическим» неумением, которое не влияет на окончательную оценку и однозначно не свидетельствует о школьных, а в будущем, и о жизненных неудачах.» [6, С.174].

В связи с динамичным развитием генетики важным средством осуществления биополитики во второй половине XX века стала система медико-генетического консультирования. В этой системе пересекаются интересы государства, ожидающего воспроизводство здорового населения, интересы специалистов-генетиков, ставящих и решающих научные проблемы, а также пациентов, которые могут преследовать разнообразные цели.

Прежде всего, это касается диагностики генетических заболеваний потенциальных родителей, а также пренатальной диагностики с целью предотвращения рождения детей с патологическими отклонениями. Медико-генетическое консультирование выполняет также превентивную функцию, то есть помогает предотвращать развитие заболеваний в результате коррекции образа жизни. Современная биополитика при помощи института медико-генетического консультирования внедряет механизмы безопасности в сферу воспроизводства населения. Развитие генетизации порождает «новый тип понимания блага, связанный с представлением о наличии «хороших» и «плохих» генов, «правильного» и «неправильного» поведения на основе знания о генетическом основании собственной личности, генетического профиля потомков.»[4, С.250 – 251]

В сфере медико-генетического консультирования предпочтительным становится принцип недирективности, который предполагает предоставление четкой и понятной информации, оказание психологической помощи пациенту и уважение принятого им решения. Особенно это актуально, когда генетическое тестирование выявляет наличие неизлечимого заболевания.

В случае, если тестирование проходят дети, возникает вопрос о возможности их информирования. Информирование о болезнях с поздним сроком манифестации предпочтительно производить после достижения совершеннолетия. Осуществление сложного выбора относительно допущения или предотвращения рождения ребенка с отклонениями в развитии должно быть обеспечено достаточно высоким уровнем квалификации консультантов, а также базовым образованием пациентов. Репродуктивные решения могут приниматься после пренатальной и преимплантационной диагностики. Компетентные пациенты, делая выбор в пользу преимплантационной диагностики, могут облегчить свое психическое состояние, так как селекция будет проводиться до начала беременности. Принятие решения будет также зависеть от осведомленности о масштабах социальной поддержки ребенка с отклонениями. Услуги преконцепционной диагностики могут быть предложены парам, которые только собираются заключить брак с целью выявления предрасположенности к развитию наследственных заболеваний. Между тем, в будущем возможно расширение списка ограничительных рекомендаций в связи с ростом ожиданий рождения «благополучных» детей в результате формирования потребительской установки на услуги медико-генетического консультирования.

Биоответственные пациенты-клиенты, в том числе и потенциальные родители, побуждаемы растущим рынком биомедицинских услуг постоянно делать выбор, не всегда имеют возможность осознать последствия применения биотехнологий. Информация о наследственных заболеваниях создает условия для появления новой формы ответственности – генетической, так как знание результатов теста может значительно изменить поведение. Ю. Хабермас предложил обсудить возможность учреждения права на «генетическое незнание как новый тип свободы».

Специалисты отмечают, что в Российской Федерации «генетическую респонсификацию» продуктивно рассматривать «вкупе с российским детоцентризмом, когда люди в большей степени готовы вкладывать ресурсы, время, заботу в здоровье детей, нежели в собственное здоровье.» [3, С.122]

Классическая биополитика рассматривает медицину как союзника государства, которое заинтересовано в здоровье нации. Современная биовласть поощряет проявление автономии пациента-клиента, заинтересованного в собственном здоровье. Современное медико-генетическое консультирование выходит за пределы сферы ограничения рождения детей с патологиями и при обсуждении репродуктивных решений в зависимости от сложности заболеваний рассматриваются возможности коррекции развития родившихся детей.

Укрепление охранительной функции медико-генетического консультирования связано с повышением уровня «биокультурного» образования. Достижения научно-технического прогресса должны быть направлены на улучшение здоровья и качества жизни детей. Это положение закреплено в Барселонской декларации Международного общества клинической биоэтики «О защите достоинства и прав детей в условиях глобальных вызовов и усиления их уязвимости». В Декларации отмечено, что научно-технический прогресс «зачастую создает предпосылки угроз и потенциальные риски, среди которых последствия применения геной инженерии...», [1, С.179] а также указано, что «дети должны быть подготовлены в ответственной жизни в свободном обществе и быть в состоянии адаптироваться в неопределенности...» [1, С.180]. Одним из каналов ослабления неопределенности является движение к последовательному соблюдению принципов «не нанесения вреда», «благодеяния», «справедливости» и «уважения автономии», которое невозможно без постоянного развития биокультурного образования в обществе биотехнологий.

Принцип уважения автономии можно рассматривать в проблемном поле взаимодействия интересов пациента – клиента и интересов ребенка, а затем и взрослого человека, который становится объектом биоинженерии, и тем самым, его автономия ограничена, и он может превратиться в наблюдателя проживаемой жизни, так как

биогенетическая коррекция окажет влияние на развитие социокультурной идентичности. Поэтому есть сомнения в том, что в границах либерально-демократически организованного общества «практика улучшающей евгеники не может быть легитимирована, поскольку селекция желательных предрасположенностей априори не свободна от заранее принимаемого решения относительно определенных жизненных планов будущей личности.»[2, С.141]

Представители консервативной моральной позиции полагают недопустимым проведение «евгенических» аборт на основании негативных прогнозов службы медико-генетического консультирования, так как наличие пороков развития не умаляет достоинства человеческого зародыша и у каждого человека есть право на жизнь. Представители православной и католической церковью провозглашают неприкосновенность жизни человека с момента зачатия. Программа по геноевгенизации подвергает сомнению ценность усилий по уходу за уже родившимися людьми с особенностями развития.

Однако, по-видимому, есть различие между осуществлением пренатального скрининга (решение о прерывании развития зародыша принимают родители) и необходимостью ухода за родившимися детьми инвалидами. Другое этическое значение приобретают мероприятия в сфере внедрения практики «дизайна» детей с целью улучшения природы человека. Развитие геноевгенизации в этом направлении «отражает происходящие ментально-нравственные процессы и движения от «цивилизации милосердия и сострадания» к цивилизации санатопотребления» [5, С.17]

Литература

1. Барселонская Декларация Международного общества клинической биоэтики. «О защите достоинства и прав детей в условиях глобальных вызовов и усиления их уязвимости». //Человек. -2019. -№1. – С.178 -181.
- 2.Кугай А.И. Философия и медицина: вечные темы и современные проблемы. Монография. / А.И.Кугай. – Спб.: Алетейя, 2022. – 202 с.
- 3.Курленкова А.С. «Естественно, дети»: биополитика или биоответственное родительство (на приеме у врача-генетика). / А.Курленкова // Человек, -2019.- №6. –С.112 -129.
4. Попова О.В., Беялетдинов Р.Р. Биосоциальность, генетизация, биоидентичность: философские аспекты осмысления. / О.В.Попова, Р.Р.Беялетдинов //Хрупкость жизни в условиях новой реальности. М.: КАНОН+, 2024 – 540 с. С. 248 – 265.
5. Силуянова И.В. Смыслы ценности достоинства человеческой жизни и геноевгенизация. //Биоэтика. 2024. Т.17, № 1. – С 13 – 18.
3. Яцино М. Культура индивидуализма. / М.Яцино: пер. А.В.Комаристова.- Х.: Гуманитарный Центр, 2012. -280 с.

Пую Д.А.

г. Санкт-Петербург

Онтологический статус стоматологического и психологического здоровья в системе медико-социальных ориентиров

Здоровье относится к одной из базовых человеческих ценностей. Как научная категория здоровье является объектом исследования целого ряда научных отраслей. В рамках *биомедицинского подхода* здоровье рассматривается как нормальное функционирование систем органов и организма в целом. С позиции *социологии медицины* здоровье исследуется в контексте влияния на него социальных и демографических факторов. В *психологии* здоровье рассматривается как высшая психическая функция,

формирование которого напрямую связано с развитием самосознания человека [5, С.23]. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, данному в Преамбуле к Уставу ВОЗ, принятому в 1948 году, здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия.

Ценность здоровья характеризуется тремя специфическими чертами:

- взаимосвязью субъективно-объективных характеристик отношения к здоровью, поскольку объект является неотъемлемой частью субъекта;
- постоянным наличием данной ценности (наряду с такой базовой ценностью, как ценность жизни);
- долгосрочностью изменения состояния здоровья, что подразумевает постепенное латентное его ухудшение, вследствие чего здоровье воспринимается индивидами как ресурс, который можно длительно использовать для получения других жизненных благ (денег, работы и т.п.) [1, С. 24].

Наряду с этим здоровье является одним из ключевых индикаторов при оценке качества жизни. Однако в условиях современного развития социума эти понятия являются взаимосвязанными, так как сегодня эксперты определяют в качестве основных факторов, которые более, чем на половину формируют здоровье человека, - социальные. В современных подходах здоровье понимается как динамический процесс, обусловленный особенностями взаимодействия индивида с окружающей средой: как социальной, так и природной [2, С.130]. Поэтому изучение отношения населения к своему здоровью непосредственно связано с представлениями о здоровом образе жизни.

Следует отметить, что словосочетание «здоровый образ жизни» глубоко вошло в наш лексикон за последние годы. Тема здорового образа жизни стала одной из популярных в средствах массовой информации, обсуждаемой, как среди отдельных социальных групп, так и среди ученых: медиков, социологов, психологов и т.д. Необходимо подчеркнуть, что интерес к проблеме «здорового образа жизни» - это не только бум современного мира. Данный вопрос поднимали в своих трудах и древние мыслители. Как показывает изучение философского наследия Греции, Китая, Индии, они рассматривали здоровый образ жизни как состояние внутренней гармонии, баланс духовного и физического здоровья человека. В современном обществе проблемы здоровья и факторы, участвующие в его поддержании через приверженность здоровому образу жизни, оказались в центре внимания исследователей с середины прошлого столетия, что было вызвано объективной необходимостью поиска эффективных средств восстановления трудовых ресурсов после последствий Второй мировой войны. Однако вскоре в связи с социально-экономическими трансформациями, приведшими к становлению общества потребления, исследователи обратили внимание на нарастание таких негативных тенденций, как «омоложение» болезней на фоне внедрений новых методов диагностики и лечения, преобладание в структуре смертности болезней, развитие которых было вызвано не внешними, а внутренними, поведенческими факторами.

Стоматологическое здоровье населения является объектом многочисленных исследований, определяет такие аспекты человеческого бытия, как возможность полноценно питаться и реализовывать социальные функции трудовой и коммуникативной деятельности. Качество жизни людей в значительной мере связано с состоянием органов и тканей полости рта. Красивая улыбка и здоровые зубы — важный показатель социальной успешности человека. Многие исследователи указывают на низкий уровень информированности населения в вопросах профилактики стоматологических заболеваний и индивидуальной гигиены полости рта. Результаты эпидемиологических исследований населения России показывают, что распространенность и интенсивность основных

стоматологических заболеваний нарастают. На состояние стоматологического здоровья влияет желание пациентов сохранять или улучшать его, при этом наибольшее значение имеют собственные усилия мотивированного человека.

Стоматологическое здоровье - это состояние, которое позволяет человеку полноценно питаться, улучшить коммуникативные функции, восстановить эстетическую функцию полости рта и лица, повысить самооценку.

Качество жизни в стоматологии – оценка не только физических, но и одиальных и психологических составляющих стоматологического здоровья. Люди разного возраста, пола и социального положения считают наиболее важными для качества жизни различные аспекты стоматологического здоровья. Исследования в области стоматологии, посвященные оценке качества жизни, направлены на выявление возможных путей (аспектов) влияния стоматологического здоровья на качество жизни.

Понятие «качество жизни» имеет два принципиальных значения в стоматологии. Во-первых, патология зубочелюстной системы затрагивает в той или иной степени весь организм в целом и для ее оценки требуются интегративные методы, одним из которых является – «качество жизни».

Во-вторых, лечение ряда стоматологических заболеваний сопровождается участием специалистов различного профиля, является трудоемким и дорогостоящим.

Стоматологическое здоровье влияет как на физическое и психологическое состояние человека (т.е. как он растет, радуется жизни, выглядит, говорит, питается, чувствует вкус пищи), так и на его социальное благополучие. Стоматологические заболевания влияют на общее здоровье, причиняя значительную боль и страдания, изменяют рацион питания человека, его речь, благополучие, т.е. на его качество жизни. Состояние зубов и тканей пародонта играет очень важную роль в обеспечении жизненного комфорта. Кариозные поражения зубов, заболевания дёсен, атрофия альвеолярной кости субъективно доставляют массу неприятных ощущений: болевой синдром, неприятный запах изо рта, повышение чувствительности зубов к различным раздражителям (физическим, химическим), кровоточивость дёсен, расшатывание зубов и др. Но самое главное, это постоянный очаг инфекции, так называемая – одонтогенная инфекция, очень часто обуславливающий септическое состояние организма.

Не секрет, что болезни в полости рта оказывают большое влияние на здоровье человека в целом, они могут приносить серьезные страдания: боль, изменения в речи, кардинальные перемены в рационе питания, кроме того, большое значение оказывает здоровье зубов на внешний вид и общее физическое и психологическое благополучие человека. Образ успешного, счастливого и здорового человека невозможно представить себе с наличием у него стоматологических проблем: отсутствие зубов и их дефекты.

Болезни ротовой полости входят в число наиболее распространенных неинфекционных заболеваний и поражают людей на протяжении всей жизни, причиняя боль и дискомфорт.

Научно доказана связь зубов с внутренними органами. В ротовой полости реакция на заболевание того или иного органа отражается как в зеркале.

Патогенные микроорганизмы, которые вызывают воспалительный процесс в ротовой полости, могут негативно отразиться на работе сердца и сосудов. Если игнорировать проблему и не провести своевременное лечение, то в скором времени инфекция может мигрировать из очага воспаления с током крови в сердце. Заражение провоцирует целый ряд прогрессирующих патологических процессов в этом органе. Нарушается метаболизм, образуются токсические продукты жизнедеятельности микробов. В результате

инфекционные агенты поражают ткани органа и создают в них очаги вторичного инфицирования. Как следствие, повышается вероятность перикардита, эндокардита и др. заболеваний.

Сосуды, по которым возбудитель продвигается к сердцу, также становятся объектом поражения. Воспаляются их стенки, повышается вероятность кровоизлияний, тромбов, скачков артериального давления.

Болезнетворные микробы из ротовой полости легко мигрируют с едой в ЖКТ. Попадая в органы пищеварения, они вызывают раздражение слизистой оболочки. В лучшем случае это приводит к расстройству пищеварения, например, к вздутию, изжоге, нарушению стула. Но если количество и рост патогенных микроорганизмов стремительно увеличивается, то очень скоро человек ощущает первые симптомы гастрита, язвы желудка или колита.

Помимо этого, больные зубы не способны справиться со своей основной задачей. Нарушается процесс пережевывания пищи, повышается нагрузка на органы пищеварения, что также негативно отражается на работе ЖКТ.

Наличие микробов в циркулирующей крови вызывает изменение ее реологических свойств. Повышение вязкости приводит к нарушению транспортной функции, снижению скорости кровотока, торможению обмена веществ. В свою очередь, нарушение метаболизма уменьшает способность инсулина регулировать показатели сахара в крови. Повышается концентрация глюкозы. У большинства людей в результате увеличивается масса тела, развивается сахарный диабет. В условиях повышенного сахара происходят необратимые изменения.

Во время беременности состояние зубов может значительно ухудшиться. Запасов витаминов и минеральных веществ становится меньше, снижаются защитные силы организма, повышается вероятность проникновения болезнетворных микробов в ткани десны и зубов. А если женщина не позаботилась о здоровье ротовой полости до вынашивания ребенка, то патологический процесс будет только усугубляться вплоть до полной потери зубов. Источник хронической инфекции очень опасен для будущего малыша. Он может привести к сепсису, который обязательно скажется на развитии и росте плода, течении беременности. Поэтому в этот период не нужно откладывать визит к стоматологу, а наоборот, следует поспешить на прием к врачу.

Таким образом, влияние стоматологических заболеваний на жизнь человека трудно переоценить, все осознают важность того, чтобы зубы и ротовая полость в целом были здоровыми и не приносили проблем.

Чем дольше игнорировать больной зуб и надеяться, что проблема пройдет сама по себе, тем сложнее и болезненнее окажется его лечение. Чтобы не допустить заболеваний ротовой полости рекомендуется проводить регулярную гигиену зубов, ежегодную профессиональную чистку зубов, процедуры по укреплению зубной ткани, следить за питанием, ограничить сладкое. Здоровье всей полости рта имеет гораздо большее значение, чем здоровье зубов. Здоровье полости рта необходимо для общего здоровья и качества жизни. Сегодня быть здоровым - это не только важно, но престижно и выгодно!

Литература

1. Журавлева И.В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен. (автореф. дис. ... д-ра социол.наук), М., 2005.
2. Миронова Е.В. Теоретический подход к определению понятий здоровья и здорового образа жизни. // Известия ПГПУ. Естественные науки. 2006; 1(5): 128-133.

3. Пую Д.А. Как превратить поход к врачу в праздник для ребенка? // Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства. Сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 389-391.
4. Пую Д.А. Здоровье ребенка как ценность // Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства. Материалы XX Международной конференции. 2013. СПб. С. 180-182.
5. Чеснокова М.Г. Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода. // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2015; 2: С.23-36.

Виноградов П.Н.

г. Санкт-Петербург

Ценности устойчивого развития подростков больших и малых городов

В настоящее время реализация идей устойчивого развития в сфере образования является одним из важнейших в стратегическом аспекте направлений развития общества, предназначенном для формирования новых конструктивных ценностей, системы взглядов в самом начале становления личности, необходимых для дальнейшего развития цивилизации с целью повышения качества жизни ныне живущего и будущего поколения людей. Центральным психологическим образованием, задающим ориентацию общественной экологической деятельности, являются ценности устойчивого развития. Восприимчивость молодых людей к реализации этих идей по-разному проявляется в пространствах с различной организацией – в городах с различной численностью населения и требует психологического исследования в целях совершенствования окружающей среды как важного фактора качества жизни, и экологического сознания наиболее восприимчивых слоев населения, к которым относится молодежь. Базовым для изучения заявленной проблематики является региональный аспект. Регион рассматривается и как административно-территориальная единица, и как особое геополитическое пространство, включающее в свой состав территорию не только субъекта государства, но и территории нескольких субъектов, или муниципальных образований.

Отношения к природе в нашей стране в последние годы обостряются, в том числе на основе различий на уровне отношений к своему будущему. Это вызывает неоднозначные реакции молодежной части общества на представления о перспективах развития планеты в ближайшие десятилетия и размышления о ресурсах жизненного пространства. В первую очередь это касается ограниченности жизненных ресурсов. Часто такая позиция перерастает в протестную социальную активность, причина которой представляется связанной с отсталыми взглядами старшего поколения на создание условий для осуществления жизни молодого поколения. За этим стоят определенные психологические причины и механизмы, которые и необходимо осознать, как предпосылки организации практической деятельности по исследованию представления различными поколениями жизненных условий, выражающихся в наличии регулятивных ценностных структур. Научное сообщество указывает на задачу формирования таких регуляторов поведения, которые позволят сбалансировано направлять социальное, экологическое и экономическое развитие человечества. В качестве регуляторов принимаются определенные ценности существования, которые позволяют выстроить социальную систему, базирующуюся на идеях устойчивого развития.

Понятие «ценности» введено в социальные науки У.Л. Колбом. В целом в психологии ценностями считают элементы общественного сознания и культуры, выполняющие по

отношению к личности нормативные функции. В отечественной философии у истоков разработки понятия «ценность» стоял В.П. Тугаринов, делая акцент на способность вещей, явлений, идей выступать средством удовлетворения потребностей и интересов людей, служить общественному прогрессу и всестороннему развитию личности.

Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций признала важность ценностей устойчивости людей в формировании отношения и поведения к устойчивому развитию глобализации, объявив ряд «определенных фундаментальных ценностей, имеющих важное значение для международных отношений в XXI веке» (ООН, 2000). Конкретные ценности, лежащие в основе декларации ООН, - свобода, равенство, солидарность, терпимость, уважение к природе и общая ответственность.

Психологический аспект проблемы устойчивого развития нашел свое отражение в исследованиях В.И. Панова и Э.В. Лидской [4], П.Н. Виноградова [1], [2], И.А. Шмелевой [5] И.В. Кряж [3] и др. Они показали, что даже сторонники устойчивого развития не всегда и не до конца осознают, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной, т.е. без целенаправленного развития экологического мышления, без изменения массового экологического сознания человечества, без формирования экологической ответственности у специалистов и населения в целом за свои действия по отношению к природе.

В контексте рассматриваемой проблематики ведутся исследования и рядом зарубежных авторов. Так исследовании Kwon, S.-A., Kim, S., & Lee, J. [6] Результаты показывают, что религиозность уменьшила воздействие на изменение климата, в то время как личные нормы, научно-технический оптимизм и экологизм усилили такие действия. Среди факторов восприятия воспринимаемые риски и выгоды, доверие и знания усиливают действия по изменению климата. Кроме того, факторы восприятия объясняли воздействие на изменение климата больше, чем факторы стоимости. Более того, ценностные факторы (т. е. научно-технический оптимизм и экологизм) смягчали воздействие предполагаемых рисков, предполагаемых выгод и негативных эмоций на действия против изменения климата.

Обоснование направлений воздействия на молодежь с целью выбора путей обеспечения интеграции ценностей устойчивого развития и позитивного отношения к природной среде требует определения места отдельных ценностей устойчивого развития в экологическом сознании подростков и содержания ведущих экологических установок.

Цель представленной работы - проанализировать особенности проявления экологических установок и ценностей устойчивого развития у молодежи, проживающих в различных регионах. Предмет исследования: выраженность экологических установок и ценностей устойчивого развития подростков Санкт-Петербурга, Пскова и Порхова. В исследовании участвовали подростки 14-16 лет из различающихся по численности населения и организации жизненной среды поселений: мегаполиса и небольших городов. Была выдвинута следующая гипотеза исследования: существуют различия в приоритетности ценностей устойчивого развития и экологических установок молодежи, проживающих в различающихся по численности населения и организации жизненной среды городов.

Исследование степени выраженности и соотношения ценностей устойчивого развития у подростков Санкт-Петербурга, Пскова и Порхова показало, что из шести ценностей устойчивого развития, принятых ООН в качестве приоритетных: свобода, равенство, солидарность, терпимость, уважение к природе и общая ответственность имеются как сходства, так и различия. Приведем результаты рейтингования перечисленных образований. Так ценности «Свобода» и «Равенство» занимают у подростков Санкт-Петербурга и Порхова 1 и 2 место, а у подростков Пскова 2 и 1 соответственно. Все три группы поставили на 3 место ценность «Терпимость». Ценности «Солидарность» в представлениях подростков Пскова и Санкт-Петербурга отводится 4 место, при этом

псковичи превосходят петербуржцев в оценке значимости этого образования. Порховские школьники отдают этой ценности менее значимое 6 место. Ценности «Уважение к природе» подростки из Порхова отдали 4 место, в то время как петербуржцы и псковичи отдают этой ценности 5 строчку. Важнейшая, на наш взгляд, ценность «Общая обязанность (ответственность)» поставлена порховичами на 5 место с высоким отрывом балльной оценки, а петербуржскими школьниками на 6 место, с существенно низкими оценками. Мы считаем, что сходство в оценке относительной значимости перечисленных ценностей связано с общностью уровня осознания важности социально-экономических задач, стоящих перед жителями этих регионов, сходством информационного содержания учебных курсов, проходимых в школе, недостаточностью акцентирования внимания на специфических экологических проблемах региона. Следует отметить высокий уровень терпимости как к изменениям социальной среды, так и к присутствию в ней представителей различных этносов. Различия обусловлены спецификой обустройства жизненной среды, в которой жители Порхова, как сравнительно малого города, привязаны к природным объектам и находятся под влиянием более плотного социального контроля.

Данные исследования позволяют ставить вопрос о проектировании воспитательной работы со старшими школьниками с учетом повышения осознанности указанных ценностей для устойчивого развития общества и человека.

Литература

1. Виноградов П. Н., Лебедев А. М., Саидов Ш. Ш. Морально-экологические установки российских и узбекских школьников // Научное мнение. — 2025. — N 1-2. — С. 152-158.
2. Виноградов, П.Н., Яркин П.А. Этико-психологические основания социоприродного взаимодействия // Психология человека в образовании, т.3, № 3, 2021, с. 257-27.
3. Кряж, И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения // Автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Кряж Ирина Владимировна. — Харьков, 2013. — 34 с.
4. Панов, В.И., Лидская, Э. В. Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2013, №1. С. 38-50.
5. Шмелева, И.А. Психология экологического сознания / И. А. Шмелева ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Санкт-Петербург : изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. - 204 с.
6. Kwon, S.-A., Kim, S., Lee, J. Analyzing the Determinants of Individual Action on Climate Change by Specifying the Roles of Six Values in South Korea // Sustainability. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2019. Vol. 11, № 7. P. 1834.

Никитаева А.И.

г. Москва

Развитие эмоциональной саморегуляции у детей с детским церебральным параличом

Проблематика эмоциональной саморегуляции занимает значимое место в современном психологическом знании, поскольку именно она обеспечивает способность ребёнка поддерживать внутреннее равновесие и организовывать поведение в социально значимых ситуациях. В исследованиях последних десятилетий саморегуляция трактуется как сложная система взаимосвязанных процессов, включающая нейрофизиологические, когнитивные и поведенческие компоненты, объединённые общей функцией адаптивного

контроля [9, 13]. Под эмоциональной саморегуляцией понимают способность человека распознавать и оценивать собственные эмоциональные состояния, управлять уровнем возбуждения и изменять характеристики эмоциональных реакций в соответствии с требованиями ситуации. Становление этих механизмов развивается последовательно и опирается на созревание центральной нервной системы, а также на формирование высших психических функций [10, 13]. В рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского становление регуляции поведения рассматривается как результат постепенного преобразования внешних форм организации деятельности во внутренние психологические средства [1]. Эмоционально-волевая регуляция, согласно этой концепции, возникает сначала в совместном взаимодействии со взрослым, а затем приобретает автономный характер по мере расширения социального опыта ребёнка. Степень сформированности данных процессов определяется не только индивидуальными особенностями, но и качеством той среды, в которой ребёнок включён в сотрудничество и получает образцы управления собственными состояниями. Нейропсихологическая традиция, развиваемая А. Р. Лурией современными нейрофизиологами, дополняет это понимание, акцентируя роль согласованной работы функциональных блоков мозга и особенно лобных долей, обеспечивающих планирование, контроль и целостность психических процессов. Нарушения в деятельности одного из таких блоков приводят к уменьшению устойчивости эмоциональных состояний и затрудняют переход к произвольным формам регуляции, что особенно заметно у детей с органическими поражениями нервной системы [3].

У детей с детским церебральным параличом (ДЦП) формирование эмоциональной саморегуляции осложняется совокупностью нейромоторных, сенсорных и когнитивных ограничений. Эмпирические данные показывают, что эта группа детей нередко демонстрирует повышенную эмоциональную возбудимость, быстрое нарастание аффективного напряжения и затруднения в самостоятельном возвращении к состоянию относительного равновесия после стрессовых воздействий [14, 12]. При этом дети реже пользуются эффективными стратегиями управления возбуждением, что делает их более уязвимыми к изменяющимся условиям среды.

Схожие трудности выявляются и у взрослых лиц с ДЦП, что свидетельствует о стойком характере регуляторных дефицитов и их связи с ранними нарушениями созревания центральной нервной системы [10]. У взрослых они проявляются в нестабильности эмоционального фона, затруднениях контроля возбуждения и повышенной чувствительности к повседневным стрессорам, что подтверждает, что проблемы саморегуляции не ограничиваются только детским возрастом.

Сенсорные особенности занимают особое место в структуре этих трудностей. Нарушения обработки стимульной информации, в том числе звуковой, зрительной и тактильной, ведут к тому, что привычные для нормативно развивающегося ребёнка ситуации могут оказываться для ребёнка с ДЦП чрезмерно нагруженными. В условиях шумной, насыщенной зрительными раздражителями или быстро меняющейся среды у таких детей чаще наблюдаются вспышки возбуждения, снижение устойчивости внимания, отказ от деятельности или выраженные реакции протеста. В рамках нейропсихологического подхода А. Р. Лурии подобные проявления могут рассматриваться как следствие недостаточной согласованности систем, отвечающих за переработку сенсорной информации и регуляцию уровня активации, что препятствует переходу к более устойчивым формам саморегуляции.

Не менее значимы ограничения, связанные с двигательной сферой. Сужение диапазона доступных действий, ограниченные возможности изменения позы, перемещения в пространстве и использования жестикуляции сокращают репертуар естественных поведенческих средств, через которые ребёнок мог бы снижать внутреннее напряжение и регулировать дистанцию во взаимодействии. В этом контексте показательной является позиция Д. Б. Эльконина, подчёркивавшего, что развитие произвольности опирается на расширение набора действий и на освоение способов соотнесения собственного поведения

с внешней структурой ситуации [7]. При ДЦП такая вариативность изначально ограничена, что замедляет переход к более сложным уровням эмоционально-волевой регуляции и повышает зависимость ребёнка от внешней поддержки.

Трудности эмоциональной саморегуляции у детей с ДЦП усиливаются и дефицитом социального опыта. Ограниченные возможности участия в свободной игре, спонтанном взаимодействии со сверстниками и включения в разнообразные формы совместной деятельности приводят к тому, что ребёнок реже сталкивается с ситуациями, где требуется согласование действий, выдерживание ожидания, гибкое реагирование на поведение партнёра. Это снижает устойчивость к ситуационной неопределённости и уменьшает толерантность к фрустрирующим воздействиям: новая, непривычная или неструктурированная задача чаще вызывает напряжение и дезорганизацию. В результате эмоциональная регуляция в большей степени зависит от качества внешней организации среды и от того, насколько взаимодействие со взрослым обеспечивает ясные, предсказуемые и поддерживающие условия.

Таким образом, вышеописанные факторы увеличивают потребность ребёнка в поддержке со стороны взрослого и делают эмоциональную регуляцию более зависимой от внешних условий. Эмоциональная регуляция формируется в социальном контексте: через взаимодействие с родителями, педагогами и сверстниками, через моделирование поведения, обратную связь и структурированную среду. У детей с ДЦП объём такого опыта часто сокращён: частая потребность в физической и психологической помощи взрослого, затруднения в коммуникации и спонтанной игре со сверстниками создают условия, в которых навыки саморегуляции формируются медленнее.

Современные представления о развитии регуляторных функций подчёркивают, что становление произвольного контроля у ребёнка невозможно вне опоры на взрослого, который временно выполняет роль внешнего регулятора поведения и эмоционального состояния. В ситуациях, требующих удержания внимания, переключения между задачами или восстановления после возбуждения, ребёнок с ДЦП чаще опирается на поддержку взрослого в силу сниженной способности самостоятельно организовать собственные действия.

Для детей с двигательными нарушениями такая зависимость выражена особенно чётко: ограниченный репертуар доступных действий, сенсорная уязвимость и повышенная вариативность эмоциональных состояний приводят к тому, что взрослый становится ключевым элементом среды, обеспечивающим структурирование взаимодействия. Именно он задаёт темп, определяет последовательность действий, обеспечивает предсказуемость ситуации и помогает ребёнку переводить внешнее руководство во внутренние формы контроля.

В условиях ДЦП корегуляция выступает не вспомогательным механизмом, а необходимым условием, позволяющим ребёнку сохранять функциональную устойчивость в ситуациях, где требуется выдерживание напряжения, сдерживание импульсивных реакций или удержание задач в поле внимания. Поддержка взрослого снижает уровень перегрузки, возникающий при сенсорной или социальной насыщенности, и создаёт условия для того, чтобы ребёнок мог постепенно переходить к более автономным формам эмоциональной и поведенческой регуляции.

Практические наблюдения, полученные в ходе инклюзивных творческих занятий, показывают, что дети с ДЦП по-разному входят в деятельность, однако для многих характерно состояние выраженной неорганизованности в начале встречи: отмечаются трудности удержания позы, колебания внимания и эмоциональная напряжённость. По мере включения в структурированное действие эти проявления постепенно сглаживаются. У ряда детей наблюдается удлинение периодов сосредоточенной работы, уменьшение импульсивных реакций и более спокойное принятие сложных моментов, возникающих в процессе выполнения задания. Важным оказалось то, что изменения происходили не одномоментно, а последовательно: сначала стабилизировалось взаимодействие с

материалом, затем повышалась устойчивость внимания, и лишь после этого появлялись элементы самостоятельного контроля. В ситуациях затруднений дети чаще начинали обращаться к взрослому не за прямым вмешательством, а за поддержкой, позволяющей им продолжить действие. Подобные эпизоды свидетельствуют о постепенном переходе от полной зависимости к более соразмерным формам обращения за помощью.

У некоторых участников отмечалось появление признаков избирательного отношения к материалам и инструментам, что можно рассматривать как формирующийся элемент саморегуляции: ребёнок осваивал способы, которые помогали ему работать устойчивее, и избегал тех, которые усиливали напряжение. В ряде случаев фиксировалось и появление инициативы: ребёнок стремился продлить выполнение действия или самостоятельно организовывал завершение работы.

Показательно, что динамика не всегда была линейной: отдельные дети демонстрировали колебания в уровне вовлечённости, однако даже в этих случаях структура занятия помогала вернуть их к более стабильному состоянию. Внешняя организация среды и чёткая последовательность действий позволяли компенсировать непостоянство эмоциональных реакций и обеспечивали условия, при которых появлялись более устойчивые формы поведения. Полученные наблюдения коррелируют с нейropsychологическими представлениями о роли внешней структуры в формировании регуляторных механизмов.[1, 2,3] Предсказуемость задания, умеренная стимульная нагрузка и стабильное участие взрослого действуют как факторы, позволяющие ребёнку удерживать оптимальный уровень активации и постепенно переходить к более самостоятельным формам контроля. Это подтверждает, что для детей с ДЦП важным является не только содержание деятельности, но и организация условий, в которых она осуществляется. При этом в научной литературе недостаточно работ, специально анализирующих влияние творческой деятельности на эмоциональную саморегуляцию детей с ДЦП. Большинство работ описывает общие аспекты моторного и когнитивного развития, уделяя значительно меньше внимания эмоциональному функционированию и роли сенсорно-насыщенной деятельности в формировании регуляторных навыков. Существует потребность в анализе творческого процесса как возможного механизма развития и поддержки эмоциональной регуляции у данной группы детей.

Эмоциональная саморегуляция у детей с детским церебральным параличом формируется в условиях сочетанных сенсорных, моторных и когнитивных ограничений, что требует иного характера внешней поддержки по сравнению с нормативным развитием. Анализ теоретических подходов и наблюдений показывает, что ключевую роль играют факторы структуры и предсказуемости среды, а также качество взаимодействия со взрослым, который временно выполняет функции внешнего регулятора.

Вклад культурно-исторической и нейropsychологической традиций позволяет рассматривать регуляцию не как изолированный навык, а как постепенное освоение ребёнком способов организации поведения, первоначально заданных извне. Данные наблюдений подтверждают, что при создании условий, адаптированных к возможностям ребёнка, становится возможным формирование более устойчивых форм контроля, проявляющееся в удлинении периодов сосредоточенности, снижении импульсивности и появлении элементов инициативного поведения. Обобщая результаты исследования, можно заключить, что поддержка эмоциональной саморегуляции детей с ДЦП должна опираться на сочетание научно обоснованных представлений о развитии регуляторных функций и практической организации среды, обеспечивающей ясность требований и доступность эмоциональной опоры. Это создаёт основу для дальнейшей разработки программ, направленных на укрепление регуляторных возможностей и повышение адаптивного функционирования детей с двигательными нарушениями.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо. – 2005. – 1136 с.
2. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во МГУ. – 1962. – 504 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: МГУ. – 1973. – 376 с.
4. Мамайчук И. И. Психология детей с двигательными нарушениями. – СПб.: Речь. – 2001. – 288 с.
5. Орлова Е. Е. Арт-терапия как средство коррекции эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 2. – С. 59–67
6. Симонова О. В. Сенсорные нарушения у детей с детским церебральным параличом и их влияние на эмоционально-волевую сферу // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 17–26.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Академия. – 2001. – 384 с.
8. Fancourt D., Finn S. What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019. – 133 p.
9. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry. – 2015. – Vol. 26, no. 1. – P. 1–26
10. Honan I., Waight E., Bratel J., Given F., Badawi N., McIntyre S., Smithers-Sheedy H. Emotion Regulation Is Associated with Anxiety, Depression and Stress in Adults with Cerebral Palsy // Journal of Clinical Medicine. – 2023. – Vol. 12, no. 7. – Article 2527.
11. Malchiodi C. A. (ed.). Creative Interventions with Traumatized Children. – //New York: Guilford Press. – 2015. – 364 p.
12. Porges S. W. The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation. – //New York: W. W. Norton & Company. – 2011. – 384 p.
13. Schore A. N. Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health // Infant Mental Health Journal. – 2001. – Vol. 22, no. 1–2. – P. 7–66.
14. Wu Y., Tang J., Chen Y., Huang Y. Social-Emotional Development and Associated Risk Factors in Chinese Toddlers with Cerebral Palsy // Neuropsychiatric Disease and Treatment. – 2021. – Vol. 17. – P. 2451–2463.

Созыкина А.Ю., Гребеницкова Д.А., Зарипова Л.З.

г. Пермь

Формирование духовно-нравственных ценностей старших школьников в условиях цифровизации и искусственного интеллекта

Современный этап развития цивилизации характеризуется глобальной цифровой трансформацией, которая затрагивает все сферы человеческого бытия, включая образование. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей в старшем школьном возрасте приобретает особую остроту, так как традиционные институты социализации (семья, школа) вступают в конкуренцию с цифровой средой и технологиями искусственного интеллекта (ИИ). Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска баланса между технологическим прогрессом и сохранением человеческой идентичности.

В современной науке категория «духовно-нравственные ценности» рассматривается как сложный интегративный конструкт. Категория «духовно-нравственные ценности» является междисциплинарной. В философии (Н.А. Бердяев, М. Шелер) ценности рассматриваются как онтологические ориентиры бытия. В педагогике (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский) акцент делается на аксиологическом подходе, где ценности выступают внутренним стержнем личности. Культурологический подход (М.С. Каган) трактует ценности как смыслы, накопленные культурой, а личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) — как результат интериоризации общественных норм в процессе деятельности.

Старший школьный возраст (15–17 лет) является сенситивным периодом для ценностного самоопределения. Согласно Л.С. Выготскому, ключевым новообразованием здесь становится развитие рефлексии. Э. Эриксон определял этот этап как кризис идентичности, когда подросток ищет ответы на вопросы о смысле жизни. В этот период формируется устойчивое мировоззрение, а социальная среда играет решающую роль в кристаллизации нравственных идеалов (Л.И. Божович).

Цифровизация современного образовательного пространства - не только техническое переоснащение школ, но и коренная трансформация ценностно-смысловой среды, в которой происходит становление старшего школьника. Как отмечают В. А. Ковальчук и А. А. Гусева, в условиях глобализации и тотальной цифровизации общества актуальность формирования традиционных ценностей у подрастающего поколения возрастает. Согласно анализируемому исследованию, анимация как инструмент визуальной и эмоциональной коммуникации способствует «более глубокому и осмысленному восприятию педагогического материала» по сравнению с традиционными методами [5, с. 165].

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) существенно трансформирует образовательную среду, предлагая переход к системам персонализированного обучения. Как показывают современные исследования, адаптивные платформы позволяют учитывать индивидуальный темп и потребности каждого учащегося, что не только повышает результативность, но и снижает уровень стресса при изучении сложного материала [3, 7]. ИИ становится инструментом прогнозирования успеваемости, позволяя педагогам своевременно оказывать поддержку тем, кто сталкивается с трудностями. Интеллектуальные системы оценивания обеспечивают быстроту и объективность обработки больших объемов данных, в ряде задач достигая точности экспертов-людей. Однако применение нейросетей в оценке творческих и письменных работ вызывает беспокойство: отсутствие человеческого взаимодействия и неспособность ИИ понять глубокий контекст могут привести к утрате ценности индивидуального самовыражения ученика [3, с. 79].

Интеграция ИИ меняет статус учителя: он перестает быть единственным источником информации, становясь координатором и фасилитатором учебного процесса. При этом крайне важно подчеркнуть, что ИИ не способен полноценно заменить «живое» общение, наставничество и духовное руководство. Человеческий фактор остается критическим для воспитания нравственных основ личности [3].

Постоянное медиапотребление и перегрузка данными могут приводить к развитию патологических состояний нервной системы: отмечают риск «информационного невроза» и «цифровой деменции». Кроме того, сбор огромных массивов персональных данных учащихся ставит вопрос о праве на конфиденциальность как значимой этической ценности в цифровом мире [3, 7].

Развитие ИИ-грамотности можно рассматривать и как новую ценность. Искусственный интеллект обладает огромным потенциалом для раскрытия индивидуальности школьника, однако его внедрение должно быть сбалансированным. Современная педагогика сталкивается с необходимостью формирования у старшеклассников не только навыков работы с технологиями, но и критического отношения к ним. Умение распознавать некорректную информацию и этично взаимодействовать с ИИ-

системами становится важным элементом цифровой культуры и профессионального потенциала будущего специалиста.

Старшие школьники демонстрируют наиболее сложный многомерный характер взаимодействия с духовно-нравственными ценностями, вызванный одновременным влиянием цифровой среды и сохранением значимой роли семейной социализации. Такая интеграция традиционных институтов и новых цифровых платформ приводит к снижению роли семьи в становлении личности школьника и росту влияния онлайн-среды как канала передачи ценностей [4, с. 43].

Существенное место для подрастающего поколения занимают ценности самореализации, наличие круга близких друзей и семейное счастье [1, с. 500]. Наряду с традиционными ценностями возрастает роль ценностей, характерных для цифровой среды. В условиях цифровизации происходит изменение традиционных механизмов передачи ценностей; значимую роль начинают играть социальные сети, онлайн-сообщества, цифровые медиаплатформы, алгоритмические рекомендации контента. Избыточное погружение в развлекательный контент может смещать ценность образования в сторону потребительских ценностей. Кроме того, большое потребление быстро меняющихся информационных потоков приводит к формированию клипового мышления и развитию поверхностного отношения к сложным ценностным вопросам нравственного самоопределения. В тоже время, целенаправленное использование цифровых ресурсов может способствовать формированию социально-значимых и познавательных ценностей, а также творческому самовыражению [8, с. 215-216].

Специфическое влияние на систему общественных ценностей оказывает распространение технологий искусственного интеллекта. Е.К. Беликова отмечает. Что ряд ценностей, таких как интеллект и знания, наука и познание, равенство, коллективизм и ориентация на успех и признание, получают дополнительную актуализацию в условиях цифровой трансформации, но при этом, доверие и безопасность могут испытывать негативное воздействие технологических изменений, однако именно это усиливает их значимость для общества [2, с. 21-25].

Для формирования духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в условиях цифровизации важную роль играют педагогические условия. Педагог оказывает непосредственное влияние на формирование ценностей детей. Эффективное воспитание ценностей в цифровой среде требует активного участия педагогов, способных адаптировать образовательные подходы к интересам и мотивации учащихся, сочетать инновационные цифровые инструменты с живым общением и наставничеством, а также взаимодействовать с родителями для формирования безопасной для развития среды. Как отмечает Ш.М. Цуруев, степень участия педагогов, их вовлеченность и заинтересованность в нравственном воспитании старших школьников во многом определяют развитие социально-значимых ценностей у подрастающего поколения [9, с. 305]. Сегодня педагогам важно отслеживать современные тренды в СМИ и Интернете, чтобы понимать, как они влияют на мировоззрение и мотивацию учащихся и находить индивидуальный подход к каждому. Игнорирование интересов несовершеннолетних снижает эффективность педагогических методов, поэтому учителю необходимо наряду с использованием новаторских технологий (презентация, нейросети, игры) учитывать молодежные тенденции, адаптировать свои подходы и постоянно совершенствовать профессиональные навыки, чтобы успешно формировать ценностные ориентиры личности [10, с. 82-83].

Для эффективного формирования ценностной ориентации старших школьников в цифровой среде необходимо внедрение комплексных педагогических стратегий, включающих медиаобразование, развитие цифровой культуры и ценностно-ориентированное использование технологий. Важно информировать школьников о безопасном и этичном поведении в онлайн среде и развивать ответственное отношения к использования цифровых инструментов. Еще одним условием эффективной работы

является профилактика рисков цифровой среды во взаимодействии с родителями, таких как: кибербуллинг, цифровая зависимость и информационная перегрузка [8, с. 216].

Вместе с тем педагоги указывают на ограничения и проблемы по использованию цифровых технологий: они не могут заменить живое общение, требуют освоения новых профессиональных ролей (тьютор, куратор), к которым многие учителя пока не готовы [6, с. 24]. Эти противоречия свидетельствуют о недостаточной подготовке педагогов, отсутствии единой модели интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, что указывает на необходимость выработки методических рекомендаций, повышения цифровой компетентности педагогов и разработки стратегий, сочетающих технологические инновации с формированием духовно-нравственных ценностей старших школьников. Разработка комплексных педагогических стратегий, включающих медиаобразование, формирование цифровой культуры и ценностно ориентированное использование технологий, позволяет гармонизировать процесс цифровой социализации и воспитания духовно-нравственных ориентиров личности. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются изучение влияния цифровых технологий и ИИ на ценностное и нравственное развитие старших школьников, определение оптимальных педагогических подходов для формирования духовно-нравственных ориентиров в цифровой среде, проработка этических аспектов применения ИИ, а также анализ долгосрочных эффектов цифровизации на качество образовательного процесса и социально-личностное становление учащихся.

Литература

1. Андреева, К.Э., Николаева, А.А. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций подростков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2023. — №6 (220). — С. 496–501.
2. Беликова, Е.К. Искусственный интеллект как инструмент, встроенный в ценностную систему современной культуры // Человек и культура. — 2024. — №2. — С. 18–27.
3. Букина, Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. Применение искусственного интеллекта в образовании (тематический обзор). — 2025. — №1. — С. 76–83.
4. Еремина, Е.В., Мурзина, И.А., Ретинская, В.Н. Традиционные ценности в поколенческой перспективе: специфика аксиологических ориентаций современной российской молодежи // Социология. — 2025. — №10. — С. 41–46.
5. Ковальчук, В.А., Гусева, А.А. Формирование традиционных ценностей у школьников средствами анимации: Потенциал образовательных медиафестивалей // Парадигма. 2025. №9-2. [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-traditsionnyh-tsennostey-u-shkolnikov-sredstvami-animatsii-potentsial-obrazovatelnyh-mediafestivaley> (дата обращения: 06.03.2026).
6. Матросова, Ю.С., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П., Тряпицын, А.В. Психолого-педагогическая поддержка ученика в условиях цифровизации образовательной среды: анализ современного состояния // Человек и образование. — 2022. — №2 (71). — С. 17–29.
7. Сидячева, Н.В., Коповой, А.С. Влияние технологий ИИ на образование // Российский социально-гуманитарный журнал. — 2025. — №4.
8. Хабдиева, С.Р. Влияние цифровой среды на формирование ценностей у школьников // Человек и образование. — 2025. — №4. — С. 207–218.
9. Цуруев, Ш.М. Нравственное воспитание учащихся в условиях современной школы // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — №84 (4). — С. 304–306.

10. Шаламова, Е.В., Осипов, Е.А. Влияние педагога на формирование ценностей современного подрастающего поколения // Глобальный научный потенциал. — 2025. — №2 (167). — С. 81–83.

Гусева Ю.Е., Белорыбкина А.О.

г. Санкт-Петербург

Проблема социальной изоляции учеников в инклюзивных классах

В современном мире вопрос социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду стоит достаточно остро. На законодательном уровне все учащиеся имеют равные права, в педагогической литературе обращается внимание на необходимость индивидуального подхода: «К каждому ребенку должен применяться индивидуальный подход, и поэтому дети с ограниченными возможностями здоровья не должны отличаться и отставать в этом от своих нормотипичных сверстников. В свою очередь, обучающиеся без специальных потребностей не должны быть ущемлены или притеснены, инклюзия должна влиять на них положительно, развивая у детей толерантность, эмпатию, взаимопомощь» [5, С. 228].

На данный момент в российских школах, несмотря на активное внедрение инклюзивных практик, по-прежнему фиксируется большое количество случаев конфликтных ситуаций в межличностных отношениях. Современный школьник с особыми образовательными потребностями нередко сталкивается не только с прямой агрессией или буллингом, но и с более тонкими формами отчуждения – социальной изоляцией (эксклюзией) и «невидимостью» внутри коллектива. Именно поэтому важно обращать внимание на социально-психологический климат в инклюзивных классах не только в рамках административного контроля, но и изучать глубинные механизмы формирования социальных связей в рамках научных исследований. В отечественной психологии фундаментальное значение имеют идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, согласно которым «дефект становится «социальным вывихом» именно в процессе взаимодействия с окружением» [2, С. 83]. Таким образом важно исследовать, какое положение занимает ребёнок с ОВЗ в группе сверстников и выявить причины перехода от первоначального интереса к полному отстранению. Анализируя проявления социальной изоляции и реакции одноклассников, мы сможем понять, как правильно организовывать инклюзивное пространство, предотвращающее изоляцию ребёнка и чувство одиночества.

Наше исследование направлено на изучение динамики социальной изоляции и форм межличностного взаимодействия в инклюзивных классах на разных этапах развития группы. Мы предполагаем, что характер социальной изоляции ребенка с ОВЗ трансформируется по мере взросления учащихся: от случайной изоляции в младшем подростковом возрасте до системной «невидимости» (эксклюзии) в старшем школьном возрасте.

Для данного исследования был выбран комплекс качественных и количественных методов. Необходимость обращения к проективному инструментарию связана со спецификой темы: прямое неанонимное анкетирование по теме принятия сверстников с ОВЗ малоэффективно из-за риска получить неискренние ответы. Проективный инструментарий позволяет обойти этот барьер и выявить истинное отношение учеников к одноклассникам с ОВЗ. В основу исследования легло включенное наблюдение, проводившееся во время уроков, а также в зонах максимальной социальной свободы учащихся – на переменах, внеклассной подготовке и уроках физической культуры. Дополнительно использовалась методика «Плакаты класса», в рамках которой малые группы визуализировали образ своего коллектива. Это позволило выявить скрытые метафоры восприятия иерархии группы. Для подтверждения данных проводился анонимный опрос,

выявляющий разрыв между формальным желанием «помочь» и реальным стремлением к «дружбе».

В исследовании принимали участие 81 ученик трех инклюзивных классов (5; 7 и 10 классов) школы № 707, Невского района г. Санкт-Петербурга.

Анализ эмпирических данных позволил выявить качественные различия в отношении к сверстникам с ОВЗ. Как отмечают Ю. Е. Гусева, Г. В. Семенова и О. В. Рудыхина, «в школе наиболее распространены такие формы эксклюзии, как буллинг (бойкот, изгойство) и непринятие (пассивное отвержение)» [3, С.98]. В ходе нашего исследования эти формы эксклюзии распределились по возрастным группам следующим образом:

1. Младший подростковый возраст (5 класс): Период «стихийного любопытства» В 5-м классе зафиксирована атмосфера первоначальной открытости, которая, однако, не имеет системной поддержки.

- Стихийная интеграция: наблюдаются уникальные акты принятия, когда сверстники самостоятельно находят способы коммуникации. Характерным примером стал кейс «Танец», где ученица без ОВЗ интегрировала элементы жестового языка в общую хореографию.

- Трудности вовлечения: несмотря на общую «теплоту» класса, дети с ОВЗ часто становятся «фоновыми участниками». Зафиксированы случаи гиперактивности и отстраненности таких учеников на уроках из-за дефицита коммуникативных навыков.

- Риски сегрегации: даже в принимающей среде случайная насмешка сверстников (например, по поводу внешнего вида) приводит к мгновенному замыканию ребенка с ОВЗ, вплоть до ухода в защитный сон на уроке.

2. Средний подростковый возраст (7 класс): Пик негативизма. Седьмой класс демонстрирует наиболее острую фазу групповой идентификации через противопоставление «мы — они»

- Метафора «Зоопарк»: Проективная методика «Плакат класса» выявила восприятие коллектива, как зоопарка. Примечательно, что в «клетку» как «опасный объект» дети поместили главного буллера класса, что отражает запрос коллектива на безопасность.

- Агрессивное отвержение: Ученики с ОВЗ сталкиваются с прямой вербальной агрессией и насмешками, особенно на уроках физической культуры.

- Стратегия «Капитан корабля»: Позитивным примером стала группа, наделившая ребенка с ОВЗ лидерской ролью капитана корабля «Юность», что подтверждает: интеграция в этом возрасте возможна только через яркие, понятные подросткам смысловые «зацепки».

3. В 10-м классе наблюдается наиболее сложный для диагностики вид изоляции – «вежливая дистанция».

- В 10-м классе открытая агрессия и буллинг полностью отсутствуют. Вместо этого наблюдается феномен «вежливой дистанции» и эмоционального отчуждения. Учащиеся ведут обособленную жизнь, не вступая в конфликты, но и не проявляя личного интереса к сверстникам с ОВЗ.

- Ребенок с особыми потребностями становится социально «прозрачным»: его присутствие в классе одобряется на формальном уровне, однако он остается в ситуации информационного и эмоционального вакуума, так как каждый из одноклассников сосредоточен на собственной жизни и целях.

Выводы исследования:

1. Гипотеза о возрастной трансформации характера изоляции (от ситуативной к системной) подтвердилась.

2. Выявлено, что в 5-м классе изоляция является следствием дефицита коммуникативных навыков, в 7-м – результатом агрессивной групповой динамики, в 10-м – следствием эмоционального отчуждения.

3. Зафиксирован феномен «парной изоляции» как универсальной защитной стратегии детей с ОВЗ во всех типах исследуемых классов.

Полученные эмпирические данные имеют важный прикладной аспект как в целом, так и для работы в данной школе. Педагогам и психологам в работе с инклюзивными классами важно учитывать динамику эксклюзии и начинать работать с классом еще до момента включения в класс ученика с особыми потребностями. «Идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка» [1, С. 6]. Она не измеряется количеством мест за партами...». Система – это не только материальные возможности школы, но и отношения между учениками, между учениками и педагогами. Отказ от формальной инклюзии в пользу поиска творческих «точек соприкосновения» (по аналогии с успешными кейсами «танца» и «капитана») позволит минимизировать риски социального сиротства внутри школы. Более глубокое понимание механизмов отчуждения поможет создать среду, где каждый ребенок будет воспринят не как объект педагогической нагрузки, а как полноправный участник коллектива.

Отдельная проблема – это формальная инклюзия, которая имеет место в ряде образовательных учреждений. «Формальная инклюзия является по сути дела скрытой формой дискриминации. Если обучающийся с ООП включен в образовательную организацию, не имеющую условий для удовлетворения его особых образовательных потребностей, нарушается право человека на качественное образование» [4, С.12], что на практике проявляется в описанном нами феномене «вежливой дистанции».

В заключение отметим, что истинная инклюзия не ограничивается лишь физическим присутствием ребенка с особыми потребностями в классе. Проведенное исследование показывает, что без активного педагогического участия групповая динамика неизбежно стремится к изоляции «нетипичного» ученика – от открытого неприятия в среднем звене до «вежливого игнорирования» в старших классах. Создание по-настоящему принимающей среды требует перехода от формального контроля к поиску живых точек соприкосновения, которые позволят каждому ребенку выйти из роли «объекта жалости» и стать полноценным субъектом общения.

Литература

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 1. — С. 5–16.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с. — (Учебники для вузов. Специальная литература). — ISBN 5-8114-0481-6.
3. Гусева, Ю. Е. Формы эксклюзии обучающихся в социокультурной среде образовательной организации / Ю. Е. Гусева, Г. В. Семенова, О. В. Рудыхина // Нижегородское образование. – 2020. – № 3. – С. 94-99. – EDN FZOKXS.
4. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8-15. – EDN VPHSCG.
5. Шабалина, А. И. Реализация инклюзии в российском образовании / А. И. Шабалина // Школа молодых новаторов: Сборник научных статей 5-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. В 3-х томах, Курск, 13–14 июня 2024 года. – Курск: ЗАО "Университетская книга", 2024. – С. 227-230. – EDN MOWAZR.
6. Котова С.А., Коваленко Д.М. Травма отвержения у младших школьников // Ценности как сердце культуры. Сборник материалов XXIV Свято-Троицких ежегодных международных академических чтения в Санкт-Петербурге, 22 мая — 1 июня 2024 года /

Отв. ред. В. А. Егоров. — СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2024. С.265-274.

7. Котова С.А., Коновалова Е. И. Психолого-педагогическая работа со старшими школьниками 15-18 лет по профилактике буллинга // Сб. мат-ов XIV ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЗДОРОВЬЕ И ОБРАЗ ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗГЛЯД ВРАЧА И ПЕДАГОГА», 3-4 октября 2022 г. – СПб., 2022. - С.170-174

8. Котова С.А. Проблема отвержения и отчужденности в среде младших школьников // Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде /Сб. под ред. О.В. Защириной. – СПб.: АНО «София», 2020. С.52-66.

Горбунов А.В., Солнцева Н.В.

г. Санкт-Петербург

Проблема формирования ответственности у современных подростков

В современной психологической науке ответственность интерпретируется как сложное интегративное, системное свойство личности. Согласно В.П. Прядеину, это качество биполярно и включает гармонические и агармонические переменные, распределенные по динамическому, эмоциональному, когнитивному и результативному компонентам [12]. Вслед за К.А. Климовой и М.С. Матюхиной, в структуре ответственности принято выделять три базовых компонента: когнитивный (знание норм и предвидение последствий), эмоциональный (переживание чувства долга или вины) и поведенческий (реальные действия по реализации решений) [10]. Исследователи (С.В. Быков, Л.И. Дементий) подчеркивают, что ответственность не сводится к локусу контроля, а является центральным регулятором поведения, индикатором личностной целостности, включающим самоотношение, автономность и социальную зрелость [2]. Как отмечают Е.Е. Данилова с соавторами, в философии и психологии ответственность рассматривается как способность зрелой личности к сознательной саморегуляции собственных поступков в отношении себя самого, других людей, институциональных установлений, окружающей среды, природы и животных [5]. Авторы выделяют три основных смысловых центра в трактовке данного феномена: ответственность как социально значимое качество личности, как функция внутреннего контроля и как функция совести, переживание ответственности. Зарубежный психолог Дж. Роттер связывает ответственность с интернальным локусом контроля [13], а А. Бандура дополняет эту идею концепцией самоэффективности: человек готов брать на себя ответственность, если верит в свою способность повлиять на ситуацию [1].

Подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования ответственности, что обусловлено фундаментальной перестройкой организма и качественным скачком в интеллектуальном развитии [3]. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, когнитивное созревание позволяет подростку перейти от фрагментарных суждений к аналитическому осмыслению последствий своих поступков [14]. Согласно данным И.С. Кона, взросление в этом возрасте – это приобщение к культуре и овладение системой социальных норм, что неизбежно требует принятия новых обязательств [8]. Однако, как показывают современные исследования (В.А. Баранова, Е.М. Дубовская), процесс этот противоречив: для подростков характерен «парадокс ответственности», при котором они демонстрируют высокий уровень обязательности и лояльности в неформальном общении со сверстниками, но сохраняют внешний локус контроля в сферах учебы и формальных обязанностей [1]. Расширение с возрастом готовности субъекта к принятию ответственности за себя, других людей и мир вокруг исследователи рассматривают в качестве уровней проявления данного личностного качества, которые могут изменяться в зависимости от конкретных жизненных обстоятельств [4].

Формирование ответственности у подростков – это системный, стадийный процесс перехода от внешнего контроля к внутренней саморегуляции, на который влияет ряд ключевых факторов [9]. Исследования В.Е. Купченко показывают, что в зависимости от стратегий поведения выделяются преодолевающий, ситуативный и избегающий типы ответственности, причем последний коррелирует с низкой удовлетворенностью жизнью и дефицитом поддержки [9]. Важнейшим предиктором выступает личностная автономия и самоконтроль (С.В. Быков, И.В. Боброва): подростки с высоким уровнем самоконтроля демонстрируют социально приемлемое поведение, тогда как низкий самоконтроль ведет к дезориентации в причинно-следственных связях [2]. Существенную роль играет и эмоционально-волевая сфера: согласно Т.М. Беспаловой, уровень агрессивности влияет на мотивацию – у агрессивных подростков доминируют эгоцентрические цели, в то время как у их неагрессивных сверстников ответственность выступает ресурсом для обретения независимости [3].

Современная социальная ситуация развития вносит существенные коррективы в процесс формирования ответственности [6]. Исследования А.А. Магомедова и З.Ш. Магомедовой фиксируют противоречие: при высоком уровне теоретического осознания значимости ответственности (до 65% респондентов) реальная готовность молодежи к ее проявлению крайне низка [11]. Е.И. Антипова выявляет феномен «локализации ответственности»: подростки ответственны в ближнем круге (семья, друзья), но пассивны и отчуждены в гражданском масштабе [1]. Главной проблемой, по данным Р.Р. Хусаинова, становится разрыв между знанием и практикой – 64% обучающихся не имеют опыта социальной деятельности, что блокирует формирование устойчивого навыка [15]. Ключевым условием успешного формирования ответственности в современных условиях становится наличие компетентного наставника и включение подростка в реальную коллективную деятельность [7].

Целью исследования являлось изучение механизмов ответственности у младших (11-13 лет) подростков. В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Ответственность у подростков» (Е.Е. Данилова и др., 2024), включающая шесть шкал: «Самоконтроль», «Поддержка», «Совость», «Социальная ответственность», «Забота об окружающей среде», «Избегание ответственности» и интегральный показатель общей ответственности. В исследовании приняли участие 161 подросток в возрасте 11-13 лет. Анализ полученных данных позволил выявить особенности сформированности различных компонентов ответственности в данной возрастной группе, а также проследить гендерную специфику изучаемого феномена.

По шкале «Самоконтроль», отражающей способность к самостоятельной регуляции собственной деятельности и поведения, средний балл по выборке составил $M=12.3$, что соответствует среднему нормативному уровню. Данный показатель отражает характерную для младшего подросткового возраста тенденцию к постепенному развитию произвольности и осознанной саморегуляции. При анализе гендерных различий обнаружено, что у девочек ($n=92$) средний показатель оказался несколько выше ($M=12.7$), чем у мальчиков ($n=69$), продемонстрировавших результат на нижней границе среднего уровня ($M=11.9$). Это может свидетельствовать о более раннем созревании механизмов волевой регуляции у девочек, что согласуется с данными о темпах психофизиологического развития в данном возрасте [14].

Результаты по шкале «Поддержка», измеряющей ориентацию личности на помощь и заботу о близких, показали, что средний балл по группе составил $M=18.8$, что соответствует низкому нормативному уровню. Данный факт может отражать сохраняющуюся в младшем подростковом возрасте эгоцентрическую позицию, когда направленность на другого человека еще не стала устойчивым внутренним регулятором поведения [8]. При этом девочки продемонстрировали более высокие показатели ($M=19.5$) по сравнению с мальчиками ($M=18.0$), что позволяет говорить о более выраженной просоциальной

направленности у девочек, что может быть связано как с особенностями полоролевой социализации, так и с более ранним развитием эмпатических способностей [10].

Анализ данных по шкале «Совесть», фиксирующей способность к моральной самооценке и переживанию стыда за недостойные поступки, показал, что средний балл по группе ($M=9.48$) находится в пределах среднего нормативного уровня. Это свидетельствует о том, что к 11-13 годам у подростков уже сформированы базовые механизмы морального сознания, позволяющие дифференцировать приемлемое и неприемлемое поведение [13]. Гендерный анализ выявил, что девочки демонстрируют более высокие значения ($M=9.9$) по сравнению с мальчиками ($M=9.0$). Данное различие может быть интерпретировано как следствие более раннего нравственного созревания девочек и их большей чувствительности к социальным оценкам [3].

Наиболее интересные результаты были получены по шкале «Социальная ответственность», отражающей готовность личности жертвовать личными интересами ради общественного блага и участвовать в социально значимой деятельности. Средний балл по группе составил $M=9.45$, что существенно превышает верхнюю границу высокого нормативного уровня (7-8 баллов), установленного авторами методики. Данный феномен требует отдельного осмысления. С одной стороны, он может свидетельствовать о высокой декларируемой социальной направленности современных подростков, что, вероятно, является результатом целенаправленной воспитательной работы школы и медиа, транслирующих ценности волонтерства и гражданской активности [11]. С другой стороны, нельзя исключать эффект социальной желательности, когда при ответах на прямые вопросы подростки склонны демонстрировать одобряемые обществом установки, даже если они еще не подкреплены реальным поведенческим опытом [6]. Гендерный анализ показал, что девочки ($M=9.8$) вновь опережают мальчиков ($M=9.0$), что согласуется с общей тенденцией большей социальной нормативности поведения девочек в подростковом возрасте [4].

По шкале «Забота об окружающей среде» средний балл по выборке составил $M=12.0$, что находится на нижней границе низкого нормативного уровня. Этот результат вызывает определенную озабоченность, поскольку свидетельствует о том, что экологические ценности пока не стали для большинства младших подростков личностно значимыми и действенными регуляторами поведения. Можно предположить, что в урбанизированной среде, где большинство подростков оторваны от непосредственного контакта с природой, экологическое сознание остается преимущественно декларативным и не подкрепляется реальными практиками заботы об окружающей среде [12]. Девочки и в этой сфере демонстрируют несколько более высокие показатели ($M=12.5$), чем мальчики ($M=11.5$), что может указывать на их большую эмоциональную восприимчивость к проблемам экологии.

Особого внимания заслуживают результаты по шкале «Избегание ответственности», фиксирующей склонность к уклонению от обязательств, перекладыванию вины и безразличию к последствиям своих действий. Средний балл по группе составил $M=6.7$, что лишь незначительно превышает нормативный средний уровень (6 баллов). Важно отметить, что данный показатель является обратным, то есть его значения ниже среднего свидетельствуют о благополучии. Полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства младших подростков не характерны выраженные деструктивные паттерны избегания ответственности. Гендерный анализ показал, что мальчики ($M=7.0$) несколько чаще склонны к стратегиям избегания по сравнению с девочками ($M=6.4$), что согласуется с общими тенденциями, выявленными по другим шкалам.

Интегральный показатель общей ответственности, объединяющий все позитивные шкалы методики, составил по выборке $M=62.0$, что соответствует нижней границе среднего нормативного уровня (61-68 баллов). Данный результат можно интерпретировать как свидетельство того, что в возрасте 11-13 лет ответственность находится в стадии активного становления. Уже сформированы базовые когнитивные представления о должном поведении и механизмы моральной самооценки, однако они еще недостаточно подкреплены устойчивыми поведенческими паттернами и в значительной степени зависят от

ситуативных факторов и внешней регуляции [2]. При этом девочки ($M=64.2$) демонстрируют более высокий интегральный уровень ответственности по сравнению с мальчиками ($M=59.5$), что **является достоверно значимым различием (критерий Фишера $\phi^*=1.78$ ($p<0.05$))** и подтверждает наличие гендерной специфики в темпах и траекториях формирования данного личностного качества.

Проведенное исследование позволяет выделить ряд ключевых проблем в формировании ответственности у современных подростков 11-13 лет, требующих целенаправленной психолого-педагогической работы. Главной проблемой выступает выраженный разрыв между когнитивным и поведенческим компонентами ответственности: при достаточно высоком уровне морального сознания и способности к нравственной самооценке (шкала «Совесть» находится в пределах среднего нормативного уровня) реальная готовность подростков к реализации ответственного поведения в повседневной жизни существенно ниже. Особенно остро этот разрыв проявляется в сферах, выходящих за пределы непосредственного межличностного общения: низкие показатели по шкалам «Поддержка» ($M=18,8$) и «Забота об окружающей среде» ($M=12,0$) свидетельствуют о том, что просоциальная и экологическая направленность пока не стали для большинства подростков устойчивыми внутренними регуляторами поведения [7]. При этом высокие показатели по шкале «Социальная ответственность» ($M=9,45$), существенно превышающие нормативный уровень, указывают на эффект социальной желательности и усвоение декларируемых ценностей без их поведенческого подкрепления, что требует перевода воспитательной работы из вербальной плоскости в практическую [6]. Выявленные гендерные различия (девочки демонстрируют более высокие показатели по всем шкалам, тогда как мальчики имеют более низкие результаты по позитивным компонентам и более высокие по избеганию ответственности) определяют необходимость дифференцированного подхода, где мальчики нуждаются в особом внимании к развитию эмпатии, рефлексии и созданию ситуаций успеха в просоциальной деятельности [3]. Для решения обозначенных проблем необходимо создание условий, в которых ответственное поведение становится не абстрактным требованием, а практической необходимостью и источником положительного подкрепления: эффективными формами работы могут выступать включение подростков в реальные социальные практики (волонтерские проекты, шефская помощь, экологические акции), организация коллективной деятельности с распределением ответственности и обязательной рефлексией результатов, использование разновозрастных групп, где старшие подростки выступают носителями ответственного поведения, а также создание ситуаций добровольного выбора и личной пробы, где подросток может принять на себя обязательства и увидеть последствия их выполнения [9]. Особого внимания требует формирование экологической ответственности как наиболее проблемной зоны – работа здесь не может ограничиваться просвещением и должна включать непосредственный контакт с природой и практическую деятельность по ее защите (выездные лагеря, природоохранные акции, проектная деятельность) [12].

Таким образом, ключевой задачей становится трансформация ответственности из декларируемой ценности в устойчивое личностное качество через системную организацию практического опыта, его рефлексии и постепенный переход от внешнего контроля к внутренней саморегуляции.

Литература

1. Антипова, Е.И. Теоретические и практические аспекты формирования социальной ответственности студентов вузов: результаты исследования // Проблемы современного образования. 2024. № 2. С. 156–168.
2. Быков, С.В., Боброва, И.В. Самоконтроль как фактор формирования ответственности у подростков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2022. № 2. С. 67–78.

3. Беспалова, Т.М., Рыбалко, А.В. Ответственность подростков с разным уровнем агрессивности // Прикладная юридическая психология. 2024. № 2. С. 112–123.
4. Баранова, В.А., Дубовская, Е.М., Савина, О.О. Представления о характеристиках ответственности у подростков // Национальный психологический журнал. 2024. № 2. С. 45–58.
5. Данилова, Е.Е., Бегунова, Л.А., Лисичкина, А.Г., Андреева, Д.А. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 69–84.
6. Магомедов, А.А., Магомедова, З.Ш. Формирование социальной ответственности у студентов современных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2. С. 234–238.
7. Муздыбаев, К. Психология ответственности. – 2-е изд., доп. – М.: Либроком, 2023. – 248 с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2022. – 400 с.
9. Купченко, В.Е. Типы ответственности подростков с разной удовлетворенностью жизнью // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2021. № 3. С. 34–43.
10. Ильин, Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. – СПб.: Питер, 2021. – 288 с.
11. Хусаинов, Р.Р. Формирование социальной ответственности студентов: к постановке вопроса // Педагогические исследования. 2024. Вып. 4. С. 79–99.
12. Шадриков, В.Д. Совесть: психолого-философский анализ // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 2. С. 5–15.
13. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. – 2020. – Vol. 80 (1, Whole No. 609). – P. 1–28.

Колчанова Д.Д., Зарипова Л.З.

г. Пермь

Социально-психологические механизмы трансляции традиционных ценностей в школьной среде

В эпоху социальных изменений, глобализации и цифровой трансформации, вопросы, связанные с формированием и передачей духовно-нравственных ценностей подрастающему поколению, являются весьма актуальными. Школа, как один из главных институтов социализации, призвана оказывать влияние на ценностную идентификацию личности, обеспечивая преемственность культурных традиций. Согласно пункту 5 Указа Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022 к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [8].

Трансформация ценностного спектра носит циклический характер, но сегодня, всё чаще подростки ориентируются не на традиционные культурные модели, а на глобальные. По результатам исследования ценностных ориентаций и представлений старшеклассников, материальные ценности, независимость, работа и учеба являются ведущими у большинства опрошенных. Многие, кто ставил «семью» на второе место, в будущем планировали сначала построить карьеру, а уже потом возможно завести собственную семью [10]. Результаты

исследования, направленное на выявление взаимосвязи между ценностями и профессиональными предпочтениями старших школьников, показали, что ведущей ценностью подростком является «здоровье». На втором месте такие ценности, как «наличие хороших друзей», «интересная работа» [11]. В обоих исследованиях наименее значимыми стали ценности: «красота природы и искусство», «честность», «польза человечеству и стране».

Декларация ценностей не гарантирует их принятия детьми. Цель данной статьи - систематизировать и раскрыть содержание основных социально-психологических механизмов трансляции традиционных ценностей в образовательном процессе современной школы.

Формирование ценностных ориентаций- целенаправленный, непрерывный процесс, который должен быть систематическим и опережающим. Важно понимать, что педагог может сформировать в ученике только те нравственные ценности, которыми обладает сам. Базовый механизм трансляции ценностей- стать примером своим ученикам. Как говорил Л. Н. Толстой: «Воспитание детей представляется сложным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитать своих детей или кого бы то ни было». Чтобы оказывать наибольшее влияние на развитие ребенка, нужно выстроить с ним доверительные отношения и создать безопасную среду - стать «значимым взрослым». Тогда ребенок, без страха сделать ошибку, будет стремиться соответствовать ожиданиям и идеалам воспитания в лице авторитетного для него педагога [1, с. 139].

Эффективность взаимодействия с учениками определяется знанием педагога возрастных особенностей учащихся. Особенность младшего школьного возраста заключается в том, что происходит переход от ведущей деятельности игры к учению, появляется чувство ответственности, которое будет сопровождать его всю жизнь. Главный носитель ценностей-учитель. Ребенок смотрит на педагога, как на носителя знания, у него появляется внутренняя позиция, которая отражает отношение к себе, к окружающим людям и происходящим событиям [5]. В младшем подростковом возрасте выражена зависимость от мнения сверстников и авторитетных взрослых. Для данного этапа характерно подражание кумирам и следование тенденциям моды, что обуславливает нестабильность ценностных ориентаций и стремление к развлечениям и удовольствиям. Ценности дружбы и взаимопомощи зачастую уходят на второй план, поскольку этот возрастной период сопровождается конфликтными взаимоотношениями с окружающими. В старшем подростковом возрасте развивается критическое мышление и рефлексия, что приводит к формированию индивидуальной системы ценностей. Ведущей деятельностью становятся межличностные отношения. Дружба, любовь, поиск собственной идентичности и будущая профессия становятся главными ориентирами [6].

Внушение как механизм социализации предполагает целенаправленное воздействие на сферу бессознательного через эмоционально окрашенное слово. В педагогическом общении этот механизм реализуется через особые языковые средства- ценностные модальности, интонации, стиль взаимодействия. Особую роль играют такие практики, как: сказки, притчи, биографические истории выдающихся личностей, чей жизненный путь является образцом служения Отечеству, научного подвига, нравственного поступка. Через эмоциональное проживание судьбы героя происходит не просто информирование, а ценностное заражение и принятие идеалов. Включение детей в ситуации, требующие эмоционального отклика, сопереживания, постановки себя на место другого человека, формирует такие традиционные ценности, как сострадание, милосердие, забота о ближнем.

Событийный подход, который активно используется в современных школах, выступает действенным способом трансляции ценностей. В отличие от рутинного мероприятия, событие характеризуется активной включенностью всех участников, эмоциональной насыщенностью, субъектной позицией ребенка и последующей рефлексией. Именно в событии ценность перестает быть абстрактным понятием и становится фактом личного опыта. Классическим примером реализации событийного

подхода является коллективная творческая деятельность, где общее дело объединяет участников вокруг значимых нравственных смыслов.

Не стоит забывать, что именно семья является главным агентом трансляции мировоззренческих установок. Дома ребенок получает базовые ценности, узнает многогранность человеческих отношений и развивается духовно. Воспитательный потенциал школы не может быть реализован в полной мере изолированно. В связи с этим, решающим условием формирования устойчивой системы традиционных ценностей у подрастающего поколения выступает единство требований и согласованность действий института семьи и школы. Только при гармоничном взаимодействии этих двух важнейших институтов социализации, подкрепленном действием описанных социально-психологических механизмов, возможна подлинная преемственность поколений и успешная передача культурного наследия.

Литература

1. Басюк, В. С., Илалтдинова, Е. Ю. Значимый взрослый в развитии личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2024. №213. С. 130-141.
2. Бондарев, В. Г. Роль традиционных российских ценностей в обучении и воспитании студенческой молодежи в рамках изучения социально-гуманитарных дисциплин // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 5. С. 13-16.
3. Гукаленко, О. В., Вагнер, И. В., Сериков, В. В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. С. 63-74.
4. Кабанцова, М. А. Школа как агент социализации // Молодежь и научно-технический прогресс: Сборник докладов XII международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 3 т. Том 3. 2019. С. 197-200.
5. Каплянян, И. В. Особенности ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте // Научная компетентность молодых учёных: идеи, перспективы, направления: материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Армавир, 10 апреля 2019 года. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2019. С. 109-110.
6. Клепиков, В. Н. Формирование ценностных ориентаций школьников // Образование в современной школе. 2011. № 9. С. 34-39.
7. Мурзина, Н. П., Ожогова, Е. Г. Особенности личностного развития младших школьников: ориентиры в формировании личностных результатов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. №3. С. 168-178.
8. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указа Президента РФ от 09.11.2022 № 809 // Собрание законодательства РФ. 14.11.2022. № 46. ст. 7977.
9. Психологические механизмы трансляции социальности // Информационно-коммуникационное пространство и человек. 2013. С. 23-25.
10. Селезнёв, В. Н., Овсяник, О. А. Ценностные ориентации старших школьников // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2017. № 4. С. 68-79.
11. Холодкова, О. Г., Полякова, М. Д. Ценностные ориентации и профессиональная направленность личности старших подростков // Педагогическое образование в России. 2022. №1. С. 165-172.
12. Чухин, С. Г., Чухина, Е. В. Традиционные ценности как фактор формирования российской гражданской идентичности школьников в современных социокультурных условиях // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. №. 4. С. 24-30.
13. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Государственного университета просвещения. 2019. №438. С. 186-193.

Межпоколенческое отношение к агрессии, проявляемой детьми разного пола

Агрессия – сложный социально-психологический феномен [1], который нами рассматривается через призму теории социального научения Альберта Бандуры. В осознании ребёнком разных форм агрессивного поведения как приемлемых или как не приемлемых основное значение играет взрослый и его отношение к агрессии. Исследование отношения взрослых к проявлениям детской агрессии позволяет нам изучить, с какими реакциями взрослых встречается ребенок, и, следовательно, как может меняться поведение ребенка в зависимости от разных реакций взрослого, так как поощрение определенного поведения закрепляет его, а здоровое порицание, напротив, скорее способствует прекращению нежелательных проявлений агрессии.

Данное исследование посвящено изучению отношения к агрессии детей разного пола людей трех разных поколений, что дает нам возможность выявить изменения подхода к воспитанию детей в целом и к решению ситуаций проявления агрессии детьми разного пола, в частности.

В проведенном нами исследовании приняли участие 305 человек в возрасте от 15 до 59 лет. «Зумеры» или поколение Z - 108 испытуемых в возрасте от 15 до 21 года (поколение будущих родителей); «Миллениалы» или поколение Y - 106 испытуемых в возрасте от 22 до 39 (поколение современных молодых родителей) и поколение «Икс» - 91 испытуемый в возрасте от 40 до 59 (поколение родителей выросших детей).

Методологический аппарат исследования включал авторскую проективную методику «Отношение к проявлениям детской агрессии» [2]. В методике представлены 10 типовых ситуаций проявления разных форм детского агрессивного поведения. Методика представлена 20 карточками, которые образуют парные ситуации (взаимодействие с мальчиком и взаимодействие с девочкой). Задача испытуемого – ответить ребенку, проявившему агрессию или пострадавшему от нее, заняв роль взрослого.

После завершения тестирования исследователь получает 20 развернутых ответов (типов реакций), которые кодируются по двум основаниям: направленность отношения и оценка ситуации (см. таблицу 1).

Направленность отношения	Отношение (оценка) ситуации		
	Феноменологическое отношение	Критикующее отношение	Нормализующее отношение
Сотрудничество	Фс	Кс	Нс
Конфронтация	Фк	Кк	Нк
Избегание	Фи	Ки	Ни

Таблица 1 – Типы реакций на агрессивное поведение ребенка

Рассмотрим типы направленности отношения. Сотрудничество предполагает вовлеченность во взаимодействие с ребенком и проявляется в стремлении помочь, решить ситуацию, поддержать ребенка (*"Давай разберемся, почему ты так поступил"*). Конфронтация показывает также вовлеченность во взаимодействие с ребенком, но с элементами давления, наказания или ответной агрессии (*"Так делать нельзя, ты наказан"*). Избегание проявляется в уходе от взаимодействия, игнорировании ситуации или передаче ответственности другому лицу (*"Не обращай внимания"* или *"Это не мое дело"*).

Выделяют разные типы оценки ситуации. Нормализующее отношение проявляется в похвале или одобрении агрессивного поведения ребенка и имеет позитивный подтекст

("Молодец, что пытаешься решить проблему", "А ты обзови его в ответ, смотри какие у него смешные штаны", "Ударь в ответ"). Критикующее отношение проявляется в критике, осуждении ребенка ("Ты плохо поступил"). Феноменологическое отношение не содержит эмоционально окрашенных слов, нет явного позитивного или негативного подтекста и контекста, при этом может использоваться вербализация и феноменологическое описание происходящей ситуации ("Я вижу, что ты очень зол. Давай подумаем, как решить эту ситуацию").

В процессе валидации методики были выделены три профиля реагирования на проявление агрессии детьми разного пола (Jamovi модуль snowCluster, метод K-means). *Авторитарный профиль* характеризуется большим количеством критикующего отношения и конфронтации. *Гуманистический профиль* характеризуется высоким уровнем феноменологического сотрудничества. *Хаотичный профиль* включает большое количество нормализации агрессивного поведения и избегания.

Удалось выделить и два разных типа отношения к агрессии (Jamovi, модуль snowLatent, метод LCA): регулирующее и гуманистическое. *Регулирующее отношение* характеризуется большим количеством критикующего отношения. Данный тип отношения транслирует социально одобряемые паттерны поведения и ставит целью регулирование агрессии. *Гуманистическое отношение* характеризуется большим количеством феноменологического сотрудничества. Здесь агрессивное поведение выступает предметом диалога между ребенком и взрослым.

Выявлено, что поколения не имеют достоверных различий ни в профилях реагирования (Хи-квадрат Пирсона = 4.33; Коэффициент V Крамера = 0.091), ни в типах отношения (Хи-квадрат Пирсона = 3.36; Коэффициент V Крамера = 0.114). Таким образом, можно утверждать, что агрессия является достаточно универсальным феноменом, отношение к агрессии в обществе в целом не зависит от поколения, т.е. возраста.

Однако при сравнении отношения к агрессии у разных поколений с использованием дисперсионного анализа повторных измерений (RM-ANOVA) мы обнаруживаем специфичные для каждого поколения особенности ().

1. *Поколение Z (Зумеры)*. При анализе типов реакций выявлено, что у поколения Z самые высокие показатели нормализующего сотрудничества среди всех рассмотренных поколений, выявлены значимые различия по этому показателю между поколением Z и поколением X ($t=-4.518$, $p<0,001$). Выявлен значимый рост стратегий избегания в ситуациях взаимодействия с мальчиками: средний показатель феноменологического избегания ($t=3.386$, $p=0.018$) и нормализующего избегания ($t=2.212$, $p=0.347$) выше, чем у других поколений в аналогичных условиях. Можно предположить, что нормализация агрессии может бы связана с молодым возрастом испытуемых, которые еще не видят в агрессии опасности, не полностью осознают последствия агрессивного поведения и поэтому в ряде случаев склонны к нормализации, т.е. оправданию агрессивного поведения. Склонность к избегаю, вероятно, связана с недостаточным опытом взаимодействия с детьми, непониманием, как себя вести в сложной ситуации. При этом у поколения *Зумеров* существенно выражены реакции, содержащие феноменологический тип отношения к ситуации проявления агрессии. То есть, представители молодого поколения склонны разбираться в ситуации, обсуждать ее с ребенком, готовы оказать поддержку.

2. *Поколение Y (Миллениалы)* занимает промежуточную позицию, статистически значимо превосходя поколение X по шкале нормализующего сотрудничества. Основной акцент делается на феноменологической оценке и поиске компромисса, при этом уровень феноменологической конфронтации значимо ниже, чем у поколения X ($t=2.633$, $p=0.044$). Поколение Y, которые сейчас составляют основную массу современных родителей, склонно

больше вникать в ситуацию, разбираться в проблеме, обсуждать ее, а не давать однозначных и категоричных оценок ситуации. можно предположить, это поколение актуальных родителей в целом больше готово взаимодействовать с детьми, решать проблемы совместно с детьми, вести диалог и сотрудничать. В этой группе наблюдается самый низкий уровень гендерной стереотипности: показатели шкал стабильны вне зависимости от пола ребенка. То есть, современные родители скорее склонны относиться примерно одинаково к проявлениям агрессии мальчиков девочек, рассматривая агрессию как деструктивный феномен и не оправдывая, например, агрессивное поведение мальчиков стереотипными суждениями типа «Для мальчика нормально драться».

3. *Поколение X (Иксы).* Поколение X достоверно реже, чем поколения Z и Y использует нормализующее сотрудничество ($t=-3.241$, $p=0.007$), предпочитая более директивные и авторитарные методы педагогического воздействия в целом. Также выявлены и гендерные различия: представители старшего поколения чаще используют феноменологическую конфронтацию ($t=-4.16$, $p=0.001$) и давление по отношению к мальчикам, чем по отношению к девочкам. Более мягкое и терпимое отношение к девочкам отражает приверженность таким гендерным стереотипам и установкам как «девочки более эмоциональные и чувствительные», «девочки более слабые, чем мальчики», «с мальчиками нельзя сюсюкаться», «мальчика нужно воспитывать строго», что приводит к тому, что мальчиков воспитывают более строго и даже жестко, а к девочкам относятся мягче, бережнее, деликатнее и терпимее. Относительно отношения к проявлениям детской агрессии, представители этого поколения склонны к более критикующему отношению

Выводы. В рамках проводимого исследования нами были выявлены сходства и статистически значимые различия в отношении к детской агрессии представителей трех поколений (Зумеры, Миллениалы и Иксы).

Отношение к агрессии – универсальный феномен, не было выявлено достоверных различий ни в профилях реагирования, ни в типах отношения к агрессии у представителей разных поколений. Различия в отношении к агрессии в большей степени связаны с доминирующими воспитательными практиками представителей разных поколений.

Представители старшего поколения (поколение X) преимущественно использует в воспитании директивные методы и реже настроены на сотрудничество с детьми, а также склонны к более жесткому отношению во взаимодействии с мальчиками, чем с девочками. Представители поколения Y в меньшей степени, нежели поколение X, склонны руководствоваться в воспитании гендерными стереотипами и преимущественно феноменологическое отношение при воспитании детей, склоны больше обсуждать проблемы, задавать вопросы и находить вместе выход из сложной ситуации. Поколение Z характеризуется более широким диапазоном реакций на агрессивное поведение детей, чем представители более старших поколений. Возможно это связано с отсутствием устойчивых воспитательных практик, что в свою очередь, является следствием их молодого возраста.

Литература

1. Гусева Ю. Е. Агрессия как социально-психологический феномен / Ю. Е. Гусева, К. Е. Ленчик // Дошкольное воспитание. – 2025. – № 9. – С. 9–13. – EDN YOCUTO.
2. Гусева Ю. Е. Особенности ответной реакции взрослого на проявление агрессии детьми разного пола / Ю. Е. Гусева, К. Е. Ленчик // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство: сборник научных трудов XXXI Международной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: СПбПУ, 2025. – С. 391–395. – EDN UWCKRR.

3. Зайцева Наталия Александровна 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-odinakovye> (дата обращения: 02.03.2026).
4. Исаева Марина Александровна Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokoleniya-krizisa-i-podema-v-teorii-v-shtrausa-i-n-houva> (дата обращения: 02.03.2026).
5. Зубко, Д. В. Теория поколений в фокусе ценностей: к вопросу целесообразности применения поколенческой концепции при стратегическом планировании / Д. В. Зубко, Ю. В. Ключев // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2022. — Т. 13. — № 3. — URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK322.pdf>
6. Шамис Е., Антипов А. (2018). Теория поколений. — Текст: электронный // Психология и бизнес. — URL: <https://psycho.ru/library/2581> (дата обращения:).
7. Белова А.Д., Герасименко К.О., Ермолаев В.В. К вопросу преемственности поколений: особенности смысложизненных ориентаций и жизнестойкости // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. С.133-138.
8. Давыдова Д.Е., Зыкова Т.А. Теория поколений: как найти общий язык в современном мире //ФЭС. Финансы. Экономика. 2020. №9 (17). С.54-59.
9. Хворова В. А. Теория поколений в России: к проблеме определения возрастных границ молодежи / В. А. Хворова // Медиа как фактор адаптации человека к социальным, экономическим и политическим изменениям: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 20–22 апреля 2023 г.). — Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2023. — С. 385-388.

Игнатенко М.С., Каратеева Г.С.

г. Санкт-Петербург

Развитие личностного потенциала старших дошкольников в мини-музее детского сада

Цифровизация затрагивает все стороны нашей жизни и образование, не исключение. На всех уровнях образования происходят значительные изменения по цифровой трансформации.

Педагоги-исследователи процесса цифровизации дошкольного уровня образования (А.Н. Атарова, Л.К. Ничипоренко, Р.И. Яфизова), обозначают следующие затруднения у участников образовательных отношений, а именно: «сложность выбора компетентных онлайн-ресурсов для детей дошкольного возраста среди уже существующих; методические затруднения в разработке собственных онлайн-ресурсов у педагогов; большинство родителей не готовы совместным с детьми онлайн-занятиям» [7, С.187].

Проблема развития личности ребенка в период дошкольного детства активно рассматривалась в советский период в работах Д. Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгера, А.А. Люблинской, Н.Е. Вераксы и др. Но и в начале XXI века она продолжает находиться в центре внимания исследователей, таких как В.В. Щетинина, А.Г. Гогоберидзе, М.Н. Полякова и др. Период дошкольного детства понимается как важный сензитивный период в развитии человеческого потенциала, не подготовительный этап, а непосредственно сама жизнь. Личностный потенциал дошкольника можно рассматривать как комплексную, психо-социальную характеристику личности, выражающуюся в способности мобилизовать и оптимизировать внутренний, скрытый ресурс для решения

образовательных и социальных задач. В структуре личностного потенциала традиционно выделяются три компонента: когнитивный, эмоционально-волевой и мотивационный [3].

Важным ресурсом социокультурного развития ребенка выступает музей и музейная педагогика, которая рассматривает развитие личности через призму приобщения его к культурному наследию. Музейная педагогика имеет междисциплинарный характер: она тесно связана с музееведением, искусствоведением, историей, психологией, краеведением. Её цель — создать условия для развития личности путём включения её в многообразную деятельность музея, охватывающую эмоциональную, интеллектуальную и деятельностьную сферы. Особое внимание к изучению воспитания детей средствами музейной педагогики уделяли следующие ученые: Н. Д. Бартрам (создатель музея игрушки), А. В. Бакушинский (создал целостную систему эстетического воспитания в художественных музеях), Е.Г. Ванслова (автор фундаментального труда: «Музейная педагогика в XXI веке») [5]. Приоритетные задачи музейной педагогики в работе с детьми являются следующие:

- знакомство с музеем и музейной культурой с раннего возраста;
- формирование потребности в общении с культурным наследием и ценностного отношения к нему;
- активизация творческих способностей личности и творческой деятельности в музее.

Музейная педагогика предоставляет возможности для реализации таких важных образовательных принципов как:

- **Интерактивность** — вовлечение посетителя в образовательный процесс через специальные форматы, часто с использованием игровых элементов.
- **Комплексный подход к восприятию** — визуальный, аудиальный и тактильный подход к подаче информации, которые следует совмещать для повышения эффективности усвоения музейной информации.
- **Диалогичность** — создание в музее особой атмосферы, располагающей к образовательному процессу в формате комфортного общения.
- **Индивидуализация** — учёт особенностей каждого сегмента аудитории и подстраивание музейно-педагогической программы под данную специфику.

Усилиями Ю.И. Семенова, К. И. Султанбаевой, Н.А. Рыжовой [6, 8] в систему дошкольного образования недавно было введено новое понятие - мини-музей. Он рассматривается как «особый вид музея, который располагается непосредственно в его образовательном пространстве. Мини-музей, являясь частью образовательного пространства детского сада, свободно интегрируется с системой занятий и самостоятельной деятельностью детей дошкольного возраста» [4, С. 5]. В настоящее время учеными Ю. И. Семеновым [4], Н.А. Рыжовой [6], Л. М. Шляхтиной [8] только разрабатывается методология образовательной деятельности в пространстве мини-музеев. Но конкретные формы работы и методики их реализации представлены недостаточно, что затрудняет работу педагогов, начинающих работу педагогов в этом направлении.

Вызовы современной реальности ставят новые задачи российскому дошкольному образованию, требуют воспитания человека для жизни цифровом мире. Т.В. Безродных отмечает, что «использование информационно-коммуникационных технологий, цифровых ресурсов становится одним из приоритетных направлений в системе дошкольного образования – наименее формализованной и субъектной, обеспечивающей условия для раскрытия потенциала ребёнка» [1]. Понимание современных технических возможностей приводит к широкому использованию цифровых ресурсов в экспозициях музеев, так и появлению полностью виртуальных музеев.

Исходя из изложенного выше, была предположена возможность положительной динамики влияния организованной образовательной деятельности с помощью цифрового ресурса мини-музея на развитие всех компонентов личностного потенциала у старших дошкольников.

Для проверки данной гипотезы в 2024-2025 учебном году была разработана и реализована на базе ГБДОУ №27 Невского района программа мини-музея «СпортикУМ», которая была направлена на реализацию задач Федерального проекта «Спорт – норма жизни» как важной основы оздоровления нации и развития здоровой личности дошкольника. Педагогическая целесообразность программы определялась, развитием двигательных и прикладных навыков в физическом воспитании, что формировало у обучающихся мотивацию в дальнейшем к самостоятельным занятиям физической культурой.

В структуру мини-музея были включены следующие экспонаты: коллекция макетов стадионов городов, принимавших Чемпионат мира по футболу; талисманы игр Сочи, копия золотой олимпийской медали; шапочки и медали с лыжни России разных лет; коньки; сноуборд; лыжи; штангетки; бутсы; секундомер; судейская книжка футбольного арбитра; коллекция значков с Олимпиады 80 и прочие предметы несущие образовательный и воспитательный потенциал. Для более широкого охвата детской аудитории и вовлечение родителей в образовательный процесс, было решено создать и специальный цифровой ресурс мини-музея «СпортикУм».

Основной формой работы были организованные беседы – экскурсии в образовательном пространстве мини-музея, способствовавшие активизации эмоционально-волевого компонента личностного потенциала детей. Через ответы на детские вопросы о истории спорта, о интересных предметах наполняющих наш мини-музей, у дошкольников активизировалась познавательная-вопросительная активность, как важная составляющая когнитивного компонента личностного потенциала. Осознание своей сопричастности к спортивной истории и традициям, стало для детей мощным фактором внутренней мотивации к регулярным занятиям физической культурой, что имеет важное значение для успешного физического и социального развития.

Таблица 1.

Влияние цифрового ресурса мини-музея детского сада на компоненты личностного потенциала старших дошкольников

Компоненты личностного потенциала старших дошкольников	Содержание образовательной деятельности в мини-музее «СпортикУм»	Предполагаемый результат образовательной деятельности в цифровом мини-музее «СпортикУм»
Когнитивный компонент	Реализация авторской сертифицированной программы «Миксбол». Беседы; экскурсии; просмотр видео-фрагментов: о спортивных сооружениях, отрывков спортивных соревнований.	Обогащение знаний об окружающем мире, системе взаимоотношений, формирование представлений о культуре, традициях, духовно-нравственных ценностях;
Эмоционально-волевой компонент	Реализация авторской сертифицированной программы «Миксбол», Физкультурные досуги; съемка детьми мультфильмов о экспонатах и спортивных событиях	Формирование опыта коммуникации, повышение уровня социализации, формирование ценно-смыслового отношения, опыт и навыки самоорганизации и самопрезентации, умение управлять вниманием и волей;
Мотивационный компонент	Реализация авторской сертифицированной программы «Миксбол». Представление своих достижений в мини-музее, рассказ о спортивных атрибутах своей семьи	Формирование субъектной позиции дошкольника.

По результатам организованной образовательной деятельности с детьми в мини-музее «СпортикУм» был проведен опрос родителей. Опрос проводился в онлайн-формате, по разработанной с учетом задач исследования анкете с вопросами закрытого типа. Всего в опросе приняло участие 69 родителей детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное учреждение.

Более чем у половины опрошенных родителей (68,7%) зафиксирован интерес к функционированию мини-музея в ДОУ. Почти 71% испытуемых интересуются публикациями на странице мини-музея в ВК. Только 6% никогда не слышали о страничке в ВК мини-музея «СпортикУм». Более половины (61,5%) респондентов уверены в том, что организованная деятельность в пространстве мини-музея «СпортикУм» несет в себе ощутимую пользу в плане когнитивного, мотивационного и коммуникативного развития детей.

Согласно данным проведенного опроса родителей о деятельности детей в мини-музее «СпортикУм» и итогов реализации авторской сертифицированной программы «Миксбол» родители отмечают: расширение кругозора у детей в вопросах истории спорта и повышение мотивации к занятию физической культурой.

Согласно эмпирическим данным за последние два года среди детей отмечен значительный рост желающих сдавать нормы ВФСК ГТО, увеличилось число занимающихся спортом в СДЮШОР. Результаты проведенного мониторинга представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Количество детей принимающих участия в ВФСК ГТО	2023-2024 учебный год 22 человека	2024-2025 учебный год 35 человек
Победы детей в районных физкультурных соревнованиях	2 победы: - 3 место, районные соревнования «День Бегуна» отдел Образования, ИМЦ Невского района, команда 6 человек 1 место Победитель, районного физкультурного праздника-соревнования «Наша родина Россия» от ЦФКиЗ, команда 6 детей	5 побед: - 2 место (победитель), районные соревнования «День Бегуна» отдел Образования, ИМЦ Невского района, команда 6 человек - 1 место Победитель, районного физкультурного праздника-соревнования «Осенние старты» от ЦФКиЗ неевского района (команда 6 детей) - 1 место Победитель, районного физкультурного праздника-соревнования «Наша родина Россия» от ЦФКиЗ, команда 6 детей - 2 место (победитель), районного физкультурного праздника-соревнования «Зимние забавы» ЦФКиЗ, команда 6 человек - 1 место Победитель, районного физкультурного соревнования «Веселый лыжник» от ЦФКиЗ, команда 6 детей
Число детей, занимающихся в СДЮШОР	4 человека	7 человек

Полученные данные пилотного проекта подтверждают важность пролонгации работы по цифровизации мини-музея «СпортикУм», как важного фактора в формировании мотивации к занятиям физической культурой, с возможностью развития личностного потенциала воспитанников.

Неоспоримо, что для успешной жизни в современном цифровом мире человеку необходимо иметь не только, широкий спектр знаний, умений, но иметь высокоразвитый личностный потенциал. Опыт по созданию цифрового мини-музея детского сада хотя и дал положительные результаты, тем не менее требует дополнительного осмысления и продолжения исследования.

Литература

1. Безродных, Т.В. Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника / Т. В. Безродных // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. № 2. С. 70-81.
2. Влияние интерактивных технологий и цифровизации образования на развитие личностного потенциала обучающихся высших учебных заведений / Н. А. Петренко, В. В. Реутова // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2024. № 2. С. 140-149.
3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д. Леонтьев // Образовательная политика. 2023. № 2. С. 20-31.
4. Методические рекомендации по созданию и организации мини-музея в ДОО / Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия), АНО ГРД «Лаборатория детства»; составитель Л. И. Максимова; руководитель проекта Ю. И. Семенов. – Якутск: Эдиссон, 2025 – 44 с.
5. Музейная педагогика в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / составитель К. И. Султанбаева. — Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2021. Текст: электронный - URL: <https://e.lanbook.com/book/301349> (дата обращения: 01.02.2026).
6. Рыжова, Н.А. Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4. - М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010 — 96 с.
7. Развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как субъекта деятельности: монография / составитель О. А. Граничина. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. Текст: электронный. URL: <https://e.lanbook.com/book/136750> (дата обращения: 21.01.2026).
8. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое/ Л. М. Шляхтина; М-во культуры РФ, Санкт-Петербург, гос. ин-т культуры, фак. Мировой культуры, каф. музеологии и культурного наследия. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021 – 60 с.

Гусева Ю.Е., Огнева М.А.

г. Санкт-Петербург

Роль современной детской литературы в социализации дошкольников

В современном мире происходит трансформация устоявшегося веками гендерного порядка: границы между традиционно «мужскими» и «женскими» сферами деятельности становятся более прозрачными [5] и многие люди руководствуются в выборе сферы деятельности не только гендерными стереотипами, но и личными интересами, например,

сейчас наблюдается больше включенных в родительство отцов, нежели ранее. Ключевым фактором успешной адаптации личности в современном мире выступает психологическая гибкость [4]. В связи с этим большое значение приобретает роль современной детской литературы в социализации дошкольников [1]. Детская литература выступает как мощный институт социализации, предлагая ребенку готовую палитру социальных эталонов для идентификации [3; 6], через образы героев дошкольники узнают, какими могут или «должны» быть мальчики и девочки [2]. Если транслируемые литературой образы являются исключительно стереотипными, процесс социализации может приобретать ограничивающий характер [4].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью анализа образов детей в литературе последнего десятилетия. В то время как классические сказки часто воспроизводят преимущественно традиционно-патриархатные модели [3], современная детская литература демонстрирует определенное движение в сторону более сбалансированных моделей.

Эмпирическую базу исследования составили книги детской современной литературы, изданные в 2013–2025 гг., ориентированные на дошкольников. Отбор произведений осуществлялся на основе рекомендаций библиографов, учитывалась популярность книг среди читателей. Итоговый массив данных для анализа включил 229 персонажей (133 мальчика и 96 девочек) из 62 произведений российских и зарубежных авторов.

Основным методом исследования выступил контент-анализ – метод количественно-качественного анализа документов. Для каждой группы ранжированы наиболее частые подкатегории и сопоставлены их профили. При статистической обработке анализа достоверных различий применялся многофункциональный статистический критерий углового преобразования Фишера (ϕ^*).

Полученные данные позволяют описать социально-психологические характеристики мальчиков и девочек, которые транслирует детская литература современному дошкольнику. Рассмотрим ключевые различия и тенденции по основным категориям. Результаты демонстрируют интересные факты в репрезентации активности героев разного пола (см. табл. 1).

Таблица 1. Социально-поведенческие характеристики личности мальчиков и девочек в детской литературе (результаты контент-аналитического исследования).

Подкатегории:	Мальчики (%)	Девочки (%)	Значение критерия Фишера
Инициативность в действиях	55,6	65,6	1.531
Стремление к лидерству	12,8	14,6	0.388
Стремление к независимости	17,3	25,0	1.411
Склонность к сотрудничеству	55,6	46,9	1.299
Сосредоточенность на собственных интересах	27,8	34,4	1.06

* - разница статистически значима

Вопреки устоявшимся гендерным стереотипам, современные героини стали проявлять значительно большую инициативность в действиях и стремление к независимости по сравнению с мальчиками. В то же время мальчики-герои литературных

произведений чаще показывают склонность к сотрудничеству и командной работе, что можно интерпретировать как движение литературы в сторону формирования навыков социального взаимодействия у мальчиков и активности, инициативности у девочек. Позитивным маркером является тот факт, что стремление к лидерству распределено между персонажами обоих полов практически поровну. Таким образом, детская литература дает детям обоего пола установку на активность, независимость, а также сотрудничество и заботу о других.

Обратимся к анализу эмоциональных проявлений (см. табл. 2).

Таблица 2. Эмоциональные проявления мальчиков и девочек в детской литературе (результаты контент-аналитического исследования).

Подкатегории:	Мальчики (%)	Девочки (%)	Значение критерия Фишера
Открытое проявление эмоций	64,7	82,3	3.017*
Сдержанность в проявлении эмоций	20,3	11,5	1.814*
Демонстративное проявление эмоций	15,0	24,0	1.71*

* - разница статистически значима

Исследование подтвердило статистически значимые различия: девочки значительно чаще показываются как проявляющие эмоции открыто, нередко прибегая к их демонстративному выражению. Мальчики же в большинстве случаев изображаются сдержанными. Такое разное изображение мальчиков и девочек основывается на гендерных стереотипах: «Мальчики не плачут, они умеют и должны сдерживать свои эмоции», «Девочки могут проявлять эмоции, демонстрировать свою слабость». Таким образом, детская литература дает четкий посыл, какие эмоциональные реакции являются подходящими для девочки, а какие – для мальчика. В процессе социализации усвоение исключительно жестких стереотипных образцов поведения и эмоционального реагирования может создавать барьеры для формирования эмоционального интеллекта у мальчиков, ограничивая их репертуар эмоциональных реакций в сложных жизненных ситуациях.

Следующие исследуемые характеристики – это способы решения проблем (см. табл. 3).

Таблица 3. Способы решения проблем мальчиков и девочек в детской литературе (результаты контент-аналитического исследования).

Подкатегории:	Мальчики (%)	Девочки (%)	Значение критерия Фишера
Физическое действие/применение силы	20,3	8,3	2.621*
Решение с помощью друзей	40,6	33,3	1.135
Отказ от решения проблемы	5,3	9,4	1.18

* - разница статистически значима

Как мы можем видеть, в детской литературе фиксируется закрепление жестких поведенческих моделей в соответствии с биологическим полом. Мальчики значимо чаще изображаются как прибегающие к физическому действию и применению силы для

достижения целей. Такие гендерные стереотипы как «Мальчик должен уметь постоять за себя», «Для мальчика драться – нормально», «Мальчик должен быть сильным» и «Девочки не должны драться» находят отражение в детской литературы и становятся основой процесса социализации. Таким образом, авторы книг через героев в определенной степени легитимизируют применение силы для мальчиков. Отношение к физической агрессии как к нормальному поведению мальчика имеет место в обществе. Однако стоит обратить внимание, что деструктивное проявление агрессии недопустимо для людей обоего пола и не должно оправдываться или легитимизоваться для мальчиков или мужчин.

Интересы и занятия героев детской литературы имеют ярко выраженные гендерные различия (табл. 4).

Таблица 4. Интересы и занятия мальчиков и девочек в детской литературе (результаты контент-аналитического исследования).

Подкатегории:	Мальчики (%)	Девочки (%)	Значение критерия Фишера
Спортивные занятия:	17,3	10,4	1.501
Интеллектуальные занятия:	22,6	14,6	1.546
Творческие занятия:	21,1	37,5	2.711*
Технические интересы:	7,5	1,0	2.651*

* - разница статистически значима

В современной детской литературе девочки достоверно чаще показаны как занятые творческими занятиями, в то время как мальчики показаны как скорее ориентированные на технические интересы, физическую активность и интеллектуальное развитие. Таким образом, детская литература в определенной степени ограничивает возможности проявления интересов и реализации способностей мальчиков и девочек, если они не встраиваются в рамки традиционных гендерно-стереотипных занятий. Выявлено, что за счет неравномерного распределения, одни сфера репрезентируются как более подходящие для мальчиков, другие – как более подходящие для девочек. В результате, например, девочки, которые интересуются техническим творчеством и могли бы выбрать для себя занятия технической направленности, практически не видят в детской литературе образцов для подражания. Девочка, усваивает, что для девочки является более подходящей сфера творческих занятий, а техника – это удел мальчиков и мужчин. Таким образом, детская литература является институтом гендерной социализации, ограничивая проявления активности ребенка в разных сферах. Распределение указывает на устойчивое воспроизводство представлений о существовании отдельных «мужских» и «женских» сфер деятельности. Книга как бы «намекает» ребенку на выбор пути самореализации, что может ограничивать развитие индивидуальных способностей.

Проведенное исследование показывает, что современная детская литература является активным участником процесса конструирования картины мира ребенка. Несмотря на появление новых, более гибких моделей поведения, литература в целом продолжает воспроизводить традиционные гендерные стереотипы. Проблемой остается то, что нестереотипные портреты зачастую маркируются как исключительные. Роль детской литературы в процессе социализации заключается в предоставлении ребенку разных просоциальных моделей поведения и социальных ролей и задача взрослых — обеспечить сбалансированный выбор этих моделей для формирования гармоничной личности. Таким образом, важно, чтобы при выборе книг для чтения, взрослый выбирал книги, демонстрирующие разные модели поведения мальчиков и девочек, книги, воспроизводящие

традиционные гендерные стереотипы и книги, которые воспроизводят нестереотипные модели поведения героев.

Литература

1. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература. — М.: Академия, 2019. — 472 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
3. Здравомыслова Е. А., Герасимова Е., Троян Н. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. — 1998. — № 6. — С. 65–78.
4. Здравомыслова Е. А., Тёмкина А. А. 12 лекций по гендерной социологии. — СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. — 768 с.
5. Ильин Е. П. Пол и гендер. — СПб.: Питер, 2010. — 688 с.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.

Пчелкина О.А., Котова С.А.

г. Санкт-Петербург

Особенности распознавания эмоций младшими подростками

Одним из ключевых компонентов эмоционального интеллекта является способность к распознаванию эмоций других людей, этот навык лежит в основе эмпатии, эффективной коммуникации и построения социальных отношений [7, 1]. Коммуникация между индивидами предполагает проявление эмоций, их идентификацию и интерпретацию участниками взаимодействия. В контексте межличностного общения распознавание эмоций выступает ключевым социально когнитивным навыком. П. Экман, американский психолог и антрополог, трудился над изучением антропологии эмоций, в ходе эмпирических исследований он смог выделить группу базовых эмоций: злость, страх, удивление, печаль, отвращение и радость [4]. Обычно человек отличает эти эмоции по особенностям мимических выражений лица человека.

Физиологически, распознавание эмоций лица человека осуществляется рядом образований, относящихся как к корковым, так и к подкорковым структурам головного мозга. Так, нейрофизиологи Е.А. Мелешенко, В.А. Егорова, А.А. Вальгерт провели исследование, в ходе которого выяснилось, что распознавание выражения лица представляет собой процесс слаженной работы всех структур мозга, ответственных за распознавание эмоций всех валентностей вне зависимости от конкретно воспринимаемой эмоции. Структуры же, участвующие в данном процессе, но не ассоциированные с распознаванием эмоций конкретной валентности, участвуют в подготовке и обработке информации, которая затем должна интерпретироваться зонами, связанными с конкретной валентностью [10]. А.А. Орлов, М.И. Миронов, Е.С. Абрамова [12] выделили три основных этапа в системе распознавания выражений лица. Вначале предварительная обработка образов восприятия, извлечение совокупности признаков, классификация и распознавание. Эти этапы обеспечивают систему распознавания выражений лица возможностью точного и эффективного определения эмоций на основе совокупного анализа лицевых характеристик.

В.В. Овсянникова [11] провела эмпирическое исследование, которое посветила анализу когнитивных стратегий названия эмоций и их связей с когнитивными характеристиками субъекта. Респондентам было предложено оценить эмоциональное

состояние человека по видеосюжету, в котором был представлен фрагмент поведения персонажа в естественной ситуации. В результате исследования В.В. Овсянникова составила список из 16 приемов, которые человек может использовать для распознавания эмоционального состояния другого человека.

Д.В. Люсин выделил 4 стратегии переработки информации об эмоциях: ориентация на экспрессию, интуитивная оценка; идентификация с наблюдаемым; ориентация на ситуацию. Ученый подчеркивал: «можно прийти к выводу, что предпочтение той или иной стратегии переработки информации об эмоциях связано с индивидуальными характеристиками людей и с особенностями доступной информации, однако характер этих связей требует уточнения» [6, с.142].

Однако в системе распознавания эмоций по выражениям лица могут возникать некоторые трудности. Так, Е.В. Рюмина и А.А. Карпов [13] выделили следующие барьеры распознавания: этническая принадлежность, пол, возраст; наигранность эмоций; внутриклассовое различие и межклассовое сходство; окклюзия; различный угол поворота головы; освещенность; различия в пропорциях лица.

Подростковый возраст в психологии развития рассматривается как один из важнейших этапов становления личности человека: происходит интеграция формирующейся личности в те или иные социальные институты, складываются интересы, склонности и образовательные потребности, характерные для всей последующей жизни. Эмоциональный интеллект, включающий способность к распознаванию, пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями, способствует адаптации подростков в социальной среде и эффективно влияет на их психологическое благополучие [9]. А.О. Лучинина и А.Р. Калябина подчеркивают, что «для развития эмоционального интеллекта младших подростков необходимо поэтапное формирование когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов» [8. С. 204]. Ю.Н. Анисимова, Р.Р. Хуснутдинова, Г.Н. Каменева выявили, что «подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта показали повышенную потребность в познании, сформированную Я-концепцию, высокую степень самоуважения, самопринятия, уважительное отношение к позиции другого человека, к его индивидуальности, высокую активность в общей деятельности, ответственное отношение к происходящему» [2]. Усложнение задач, стоящих перед эмоционально-волевой сферой подростка, при неблагоприятных условиях часто способствует возникновению нарушений в ней [5].

С целью оценить ресурсы младших подростков в распознавании эмоций в 202 году было проведено диагностическое исследование подростков 5, 6 и 7 классов ГБОУ школы №294 Центрального района г. Санкт-Петербурга. Всего в пилотном исследовании приняли участие 29 человек. Школьникам предлагалось выполнить методику “Фотографии эмоций”, предложенную Е.А. Сергиенко и Т.Д. Марцинковской [14], где им нужно было определить эмоции с фотографий разных членов семьи: родителей, братьев, сестер, бабушек и дедушек.

У обучающихся 5-го класса средний балл составил 30 баллов, а 6 класса – 27,6. Эти результаты находятся в диапазоне 16–32 баллов и соответствуют среднему уровню эмоционального интеллекта и достаточной сформированности базовых навыков распознавания эмоциональных состояний. Учащиеся 7-го класса продемонстрировали статистически более высокие результаты: средний балл достиг 36,3 балла. Этот показатель входит в диапазон 32–48 баллов, соответствующий высокому уровню эмоционального интеллекта.

Дальнейший анализ данных, представленный в таблице, показал чёткую возрастную динамику в точности распознавания эмоций. Ученики 5-го класса чаще всего верно идентифицируют радость (34), удивление (30) и гнев (26). Наибольшие затруднения

вызывают интерес (14), нейтральное выражение лица (17) и отвращение (20). У учащихся 6-го наиболее узнаваемыми становятся радость (28), печаль (24) и нейтральное выражение лица (23). При этом интерес (17) и страх (19) вызывают наибольшие затруднения. Учащиеся 7 класса показывают наивысшую точность в идентификации удивления (79), радости (71) и печали (67). В то же время страх (52) и отвращение (55) распознаются реже, а интерес (58) оказывается на одном уровне с нейтральным выражением лица.

Таблица – Частотный анализ результатов по методике «Фотографии эмоций» Сергиенко – Марцинковская 5, 6, 7 класса, в %.

Эмоция	7 класс	6 класс	5 класс
Нейтральное выражение лица	58	23	17
Радость	71	28	34
Печаль	67	24	24
Страх	52	19	21
Гнев	62	22	26
Удивление	79	22	30
Интерес	58	17	14
Отвращение	55	20	20

Исследование показало динамику в распознавании эмоций в младшем подростковом возрасте. В 5 классе радость, удивление и гнев угадываются чаще всего, в отличие от интереса и нейтрального выражения лица, которые распознаются реже, что может свидетельствовать о том, что эти эмоции требуют большего опыта для интерпретации. К 6-му классу усиливается способность распознавать печаль, что может быть связано с развитием эмпатии. В 7-м классе заметно улучшается распознавание эмоций, особенно удивления, что указывает на рост гибкости в обработке неожиданной социальной информации.

Радость стабильно входит в число наиболее распознаваемых эмоций. Эмоции удивления и радости наиболее универсальны и легче считываются детьми всех возрастов. Наше предположение согласуется с данными других исследований, указывающих на универсальность и высокую заметность мимических проявлений радости, а также на её позитивную роль в социальном общении. Так М.Н. Андерсон в более раннем исследовании с участием детей младшего школьного возраста отмечает «Лучше всего на протяжении возрастного диапазона от 6 до 11 лет распознается эмоция радости. Отсутствуют как половые, так и возрастные значимые различия в ее опознании» [3, С.23]. Интерес во всех классах относится к наименее распознаваемым эмоциям, что может быть связано с его слабой мимической выраженностью и необходимостью учитывать контекст ситуации для точной интерпретации. Рост точности в распознавании эмоции удивления может указывать на развитие когнитивных механизмов, позволяющих улавливать детали в мимических выражениях лиц. Исследование показало значимое повышение точности в распознавании эмоций от 6 к 7 классу, что связано с развитием системной работы мозга и накоплением опыта взаимоотношений.

Исследование показало, что младший подростковый возраст сензитивен для развития эмоционального интеллекта. С практико-применимой точки зрения полученные данные могут быть полезны для разработки программ по развитию эмоционального интеллекта и социального развития подростков. Например, в работе с пятиклассниками целесообразно уделять больше внимания распознаванию слабовыраженных эмоций (интерес, нейтральное выражение), а в старших подростковых группах — углублять

понимание сложных эмоциональных состояний (страх, отвращение). Подобные задания помогут подростку быть более осознанным во взаимоотношениях с другими людьми и в выстраивании собственного поведения в сложных ситуациях морального выбора.

Литература

1. Андреева, И. Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности // Журн. Белорус. гос. ун-та. Journal of the Belarusian State University. 2017. № 2. С. 104-109.
2. Анисимова, Ю. Н., Хуснутдинова, Р. Р. Ценностные ориентации подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. №5. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-podrostkov-s-raznym-urovнем-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 09.02.2026).
3. Андерсон, М.Н. Экспериментальное исследование успешности распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. №121. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-uspeshnosti-raspoznavaniya-emotsiy-detmi-ot-6-do-11-let> (дата обращения: 09.02.2026).
4. Ekman, P., Friesen, W. V. A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivations&Emotions*, 1986, vol. 10, pp. 159–168.
5. Кафарова, К. З., Озиева, Л. С., Магомедова, Е. Э. Психологические особенности развития эмоциональной сферы у подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-2. С. 418-422.
6. Люсин Д. В. Стратегии переработки информации при распознавании эмоций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. №4. С.140-148.
7. Люсин, Д. В., Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. - М.: Институт психологии РАН, 2009. 351с.
8. Лучинина, А.О., Калябина, А.Р. Особенности развития эмоционального интеллекта младших подростков // Мир педагогики и психологии. 2020. №5. С.200-212.
9. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 2004, 15(3), pp.197-215.
10. Мелешенко, Е. А., Егорова, В. А., Вальгерт, А. А. Влияние транскраниальной электростимуляции правой префронтальной и левой веретенообразной коры на распознавание выражения эмоций // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2025. №8(1). С.55-67.
11. Овсянникова, В. В. Когнитивные стратегии распознавания эмоциональных состояний // СПЖ. 2007. №25. С.40-47.
12. Орлов, А. А., Миронов, М. И., Абрамова, Е. С. Обзор и анализ подходов и практических областей применения распознавания эмоций человека // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2023. №4. С.5-16.
13. Рюмина, Е. В., Карпов, А. А. Аналитический обзор методов распознавания эмоций по выражениям лица человека // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2020. Т.20. №2. С.163-176.
14. Сергиенко, Е. А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская и др. - М.: Дрофа, 2019. 248 с.

Цифровые технологии как средство формирования позитивного самовосприятия и социальной включенности детей с речевыми нарушениями

Развитие современного общества предъявляет новые требования к системе образования. Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта предполагает развитие образовательных организаций как новой образовательной системы, ориентированной на воспитание и развитие у детей новых качеств и ценностей [6]. В современных условиях развития образования особое значение приобретает использование цифровых технологий, которые активно развиваются и облегчают развивающую работу, предоставляя специалистам уникальные и расширенные возможности. Применение цифровых образовательных ресурсов позволяет персонализировать образовательный процесс. Интерактивные программы, мультимедийные материалы и образовательные приложения позволяют сделать процесс обучения более наглядным и увлекательным, повышают мотивацию детей и развивают коммуникативные навыки [11].

Практика работы образовательных учреждений подтверждает необходимость расширения применения цифровых технологий в организации образовательного процесса. В современных условиях использование цифровых информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности становится важным условием обучения и развития детей с ОВЗ, а также с детьми с нарушениями речи [6].

Речевая функция является ключевой для развития мышления ребенка и интеллекта в целом. Нарушение формирования речи может приводить к трудностям в развитии мышления, нарушению общения и социализации, а также возникновению проблем в учебной деятельности [8].

Проблема исследования заключается в том, что использование цифровых технологий в формировании позитивного самовосприятия и социальной включенности детей с речевыми нарушениями остается недостаточно изученным и требует большого внимания в практике коррекционной работы логопеда.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушениями речевого развития. Распространённость нарушений речевого развития составляет до 25% среди детей школьного возраста, по данным отечественных источников. В иностранных источниках приводимые цифры значительно меньше - от 3,8% до 15,6%, но все равно весьма значительны [8].

Нарушение речевого развития находится на стыке нескольких специальностей. Для развития мышления ребенка и интеллекта в целом речевая функция является ключевой, именно поэтому нарушения формирования речи может наблюдаться при широком спектре заболеваний. Их причинной могут быть хронические отиты и другие состояния, приводящие к нарушению слуха, эпилепсия и бессудорожные эпилептические энцефалопатии, аномалии в развитии артикуляционного аппарата, ДЦП и многие другие состояния [8]. Согласно современным классификациям (МКБ 10, DSM5), нарушения речевого развития рассматриваются как самостоятельные расстройства и не всегда связаны с интеллектуальной недостаточностью. У многих детей с речевыми нарушениями уровень общего развития может соответствовать возрастной норме, однако, трудности речевого развития существенно осложняют процесс общения и социальной адаптации. Среди наиболее распространенных нарушений выделяют расстройства артикуляции (дислалию), а также нарушения экспрессивной и рецептивной речи. Подобные нарушения могут

проявляться в задержке появления новых слов, ограниченности словарного запаса, трудностях построения фраз и понимания речи. Ограниченные речевые возможности затрудняют установление контактов со сверстниками, участие в совместной деятельности и играх. В результате дети могут испытывать неуверенность в себе, повышенную тревожность и трудности социальной адаптации. Актуальной задачей социально-коммуникативного направления в современном образовательном процессе является развитие в детях положительной самооценки, уверенности в себе и чувства собственного достоинства.

Самооценка-необходимый компонент осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков мотивов и целей своего поведения, отношения к окружающим и самому себе [9]. Е. В. Волкова (2021) выделяет несколько основных видов самооценки [2]:

- Адекватная самооценка характеризуется реалистичным представлением ребенка о собственных возможностях и достижениях.
- Заниженная самооценка проявляется в недооценке собственных возможностей и значимости.
- Завышенная самооценка связана с преувеличенной оценкой собственных способностей.

Ситуативная самооценка, возникающая у ребенка как отклик на успешность/неуспешность поведения в конкретных жизненных ситуациях, отличается высокой гибкостью и может изменяться в зависимости от конкретных условий деятельности или ситуации. Наиболее ярко она проявляется в игровой и продуктивной деятельности, где ребенок может опираться на конкретный результат своей работы, что облегчает процесс самооценивания.

Также исследователи выделяют истинную и ложную самооценку. Истинная самооценка формируется на основе реальных достижений и объективного представления о собственных возможностях. Ложная самооценка связана с искаженным восприятием себя и может проявляться как в форме завышенной, так и заниженной оценки. Завышенная самооценка иногда способствует большей активности ребенка, поскольку он не боится пробовать новые виды деятельности и легко вступает в общение. В то же время заниженная самооценка нередко приводит к неуверенности в себе, снижению активности и трудностям в межличностном взаимодействии [10].

Самооценка формируется с рождения ребенка. Но приобретает особое значение именно в школьном возрасте. Какая сформируется самооценка связано с активными действиями ребенка, самовосприятием и самоконтролем. Различные обстоятельства (общение, игра, учебные занятия) вынуждают ребенка постоянно оценивать свои умения или личностные качества. Психологи обычно говорят о негативном, неустойчивом и позитивном самовосприятии [9]. Наиболее благоприятным для становления личности является сочетание позитивного самовосприятия и реалистичной самооценки. При сочетании негативного самовосприятия и заниженной самооценки дети чаще, сталкиваются с трудностями социальной адаптации [9]. Таким детям наиболее нужна психолого-педагогическая помощь, которая является настолько тонким и сложным инструментом что ее неправильное проведение может оказать больше вреда чем пользы.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно расширить возможности логопедической помощи [7]. Применение цифровых средств в коррекционной работе не только способствует активизации экспрессивной речи, но и повышает эффективность обучения детей с речевыми нарушениями в целом. В

логопедической практике уже используются различные виды цифровых ресурсов: мультимедийные презентации, интерактивные игры, компьютерные программы и другие электронные образовательные средства. Использование интерактивных программ и мультимедийных материалов оказывает положительное влияние не только на развитие речи, но и на эмоциональное состояние детей. Игровые формы обучения способствуют снижению тревожности, формируют уверенность в собственных возможностях и стимулируют активное участие ребенка в образовательном процессе. Благодаря этому дети легче включаются в коммуникативную деятельность и взаимодействие со сверстниками. Исследователи также отмечают, что применение мультимедийных средств и интерактивных заданий способствует повышению интереса детей к занятиям и активизации их речевой деятельности [5]. Успешность ребенка в учебном процессе и в общении способствует развитию позитивного самовосприятия.

Современные цифровые технологии создают условия для персонализации образовательного процесса. В научных работах подчеркивается, что цифровые ресурсы позволяют выстраивать траектории обучения с учетом индивидуальных особенностей развития ребёнка. Так, отмечается, что цифровые технологии «обеспечивают построение персонализированных траекторий речевого развития детей» [1, С.13].

Таким образом можно констатировать, что применение цифровых технологий в работе с детьми с речевыми нарушениями способствует развитию речевых навыков, повышению мотивации к обучению, формированию позитивного самовосприятия в целом создают условия для более успешной социальной адаптации детей. Кроме того, цифровая трансформация образования расширяет возможности коррекционной педагогики, открывая новые возможности для повышения качества психологической помощи и совершенствования коррекционной логопедической практики.

Литература

1. Азимова, Н. М., Кудабаяева, Л. Ш. Будущее логопедии в условиях цифровой трансформации образования // Педагогика. 2025, Том 5, Вып. 10, Ч. 2. С. 12–16.
2. Волкова, Е. В. Особенности формирования самооценки у старших дошкольников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 15–24.
3. Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., Nye, C. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature // International Journal of Language & Communication Disorders. 2000. Vol. 35, № 2. P. 165–188.
4. Yasin, A. Speech and language delay in childhood: a retrospective chart review // ENT Updates. 2017. Vol. 7, № 1. P. 22–27.
5. Жулина, Е. В., Ключкина, Ю. Ю. Проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Педагогика. 2020. С. 207–210.
6. Коровина, А. А., Макарова, Л. Н. Применение современных информационно-коммуникационных технологий в работе логопеда с детьми с ОВЗ // Актуальные исследования. 2025. № 28 (263). Ч. II. С. 48–50.
7. Любимов, М. Л., Куминова, И. И., Мокс, А. А. Современные информационные технологии как коррекционный компонент в обучении детей с нарушениями речи // Специальная педагогика и специальная психология. 2019, Вестник МГПУ, Серия «Педагогика и психология» С. 121–137.
8. Макаров, И. В., Емелина, Д. А. Нарушения речевого развития у детей // Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева. Социальная и клиническая психиатрия. 2017. С. 101–105.

9. Резапкина, Г. В. Самооценка и уровень притязаний учащихся в условиях введения ФГОС // Кабинет школьного психолога. 2013, Эксперимент и инновации в школе. С. 17–24.

10. Савинова, С. В., Мухачева, М. Н. Формирование самооценки детей 4–5 лет в процессе тренингов // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 4 (10). С. 154–161.

11. Селезнева, О. Е. Инновационные технологии в работе логопеда по коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста в ДОУ // Актуальные исследования. 2025. №6 (241). Ч. II. С. 57–58.

Чен Н.Н., Веселова Е.К.

г. Санкт-Петербург

Эмоциональное развитие дошкольников в Узбекистане

Эмоциональное развитие тесно связано с психическим развитием ребёнка и оказывает влияние на становление личности, коммуникативных навыков и социального поведения [6, С. 1–1136; 7, С. 1–176]. В дошкольном возрасте происходит интенсивное становление эмоциональной сферы, формируются первичные представления о собственных и чужих эмоциях, развивается способность понимать эмоциональные состояния других людей [4, С. 38–48; 8, С. 65–76].

Эмоциональное развитие существенным образом связано с эмоциональным интеллектом [1, С. 83–93; 2, С. 1–288] и связано с адекватным пониманием эмоциональных проявлений в процессе общения, с формированием эмпатии и успешной адаптации ребенка в коллективе сверстников [9, С. 1–178]. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы эмоциональной осознанности, которые в дальнейшем определяют характер межличностного взаимодействия и социального поведения личности [7, С. 1–176].

В современной цифровой образовательной среде необходимо развивать у ребёнка не только эмоции, но и нравственные качества. Как отмечают Е. К. Веселова, Е. Ю. Коржова и М. Я. Дворецкая, сокращение живого эмоционального взаимодействия и усиление цифрового компонента в образовании могут негативно сказываться на формировании эмпатии, нравственной ответственности и ценностных ориентаций личности [5, С. 22–30]. В этой связи развитие способности распознавать эмоции в дошкольном возрасте выступает важным условием гармоничного эмоционального и нравственного развития ребенка.

В исследованиях отечественных авторов подчеркивается, что развитие способности к распознаванию эмоций обладает заметными возрастными различиями [3, С. 46–55; 10, С. 575–581]. Младшие дошкольники преимущественно ориентируются на внешние признаки эмоциональных состояний (мимику, жесты, интонацию), тогда как старшие дошкольники начинают учитывать контекст ситуации, причины возникновения эмоций и их социальную обусловленность [9, С. 1–178]. Вместе с тем данные о возрастных различиях в уровне эмоционального развития остаются неоднозначными и требуют дальнейшего эмпирического изучения.

Целью исследования стало изучение эмоционального развития у детей дошкольного возраста. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что дети в возрасте 6–7 лет обладают более высоким уровнем эмоционального развития по сравнению с более младшими дошкольниками 4–5 лет [9, С. 1–178; 10, С. 575–581].

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации № 274 Мирзо Улугбекского района города Ташкента. Выборка исследования составила 30 детей: 15 детей в возрасте 4–5 лет и 15 детей в возрасте 6–7 лет. Все дети посещали дошкольное учреждение и не имели выраженных нарушений психического развития.

Для решения поставленной задачи была использована методика «Профиль чувственных проявлений» Й. Шванцары. Методика предлагает оценочную шкалу

эмоциональных проявлений ребенка. Основание и цель: данный тест предназначен для изучения эмоциональных проявлений детей, на которые как на особо значимые указывал чешский психолог Й. Шванцара. В итоге создается профиль чувственных проявлений конкретного ребенка.

Процедура проведения: воспитателю предлагались параметры, по которым надо было оценить эмоциональные характеристики ребенка. Если проявление признака было выражено слабо, то это “0”, если ярко, то “4”. Например, “сверхчувствительность”: если воспитатель считает, что ребенка нельзя назвать сверхчувствительным, но и бесчувственным его тоже не назовешь, то воспитатель может оценить это качество в баллах “2” или “3”. Значит, в ячейке напротив чувственного проявления “сверхчувствительность” и под цифрой “2” (“3”) ставится точка или другой знак. В ходе этой диагностики мы выяснили, что у детей чаще выявляется средний уровень эмоциональных проявлений. На высоком уровне обнаружены такие эмоциональные проявления как веселость, ласковость. А такие эмоциональные проявления как злобность, агрессивность, плаксивость находятся на низком уровне, их практически не наблюдалось у детей данной группы. Таким образом, мы можем сказать, что исследуемая группа не проявляла агрессии – дети в данной группе проявляли ласковость и доброжелательность.

Результаты исследования показали, что большинство детей обеих возрастных групп характеризуются эмоциональным благополучием, что согласуется с данными современных исследований эмоционального развития дошкольников [8, С. 65–76]. При этом у дошкольников 4-5 лет чаще проявлялись такие эмоциональные особенности, как импульсивность, плаксивость и затруднения в контроле эмоциональных реакций [10, С. 575–581]. Дошкольники постарше (6-7 лет) демонстрировали более устойчивые эмоциональные состояния и большую осознанность в выражении эмоций [9, С. 1–178].

Результаты в таблице 1 демонстрируют, что в группе детей более младшего возраста (4-5 лет) более выражен уровень чувственных проявлений – «ниже нормы» (53,3%). Можно предположить, что это связано с тем, что дети в этом возрасте еще не умеют обозначать испытываемые эмоции словами и не умеют адекватно выразить свои эмоции.

Уровень чувственных проявлений, проценты	4-5 лет	6-7 лет
Значительно ниже нормы	0,0	0,0
Ниже нормы	53,3	40,0
Норма	46,7	60,0
Выше нормы	0,0	0,0
Значительно выше нормы	0,0	0,0

Таблица 1 – Уровень чувственных проявлений в группах 4-5 и 6-7 летних детей (в процентах)

В группе детей 6-7 лет более выражен уровень чувственных проявлений – «норма» (60%). Возможно, это связано с тем, что дети в этом возрасте уже способны определять и выражать более адекватно свои и чужие эмоции.

Далее рассмотрим таблицу 2, на котором отражена выраженность в баллах эмоциональных проявлений детей 4-5 лет и 6-7 лет.

Показатель, средний балл по группе	Дети 4-5 лет	Дети 6-7 лет
Нетерпеливость	3,00	3,07
Агрессивность	0,47	0,47
Самолюбие	2,60	2,33
Сочувствие	3,13	3,14
Ласковость	3,13	3,07
Жестокость	0,13	0,13
Упрямство	2,73	2,93
Обидчивость	1,73	1,80
Ревность	1,73	1,50
Зависимость	0,53	0,73
Веселость	3,27	3,33
Злобность	0,47	0,20
Плаксивость	0,53	0,67
Боязливость	0,53	0,73
Капризность	1,47	1,93
Возбудимость	1,40	1,33
Сверхчувствительность	3,20	3,20

Таблица 2 – Соотношение по уровню выраженности эмоциональных проявлений у детей в двух группах (в баллах)

Результаты, представленные на таблице 2 показывают, что у детей в возрасте 4-5 лет более выражены такие эмоциональные проявления как «капризность» (1,93), «боязливость» (0,73), «плаксивость» (0,67), «веселость» (3,33), «зависимость» (0,73), «обидчивость» (1,80), «упрямство» (2,93), «нетерпеливость» (3,07). У детей постарше (6-7 лет) более выражены такие эмоциональные проявления как «возбудимость» (1,40), «ревность» (1,73), «ласковость» (3,13), «самолюбие» (2,60). По эмоциональным проявлениям «сверхчувствительность», «жестокость», «сочувствие», «агрессивность» наблюдаются одинаковые значения в группах разного возраста.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что способность выражать и распознавать эмоции формируется в дошкольном возрасте поэтапно и требует целенаправленного педагогического сопровождения [7, С. 1–176; 10, С. 575–581]. Полученные данные подтверждают необходимость разработки и внедрения программ эмоционального развития, направленных на формирование у детей навыков понимания и распознавания как базовых, так и социальных эмоций [2, С. 1–288; 5, С. 22–30].

Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте будет способствовать улучшению межличностного взаимодействия, социальной адаптации, эмоционального и

нравственного благополучия детей, что особенно актуально в условиях цифровизации современной образовательной среды [5, С. 22–30].

Литература

1. Андреева, И. Н. Становление понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–93.
2. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
3. Аскерли, А. С. Распознавание эмоций в дошкольном возрасте: теоретический анализ проведенных исследований // Современное дошкольное образование. 2019. № 3 (93). С. 46–55.
4. Былкина, Н. Д., Люсин, Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 38–48.
5. Веселова, Е. К., Коржова, Е. Ю., Дворецкая, М. Я. Развитие нравственного потенциала обучающихся в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта // Научное мнение. – 2023. – № 10. – С. 22–30.
6. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Запорожец, А. В. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
8. Изотова, Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. – 2015. – № 1 (81). – С. 65–76.
9. Карелина, И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс. – Прага: Sociosféra-CZ, 2017. – 178 с.
10. Лебедева, Е. И. Распознавание детьми 3–5 лет эмоциональной лицевой экспрессии людей разного возраста // Вестник Пермского университета. – 2019. – № 4. – С. 575–581.

Казанцева Ю.Н., Котова С.А.

г. Санкт-Петербург

Возможности проективной методики «Человечки на дереве» для изучения личностных установок подростков с девиантным поведением

Подростковый период является периодом, когда у человека складывается определенный круг интересов, который определяет многие направления его жизни в будущем. В подростковом периоде происходит усвоение нравственных ценностей, существующих в культуре общества, на основе которых формируется направленность личности подростка [14]. По этой причине данная возрастная группа представляет особый интерес для изучения, как наиболее активная, способная как к созиданию, так и к разрушению, в том числе саморазрушению [11, 12]. Последнее происходит, в основном, у категории подростков, которые квалифицируются как подростки с девиантным поведением. Их ценностные ориентации отличаются от ориентиров у их нормотипичных сверстников [13].

Психолого-педагогические исследования проблем ценностных ориентаций и личностных установок подростков с проблемным поведением активно начались после революции в период становления советского государства (А.С. Макаренко, Ф.Э. Дзержинский, Н.К. Крупская, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.). Но и в

дальнейшем данный вопрос получил высокую социальную значимость в 90-е годы прошлого столетия и в современное время. Несмотря на развитие и актуализацию средств воспитания и обучения, количество подростков, склонных к девиациям, по-прежнему достаточно значительно.

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от правовых, моральных, возрастных и других норм и стандартов, принятых обществом. Типами девиантного поведения являются аддиктивное, делинквентное, психопатическое, патохарактерологическое, а также поведение на базе гиперспособностей [3, С. 82-86]. В определении факторов риска девиантного поведения признаком девиаций является любое резкое изменение психического состояния и поведения подростка [8, С. 84-96].

Диагностика психического развития с целью определения факторов риска девиантного поведения носит системный характер и включает изучение детско-родительских взаимоотношений, выявление ведущих паттернов поведения членов семьи, определенных потребностей, мотивов и чувств подростка (страхи, опасения, осознание собственной вины и т. д.), ценностных ориентаций, личностных установок [3, С. 82-86].

Диагностика личностной сферы подростков с девиантным поведением представляет собой сложную исследовательскую задачу. Стандартизированные методы (опросники, личностные тесты, шкалы самооценки), которые традиционно используются в изучении подростков при работе с данной категорией испытуемых сталкиваются с некоторыми ограничениями. Одним из таких ограничений является – социальная желательность ответов. Получая опыт взаимодействия с различными субъектами системы профилактики, подростки с девиантным поведением приобретают представления о том, какие ответы являются «одобряемыми», а какие могут повлечь негативные реакции. Вторым ограничением можно назвать характерный негативизм подростков по отношению к взрослым, а в случае девиантной социализации это сопротивление усиливается. Процедура заполнения опросника воспринимается не как возможность самопознания, а как «экзамен», «допрос» или попытка «залезть в душу», что вызывает у опрашиваемых конфронтационную позицию. И, наконец, третье ограничение состоит в том, что подростки с девиантным поведением часто обладают ограниченным словарным запасом для описания эмоциональных состояний. Подросток может искренне считать, что для него важна «свобода», но вкладывать в это понятие агрессивную вседозволенность, а не автономию. Опросник не улавливает этих смысловых нюансов [9].

Таким образом, указанные причины могут искажать результаты стандартизированных опросников при исследовании личностной и эмоциональной сфер данной группы детей. Это порождает потребность обращения к проективным методикам, позволяющим обойти психологические защиты и выявить латентные, неосознаваемые компоненты приоритетных установок.

Проективные методы в психодиагностике используются в качестве способов опосредованного изучения личности с помощью слабоструктурированных и многозначных стимулов. Они направлены на раскрытие внутреннего мира личности, мира субъективных переживаний, чувств, мыслей, ожиданий [2]. Наиболее известными являются, конечно, Тематический апперцептивный тест (ТАТ) и тест Роршаха. Среди более узконаправленных методов, предназначенных именно для подросткового возраста, следует, в первую очередь, назвать многочисленные варианты методов неоконченных предложений, фрустрационный тест С. Розенцвейга (для младших подростков может применяться детский вариант, для старших – взрослый), тест школьных ситуаций, тест мотивации достижений Х. Хекхаузена, тест Люшера, тест Сильвер и другие [12].

В структуре проблемы применения проективных методик отдельно стоит вопрос об использовании их в исследовании аномалий личности [4]. Если обратиться к анализу истории развития практической психологии, то можно отметить, что современные проективные методы исследования личности происходят непосредственно из практики психоанализа, а именно психоаналитической психотерапии, то есть они изначально связаны с клинической и психотерапевтической практикой. Применяя проективные методы при исследовании лиц с проблемами в поведении, мы получаем данные именно о личностных особенностях испытуемых [1, 6, 7, 8]. Но на сегодняшний день методология и конкретные методики проведения исследования подростков с девиантным поведением еще находится на этапе становления.

Целью проведенного исследования являлось изучение особенностей самовосприятия, неосознаваемых личностных установок, определяющих жизненные ориентиры подростков с девиантным поведением. Использовалась проективная методика «Человечки на дереве» Д. Лампена, в адаптации Л.П. Пономаренко [9]. В качестве респондентов выступили подростки специальной школы в возрасте 14-17 лет в количестве 26 человек (19 мальчиков, 7 девочек). Исследование проводилось в индивидуальной форме. Каждому участнику выдавался лист с изображением дерева и человечков. Фиксировались комментарии и вербальные реакции испытуемых в процессе выбора. В соответствии с задачами исследования инструкция была дополнена: Задание 1: «Отметь человека, отражающего твою социальную позицию сегодня». Задание 2: «Отметь человека, отражающего твою социальную позицию, которую бы ты хотел занять в будущем». Интерпретация строилась на основе того, какую позицию выбрал подросток в качестве «реального Я» и «идеального Я», а также на анализе расхождения между ними. Для удобства обработки используется бланк с подписанными номерами на каждой из фигурок человечков. Все опрашиваемые подростки были увлечены заданием, выполняли искренне и с интересом.

Ответы испытуемых были распределены по двум группам значений. Первую группу значений составили ответы подростков с выбором «реального Я». В группе подростков с девиантным поведением наиболее часто выбираемыми позициями оказались установки на преодоление препятствий (27 % выборов), на общение и поиск дружеской поддержки (15 %) и завышенная самооценка (15 %). Второе задание было связано с выбором «идеального Я». В качестве желаемого положения девиантные подростки чаще всего выбирали позиции, предполагающие на общение и поиск дружеской поддержки (23 %), позицию лидерства, завышенную самооценку (19 %) и позицию на комфортное состояние (19 %).

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствовали о следующем. В реальности респонденты позиционируют себя как «преодолевающих», что может интерпретироваться как демонстрация независимости и силы, характерная для девиантной субкультуры. Однако на уровне идеала они стремятся к общению и покою, что свидетельствует о неосознаваемой потребности в принятии и эмоциональном комфорте. Высокий процент выбора подростками установок на лидерство свидетельствует о компенсаторном стремлении к высокому статусу и гедонистическим ценностям при неудовлетворенности реальным положением.

Проведенное исследование, направленное на изучение особенностей самовосприятия, неосознаваемых личностных установок, определяющих жизненные ориентиры подростков с девиантным поведением с помощью проективной методики, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Применение проективного подхода дало возможность верифицировать данные, недоступные для стандартизированных опросников ввиду действия защитных механизмов и социальной желательности.

2. Установлено, что смысловое содержание «реального Я» у данной категории испытуемых связано с установками на преодоление и борьбу, тогда как пространство «идеального Я» репрезентировано ценностями общения, поддержки и комфорта.

3. Выявленная дивергенция актуального и желаемого статусов указывает на наличие латентного внутриличностного конфликта и позволяет рассматривать девиантное поведение как компенсаторную стратегию удовлетворения фрустрированной потребности в принятии.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке психокоррекционных программ, направленных на гармонизацию самовосприятия и развитие навыков конструктивного социального взаимодействия у подростков группы риска.

Литература

1. Акопова, М.А. Сравнительный анализ исследования личностных особенностей студентов с признаками девиантного поведения с помощью проективных и опросниковых методик // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-issledovaniya-lichnostnyh-osobennostey-studentov-s-priznakami-deviantnogo-povedeniya-s-pomoschyu-proektivnyh-i> (дата обращения: 02.02.2026).
2. Ашимов, А.А., Акназаров, С.А., Мергенбаева, М.Т. Психодиагностика и проективные методы исследования личности как важнейшая форма психологической практики // Вестник КазНМУ. 2013. №3-2. - Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-i-proektivnye-metody-issledovaniya-lichnosti-kak-vazhneyshaya-forma-psihologicheskoy-praktiki> (дата обращения: 02.03.2026).
3. Бакланова, Н.К. Девиантное поведение подростков: основы профилактики / Н.К. Бакланова, Д.А. Потапов, К.В. Бакланов // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 82-86.
4. Вещикова, М.И., Зверева, Н.В., Балакирева, Е.Е. Проективный метод в оценке восприятия опасности внешнего мира подростками с психической патологией. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвыпуски. 2016; 116(4-2). С.50-56.
5. Дубинский, А.А., Гаузнер, М.С., Лысенко, Н.Е., Пеева, О.Д. Ценностные ориентации подростков с девиантным поведением // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №3. Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem>. (дата обращения: 25.02.2026).
6. Зиновьева, Е.В., Костромина, С.Н. Проективные методы в работе с детьми и подростками: рабочая тетрадь. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2019. – 91с.
7. Котова, С.А., Исламова, К.Б. Использование проективных рисуночных тестов для оценки уровня адаптации детей к школе // Сб. мат-ов XVI Всероссийской научно-практической конференции "Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога". - Санкт-Петербург, 27-28 сентября 2024 г. – СПб., 2024. С.91-95.
8. Котова, С.А., Коваленко, Д.М. Использование проективного рисуночного теста "Заколдованная семья" в выявлении семейного неблагополучия // Сб. мат-лов XVII Всероссийской научно-практической конференции "Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога". - Санкт-Петербург, 26-27 сентября 2025 г. – СПб., 2025. С.86-92.

9. Пономаренко, Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: методические рекомендации для школьных психологов / Л.П. Пономаренко. - Одесса: Астра-Принт, 1999. - 120 с.
10. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение / Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 320 с.
11. Регуш, Л.А., Алексеева, Е.В., Веретина, О.Р., Орлова, А.В., Пежемская, Ю.С. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования. Культурно-историческая психология, 19 (1), 2023, 84–96.
12. Трухан, Е. А. Проективные методы // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. – Электронный ресурс. URL: <https://bigenc.ru/c/proektivnyye-metody-a056c9/?v=8384752>. – Дата обращения: 14.02.2026).
13. Шиляева, И.Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде: учебное пособие [Текст] / И.Ф.Шиляева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019 – 105 с.– С. 49
14. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 224 с.

Ханбекова Н.А.

г. Санкт-Петербург

Значение анализа стартовых возможностей первоклассников для реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе начальной школы

Поступление ребенка в школу является переломным моментом его жизни, знаменующим переход к новому социальному статусу и качественно иному виду деятельности — учению. Проблема подготовки детей к систематическому школьному обучению на протяжении десятилетий остается одной из центральных в педагогической психологии. От того, насколько успешно пройдет начальный этап вхождения в школьную жизнь, зависят не только академические успехи, но и эмоциональное благополучие, социальная адаптация и формирование личности младшего школьника [2, 3, 9, 10].

Современная социокультурная ситуация вносит свои коррективы в портрет первоклассника. Рост миграционных потоков, вариативность программ дошкольной подготовки создают беспрецедентное разнообразие в уровне готовности учащихся, приходящих в первый класс [5, 7, 11]. В этих условиях перед школой встает сложнейшая задача — обеспечить эффективное обучение для всех детей, независимо от уровня их готовности и индивидуальных особенностей (ФГОС ООО).

Проблема дифференциации обучения в педагогической науке принадлежит к числу традиционных. Ее методологические основы отражены в научных работах российских и зарубежных исследователей, среди которых особое место занимают исследования И.Э. Унт, посвященные индивидуализации и дифференциации обучения [13].

Как отмечают Б.А. Жекибаева, А.К. Гранкина и О.И. Католик [4], в условиях обновленного содержания образования остается важным вопрос о реализации принципа дифференцированного подхода в обучении. Одна из основных сложностей обучения состоит в том, что дети приходят в школу с различной подготовкой, при этом возможности к обучению у них неодинаковы.

Готовность к школе рассматривается как многокомпонентное образование. Л.С. Выготский [2] рассматривал проблему готовности к школе через призму зоны ближайшего

развития, подчеркивая, что обучать ребенка можно только тому, чему он уже способен обучаться, что обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития. Именно грамотное определение зоны ближайшего развития ученика является приоритетной задачей педагога.

Принято выделять личностную (включая мотивационную), интеллектуальную и психофизиологическую готовность [3]. Под мотивационной готовностью понимается не просто желание идти в школу, а сформированность познавательных и социальных мотивов учения, адекватная самооценка и доминирование потребности в достижении успеха над боязнью неудачи [10].

В сентябре-октябре 2025 года было проведено диагностическое обследование учащихся первых классов в двух образовательных организациях Санкт-Петербурга: ГБОУ СОШ школа № 362 Московского района (58 учащихся) – выборка 1, гимназия № 295 Фрунзенского района (30 учащихся) – выборка 2. Общий объем выборки составил 88 первоклассников.

Цель исследования: выявление стартовых возможностей первоклассников и сформированности предпосылок к продуктивной учебной деятельности. Задачи исследования:

1. Диагностика способности к самоконтролю и произвольной регуляции деятельности.
2. Выявление уровня развития зрительного анализа и умения устанавливать закономерности.
3. Оценка способности к классификации и логическому мышлению.
4. Сравнительный анализ результатов по классам и образовательным организациям.

В исследовании использовался комплекс методик, разработанный авторами системы развивающего обучения Л.В. Занкова, для диагностики готовности к школе:

1. «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской) — выявление способности к самоконтролю и удержанию условий задачи.
2. «Продолжи узор» (модифицированный вариант методики Г.Ф. Кумариной) — выявление умения устанавливать закономерность, способности к самоконтролю и самообучению.
3. «Раскрашивание фигур» (методика Н.Я. Чутко) — выявление умения классифицировать наглядный материал по самостоятельно найденному основанию.

Методика И.И. Аргинской «Рисование бус» выявляет количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух, а также способность к самоконтролю. Цель использования методики: выявление способности к самоконтролю и удержанию условий задачи при восприятии на слух.

Таблица 1. Распределение учащихся по уровням способности к самоконтролю (методика «Рисование бус»)

Уровень	Выборка 1 (n=58)	Выборка 2 (n=30)	Всего (n=88)
Высокий	25 (43%)	5 (17%)*	30 (30%)
Повышенный	9 (16%)	19 (63%)*	28 (39,5%)

Средний	11 (19%)	4 (13%)*	15 (16%)
Низкий	10 (17%)	2 (7%)*	12 (12%)

*Примечание: В гимназии № 295 использовалась комплексная методика АППО с иной классификацией уровней. Для сопоставимости данных показатели гимназии приведены в соответствии с уровнями, указанными в справке (высокий – 16%, повышенный – 63%, базовый – 13%, низкий – 6%), и пересчитаны в абсолютные значения.

В исследуемой выборке (таблица 1) доминирует высокий и повышенный уровень развития самоконтроля. Высокий уровень самоконтроля в выборке продемонстрировали 30% первоклассников. Эти дети успешно удержали все пять условий задания. Повышенный уровень показали 39,5% учащихся. Средний уровень выявлен у 16% детей (15 человек) – они учли 2 условия. Низкий уровень зафиксирован у 12% первоклассников, эти дети смогли учесть только 1 условие или задание было не выполнено.

В гимназии преобладают дети с высоким и повышенным уровнем (80% учащихся). Наибольший разброс результатов демонстрирует общеобразовательная школа, где представлены все уровни развития.

Методика «Продолжи узор» Г.Ф. Кумариной была направлена на установление уровня развития зрительного анализа, умения удерживать зрительный образ, воспринятый с доски, и переносить его на рабочий лист, выявление умения устанавливать закономерность, способности к самоконтролю и самообучению [15].

Таблица 2. Распределение учащихся по уровням умения устанавливать закономерность (методика «Продолжи узор»)

Уровень	Выборка 1 (n=58)	Выборка 3 (n=30)*	Всего (n=88)
Высокий	18 (31%)	5 (17%)	23 (24%)
Повышенный	14 (24%)	19 (63%)	33 (43,5%)
Средний	7 (12%)	4 (13%)	11 (12,5%)
Низкий	19 (33%)	2 (7%)	21 (20%)

*Примечание: Данные по гимназии приведены на основании общих показателей готовности и метапредметных умений, так как отдельно по данной методике результаты не выделялись. Распределение выполнено пропорционально общей структуре готовности класса.

По методике «Продолжи узор» высокий уровень продемонстрировали 24% первоклассников – все три узора срисованы и продолжены правильно с соблюдением закономерности (таблица 2). Повышенный уровень показали 43,5% учащихся (33 человека). Средний уровень выявлен у 12,5% детей – смогли правильно срисовать только третий вариант. Низкий уровень зафиксирован у 20% первоклассников (21 человек) – все узоры срисованы неправильно.

Наиболее проблемная ситуация наблюдается в выборке 1 общеобразовательной школы, где 33% детей показали низкий уровень. В гимназии (выборка 2) доля детей с низким уровнем минимальна (7%), что соответствует статусу образовательной организации.

Это свидетельствует о необходимости развития логического мышления и зрительной памяти в 1Ж классе.

Методика «Раскрашивание фигур» (Н.Я. Чутко)

Методика «Раскрашивание фигур» Н.Я. Чутко выявляет умение классифицировать наглядный материал (геометрические фигуры) по самостоятельно найденному основанию [16]. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение учащихся по уровням способности к классификации (методика «Раскрашивание фигур»)

Уровень	Выборка 1 (n=58)	Выборка 2 (n=30)*	Всего (n=88)
Высокий (4 ур.)	34 (59%)	5 (17%)	39 (38%)
Средний (3 ур.)	2 (3%)	19 (63%)	21 (34,5%)
Ниже среднего (2 ур.)	8 (14%)	4 (13%)	12 (13,5%)
Низкий (1 ур.)	14 (24%)	2 (7%)	16 (15,5%)

*Примечание: Данные по гимназии приведены на основании общих показателей готовности, так как отдельно по данной методике результаты не выделялись. Распределение выполнено пропорционально общей структуре готовности класса.

Высокий уровень (полная классификация – выделены три группы треугольников) продемонстрировали 38% первоклассников (39 человек). Средний уровень (допущены незначительные ошибки) показали 34,5% учащихся (21 человек). Уровень ниже среднего (допущены две ошибки) выявлен у 13,5% детей (12 человек). Низкий уровень (допущены три ошибки или хаотическое раскрашивание) зафиксирован у 15,5% первоклассников (16 человек). Наиболее высокие результаты по данной методике показали учащиеся гимназии, наиболее низкие – учащиеся общеобразовательной школы. Это может свидетельствовать о различных подходах к дошкольной подготовке или о специфике поступающего контингента.

Основные выводы исследования:

1. В обеих выборках первоклассников преобладает высокий и выше среднего уровень по всем диагностическим методикам.

2. Наиболее сформированным умением среди обследованных первоклассников является способность к классификации наглядного материала и проявление самоконтроля в ходе выполнения задания. Наибольшие трудности у детей вызывает умение устанавливать закономерность и удерживать зрительный образ. Это указывает на необходимость развития логического мышления и зрительной памяти. В методике на классификацию значительная часть учащихся показала низкие результаты, не сумев самостоятельно найти основание для классификации. Эти дети действовали импульсивно, не анализируя признаки фигур, что характерно для игрового, а не учебного типа поведения. Результаты исследования во многом коррелируют с полученными ранее данными о когнитивных затруднениях первоклассников [5, 6, 8].

3. Группа риска по всей выборке составляет порядка от 28 до 32%. Эти дети требуют особого внимания педагогов и дополнительных коррекционно-развивающих занятий.

4. Проведенное исследование выявило существенные различия в стартовых возможностях первоклассников как между образовательными организациями, так и внутри параллели классов одной школы. Межшкольные различия имеют значимые различия по результатам каждой методики, что свидетельствует о разнообразии сформированности уровня развития школьной зрелости. Анализ полученных данных показывает, что ни один из обследованных классов не является однородной группой. В каждом классе можно выделить как минимум три категории детей:

1. Дети с высоким уровнем готовности — стабильно показывающие высокие результаты по большинству параметров.

2. Дети с трудностями регуляции и преобладанием игровых мотивов.

3. Дети с особыми образовательными потребностями.

Данные результаты говорят о необходимости реализации дифференцированного подхода к обучению с 1 класса школы. Как отмечают исследователи, целью применения дифференцированного подхода является создание оптимальных условий для развития познавательных способностей обучающихся разных групп и индивидуализации их обучения, для формирования интеллектуальных, креативных способностей каждого обучающегося, самоутверждения личности и повышения уровня их притязаний [1, 4, 12].

Исследование выявило наличие различий не только между образовательными организациями, но и между классами. Эти различия даже внутри параллели могут быть более значительными, чем различия между школами. Это ставит перед образовательной организацией задачу необходимости учета не только индивидуальных особенностей отдельных учеников, но и специфики классов в целом. Для одних классов приоритетной будет работа по развитию произвольности, логического мышления, зрительной памяти и формированию учебной мотивации. Для других классов акцент может быть сделан на углубление и расширение имеющихся знаний.

Проведенное исследование подтверждает тезис о том, что проблема готовности к школе является комплексной и многомерной [3, 7, 9]. Современная ситуация разнообразия потенциалов детей, приходящих в школу, требует оперативной диагностики в начале учебного года и проектирования процесса обучения на принципах дифференцированного подхода. Он должен реализовываться не только на уровне индивидуальной работы с отстающими, но и на уровне проектирования образовательной среды и рабочей образовательной программы для всего класса. Рабочая программа учителя начальной школы должна соответствовать реальным возможностям и потребностям конкретного детского коллектива и включать психологически обоснованный выбор методов, темпа и содержания обучения. Встает вопрос и о проектировании психологической помощи первоклассникам. Она также должна выстраиваться на принципах дифференцированного подхода, с учетом наиболее типичных трудностей. Результаты исследования показывают, что для 30% обучающихся необходимы краткосрочные развивающие программы, направленные на повышение их готовности к эффективной учебной деятельности. При этом сохраняется и небольшой контингент, требующий индивидуальной работы.

Таким образом, проектирование образовательного процесса в первых классах школы на принципе дифференцированного подхода как к параллели классов, отдельному классу и отдельному обучающемуся может создать возможность реализации персонализированного обучения и раскрытия личностного потенциала для всех обучающихся.

Литература

1. Артеменко, О. Н. Реализация дифференцированного подхода в обучении младших школьников / О. Н. Артеменко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. №7. – С. 128-134.
2. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. С. 374-390.
3. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М.: Академический проект, 2000. — 184 с.
4. Жекибаева, Б. А. Особенности применения дифференцированного подхода в обучении младших школьников / Б. А. Жекибаева, А. К. Гранкина, О. И. Католик // Молодой ученый. 2023. № 49 (496). С. 137-139.
5. Иванова, М.К. Когнитивное и эмоциональное развитие первоклассников Республики Саха (Якутия). Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2023. №4. С.101-110.
6. Кодирова, М. К. Роль познавательных процессов в формировании и развитии познания у детей 6-7 лет // Евразийский Союз Ученых. 2020. №10-1 (79). [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-poznavatelnyh-protseessov-v-formirovanii-i-razviti-poznaniya-u-detey-6-7-let> (дата обращения: 07.02.2026).
7. Котова, С. А., Самойлюк, О. В. Новые проблемы и подходы в психологическом сопровождении первоклассников // Школьные технологии. 2017. №4. [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-problemy-i-podhody-v-psihologicheskom-soprovozhdenii-pervoklassnikov> (дата обращения: 07.02.2026).
8. Лысенко, С. В. Проблемы развития когнитивного компонента готовности к обучению в школе у детей 6 и 7 лет / С. В. Лысенко. // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 430-434.
9. Пономарева, Е. В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях / Е. В. Пономарева. // Молодой ученый. 2019. № 35 (273). С. 145-149.
10. Семенова, Т. С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения. //Вестник практической психологии образования. 2020. №17(3), 115–123.
11. Сорокоумова, Е. А., Курносоева, М. Г. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению // Педагогика и психология образования. 2020. №1. [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-psihologicheskoy-gotovnosti-sovremennyh-detey-k-shkolnomu-obucheniyu> (дата обращения: 07.02.2026).
12. Старостина, С. А. Понятие и сущность дифференцированного обучения // НАУ. 2021. №65-1. [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-differentsirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 07.02.2026).
13. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.

Кузичева Е.С., Чешева С.В.

г. Санкт-Петербург

Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста посредством реализации программы «Я вижу, я чувствую, я говорю»

Интерес к способности человека распознавать эмоциональные состояния других берет свое начало в исследованиях невербальной коммуникации второй половины XX века. Фундаментальные работы Р. Розенталя и его коллег показали, что люди значительно различаются по точности считывания невербальных сигналов – выражений лица, поз,

интонаций голоса. Было установлено, что эта способность, обозначенная авторами как «невербальная сензитивность», не является врожденной в равной степени у всех и может рассматриваться как важная социальная компетенция [2, 183 с.]. Более поздние исследования, в том числе с участием детей, подтвердили, что основы этой способности закладываются уже в дошкольном и младшем школьном возрасте [8].

Актуальность исследования эмоционального интеллекта у детей обусловлена его ключевой ролью в процессе социализации и личностного становления. По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект представляет собой интегративную личностную характеристику, обеспечивающую способность индивида к осознанию собственных эмоций и чувств окружающих, регуляции эмоциональных состояний и целенаправленному воздействию на аффективную сферу других людей [4, 30 с.]. Данная способность лежит в основе построения эффективных социальных взаимодействий и детерминирует успешность социальной адаптации и интеграции индивида в общество [7, 10 с.].

В контексте нашего исследования особенно важно, что развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников сегодня рассматривается через призму тех же каналов восприятия, которые были выделены Розенталем: визуального (лицо, тело) и аудиального (тон голоса) [9]. Современная психолого-педагогическая практика фиксирует устойчивую тенденцию к увеличению числа детей с нарушениями в эмоционально-коммуникативной сфере. Клинические лонгитюдные исследования отмечают рост таких дезадаптивных проявлений, как повышенная агрессивность, высокие показатели личностной и ситуативной тревожности у детей, начиная уже со старшего дошкольного возраста [6, 67 с.]. Данная статистика актуализирует поиск эффективных методов профилактики и коррекции эмоциональных нарушений. Несмотря на признание важности эмоционального интеллекта для успешной социализации детей дошкольного возраста [3], отмечается дефицит методических разработок, ориентированных на интеграцию трех областей: художественно-эстетической, социально-коммуникативной и речевой в процессе эмоционального развития детей.

Опираясь на ключевые положения модели эмоционального интеллекта Д.Б. Люсина [5], была разработана программа «Я вижу, я чувствую, я говорю» (авторы программы – Кузичева Е.С. и Чешева С.В.). Основная идея программы направлена на изучение пяти базовых эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление) в рамках шести модулей. Содержательное наполнение модулей основано на междисциплинарном подходе, интегрирующем анализ произведений классической живописи, прослушивание музыкальных фрагментов и моделирование жизненных ситуаций. В качестве центрального метафорического образа, обеспечивающего целостность восприятия программы ребенком, было введено понятие «Птица моей души».

В основу исследования было положено предположение о том, что разработанная авторская программа «Я вижу, я чувствую, я говорю» может выступать эффективным средством развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Данная гипотеза была конкретизирована в следующих частных предположениях:

1. Реализация программы способствует статистически значимому повышению уровня эмоционального интеллекта у старших дошкольников.
2. Внедрение программы обеспечивает снижение уровня тревожности у детей данной возрастной группы.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2024 г. по октябрь 2025 г. на базе ДООУ № 39 г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 52 детей 6-7 лет, распределенных по двум группам: экспериментальная группа (ЭГ, n=32), обучение по программе в 2024/2025 уч. г. и контрольная группа (КГ, n=20, без обучения).

Выбор диагностического инструментария определялся теоретической моделью А.Н. Андреевой, рассматривающей эмоциональный интеллект как единство когнитивного (понимание эмоций), эмоционального (переживание, эмпатия) и поведенческого (регуляция, экспрессия, социальные навыки) компонентов [1]. Когнитивный компонент эмоционального интеллекта был измерен методикой «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго; эмоциональный компонент исследован методикой «Три желания», «Дорисовывание фигур» М.А. Нгуен; поведенческий компонент диагностирован методикой «Неоконченные рассказы» Т.П. Гаврилова и «Что-почему-как?» М.А. Нгуен. Оценка эффективности реализации развивающей программы осуществлялась путем сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования. Достоверность различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования показали, что программа «Я вижу, я чувствую, я говорю» оказалась эффективной в развитии эмоционального интеллекта у детей.

На рисунке 1 проиллюстрирована положительная динамика в развитии компонентов эмоционального интеллекта и снижении выраженности страхов у детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов свидетельствует о том, что когнитивный компонент эмоционального интеллекта подвергся наибольшему развитию в ходе реализации программы. Статистически значимые различия между группами были выявлены по всем исследуемым компонентам эмоционального интеллекта (см. табл 1).

Сравнительный анализ результатов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго выявил статистически значимые различия по данному показателю. Установлено, что среднее значение в экспериментальной группе ($M_1 = 16,59$, $SD = 2,01$) достоверно превышает аналогичный показатель в контрольной группе ($M_2 = 13,80$, $SD = 3,82$). Статистическая значимость различий подтверждена с помощью U-критерия Манна–Уитни ($U = 188$, $p = 0,007$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о неслучайном характере выявленных различий и позволяет говорить о более высоком уровне развития когнитивного компонента эмоционального интеллекта у детей экспериментальной группы.

Качественный анализ полученных данных показал, что дети из экспериментальной группы продемонстрировали более развитую способность к идентификации, анализу и вербализации эмоциональных состояний. В рамках внутриличностного аспекта испытуемые ЭГ точнее дифференцировали сложные и смешанные эмоции, определяли причины их возникновения и устанавливали связь между эмоциональными переживаниями и поведенческими проявлениями.

В межличностном аспекте дети экспериментальной группы успешнее распознавали эмоциональные состояния окружающих по невербальным сигналам (мимика, пантомимика, интонационные характеристики голоса) и демонстрировали понимание детерминант этих состояний. Характерным является следующее высказывание испытуемого: «По его мимике и позе видно, что он злится».

Кроме того, у детей экспериментальной группы зафиксировано сформированное умение прогнозировать эмоциональные последствия собственных действий и использовать элементарные стратегии регуляции аффективных состояний. Например: «Если я закричу, моей маме будет неприятно». Данный факт свидетельствует о зарождении рефлексивных способностей и развитии эмоциональной децентрации.

Таким образом, полученные данные позволяют заключить, что у детей экспериментальной группы расширился «словарь эмоций» и повысилась компетентность в

распознавании, дифференциации и регуляции эмоциональных состояний по сравнению с испытуемыми контрольной группы.

В результате сравнительного анализа проективной методики «Три желания» М.А. Нгуен также были выявлены статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами.

Установлено, что средние значения в экспериментальной группе ($M_1 = 3,91$; $SD = 0,78$) достоверно превышают показатели контрольной группы ($M_2 = 3,45$; $SD = 0,61$). Статистическая значимость различий подтверждена с помощью U-критерия Манна–Уитни ($U = 217$, $p = 0,036$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о более высоком уровне развития эмоционального компонента эмоционального интеллекта у детей, участвовавших в формирующем эксперименте.

Качественный анализ результатов методики показал, что у детей экспериментальной группы отмечена более выраженная способность к эмоциональной экспрессии, рефлексии и эмпатии. Это проявлялось, в частности, в феномене непроизвольного эмоционального заражения: испытуемые ЭГ демонстрировали улыбку в ответ на проявление радости у окружающих и опечаленность при виде чужого горя. Кроме того, в ходе занятий у детей данной группы фиксировалось проявление спонтанного интереса к эмоциональному состоянию сверстников, что выражалось в вербальных вопросах и невербальных реакциях, направленных на уточнение и разделение эмоций другого.

Таблица 1 – сравнительный анализ компонентов эмоционального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах после формирующего эксперимента исследования с использованием U-критерия Манна–Уитни.

	Группа	N	Среднее	Медиана	SD	SE	U	P
ЭИ_Эмоциональные лица. Когнитивный компонент. После обучения.	КГ	20	13.800	15.00	3.820	0.854	188	0.007
	ЭГ	32	16.59	18.00	2.014	0.356		
ЭИ_Неоконченные рассказы. Поведенческий компонент. После обучения.	КГ	20	2.100	2.00	0.788	0.176	267	0.278
	ЭГ	32	2.34	2.00	0.653	0.115		
ЭИ_Что-почему-как. Поведенческий компонент. После обучения.	КГ	20	4.050	4.00	0.999	0.223	232	0.084
	ЭГ	32	4.53	4.00	0.950	0.168		
ЭИ_Три желания. Эмоциональный компонент. После обучения.	КГ	20	3.450	3.00	0.605	0.135	217	0.036
	ЭГ	32	3.91	4.00	0.777	0.137		
ЭИ_Дорисовывание фигур: мир вещей-мир людей-мир эмоций. Эмоциональный компонент. После обучения.	КГ	20	0.950	1.00	0.887	0.198	268	0.301
	ЭГ	32	1.31	1.00	1.148	0.203		

На следующем этапе исследования проводился анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у детей старшего дошкольного возраста после реализации развивающей программы. С помощью

коэффициента ранговой корреляции Спирмена было установлено, что взаимосвязь эмоционального интеллекта с показателями эмоциональной дезадаптации (тревожность, выраженность страхов) носит избирательный характер. Статистически значимая отрицательная корреляция обнаружена между когнитивным компонентом эмоционального интеллекта (методика «Эмоциональные лица», Н.Я. Семаго) и уровнем тревожности (методика «Тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен ($\rho = -0,323$; $p = 0,019$ при $p < 0,05$). Данный результат свидетельствует о том, что более высокий уровень развития способности к распознаванию и идентификации эмоций сопряжен с более низкими показателями тревожности, что позволяет предположить компенсаторную роль когнитивного компонента эмоционального интеллекта в регуляции тревожных состояний.

Анализ взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта с показателями выраженности страхов выявил преимущественно отрицательные, однако статистически слабые и статистически незначимые корреляции. Так, связь методики «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой с когнитивным компонентом эмоционального интеллекта оказалась статистически незначимой ($\rho = -0,050$; $p \geq 0,5$). Остальные корреляционные связи между показателями страхов и компонентами эмоционального интеллекта (поведенческим, эмоциональным) ($p < 0,1$ и $p < 0,5$), демонстрировали тенденцию к отрицательной направленности.

Выводы исследования:

Наше исследование частично подтвердило гипотезу и показало, что целенаправленное обучение по программе «Я вижу, я чувствую, я говорю» способствует развитию и повышению уровня эмоционального интеллекта. Это подтверждено динамикой эмоционального и когнитивного компонента: испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимо более высокий уровень распознавания и дифференциации эмоциональных состояний по сравнению с детьми из контрольной группы, что было зафиксировано результатами методики «Три желания» М.А. Нгуена и методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго.

В заключение отметим, что развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста – это сложный, многогранный процесс. Он зависит не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка, но и от сложной системы влияний: стиля семейного воспитания, поведения сверстников, профессиональных навыков воспитателей, наличия специальных развивающих условий для развития эмоционального интеллекта ребенка в образовательном процессе. Более того, результаты исследования позволили зафиксировать, что развитие когнитивного компонента эмоционального интеллекта у детей способствует снижению тревожности. Полученные результаты указывают на эффективность развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста путем создания развивающей программы и привлечения внимания родителей к эмоциональному миру ребенка.

Литература

1. Андреева, И. В. Азбука эмоционального интеллекта / И. В. Андреева. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 272 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2025. – 544 с.
3. Карпова, С.И., Савенков, А.И. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации дошкольников // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 3 (59). – С. 85–96.
4. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 29–36.

5. Люсин, Д.В., Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
6. Синявская, И.А., Титиевский, С.В. Актуальные аспекты тревоги и страхов у детей (обзор литературы) // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2020. – № 4 (52). – С. 73-81.
7. Ясюкова, Л.А., Белавина, О.В. Социальный интеллект детей и подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017 – 181 с.
8. Blanck, P.D., Zuckerman, M., DePaulo, B.M., Rosenthal, R. Sibling resemblances in nonverbal skill and style // Journal of Nonverbal Behavior. – 1980. – Vol. 4, № 4. – P. 219-226
9. Senoz, E.G., Kol, S. Playing Outside, Thriving Inside: Exploring the Impact of Outdoor Play Frequency on Emotional Intelligence in Children Aged 5–6 // European Early Childhood Education Research Journal. – 2025. – Vol. 33, № 2. – P. 287–301.

Игнатенко М.С., Петрова Ю.Д.

г. Санкт-Петербург

Семинар-практикум для педагогов по профилактике родительской тревожности при подготовке детей к школе

Период подготовки ребенка к школьному обучению является критически важным и эмоционально насыщенным для всей семьи. Исследования показывают, что родительская тревожность в это время значительно возрастает, оказывая деструктивное влияние как на психологическое состояние самих взрослых, так и на формирование школьной готовности у детей [4]. Педагоги дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и учителя начальных классов находятся на «передовой» этого процесса: они первыми сталкиваются с проявлениями родительских страхов, сомнений и завышенных ожиданий. От их профессиональной компетентности, умения выстроить доверительный диалог и оказать психолого-педагогическую поддержку во многом зависит успешность адаптации ребенка и эмоциональный климат в семье.

Как справедливо отмечает Ч. Спилбергер, тревожность может проявляться как ситуативное состояние, вызванное конкретными обстоятельствами, что в полной мере относится к родителям будущих первоклассников [5]. В этот момент педагог способен выступить в роли «контейнера» для тревоги, помогая перевести ее из деструктивного русла в конструктивное взаимодействие. Однако, как показывает практика, сами педагоги часто оказываются не готовы к такой роли, испытывая недостаток в конкретных инструментах и методиках работы с тревожными родителями. Данное противоречие определило цель нашей работы: на основе анализа мнения педагогов разработать и теоретически обосновать программу семинара-практикума, направленного на профилактику родительской тревожности и развитие партнерских отношений между семьей и школой.

Теоретической базой для разработки семинара послужили концепции, рассматривающие природу тревожности и стратегии совладания с ней. Ключевое значение имеет дифференциация ситуативной и личностной тревожности, предложенная Ч. Спилбергером и адаптированная Ю.Л. Ханиным [5]. Родительская тревожность в контексте подготовки к школе часто носит именно ситуативный характер и может быть скорректирована при условии получения родителем адекватной информации и эмоциональной поддержки. Важную роль играет также теория копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкман [6], согласно которой успешность преодоления стресса зависит от наличия у человека адаптивных поведенческих и когнитивных паттернов.

В работах отечественных исследователей Р.В. Овчаровой, К.Н. Белогай и др. подчеркивается, что эмоциональный компонент родительского отношения, включающий

тревожность, тесно связан с родительской компетентностью [2, 4, 6]. Педагог, транслируя уверенность, предоставляя достоверную информацию об особенностях школьной жизни и индивидуальном развитии ребенка, способствует повышению этой компетентности и, как следствие, снижению тревоги. Таким образом, работа педагога с родителями является не просто информированием, а важным психолого-педагогическим условием профилактики тревожных состояний.

С целью выявления актуального состояния проблемы и запросов педагогического сообщества нами было проведено анкетирование. Исследование проводилось в 2025 году на базе ГБДОУ детский сад № 104 Выборгского района г. Санкт-Петербурга. Выборку составили 60 педагогов, из них: 30 воспитателей подготовительных групп, 15 педагогов-психологов и 15 представителей администрации (старшие воспитатели, заведующие).

Авторская анкета «Родительская тревожность в подготовительной группе» была направлена на выявление психолого-педагогических условий, способствующих или препятствующих снижению родительской тревожности при подготовке ребенка к школе. Структура анкеты включала девять закрытых вопросов, охватывающих должностную принадлежность респондента, частоту столкновения с проблемой, оценку влияния тревожности на мотивацию ребенка, актуальность проблемы для специалиста, используемые формы работы, их эффективность, частоту возникающих трудностей, запрос на тематику повышения квалификации и факторы, мешающие эффективной работе.

Результаты анкетирования, представленные на рисунке 1, наглядно демонстрируют высокую распространенность проблемы. Оказалось, что все сотрудники детского сада в той или иной степени сталкиваются с проблемой родительской тревожности.

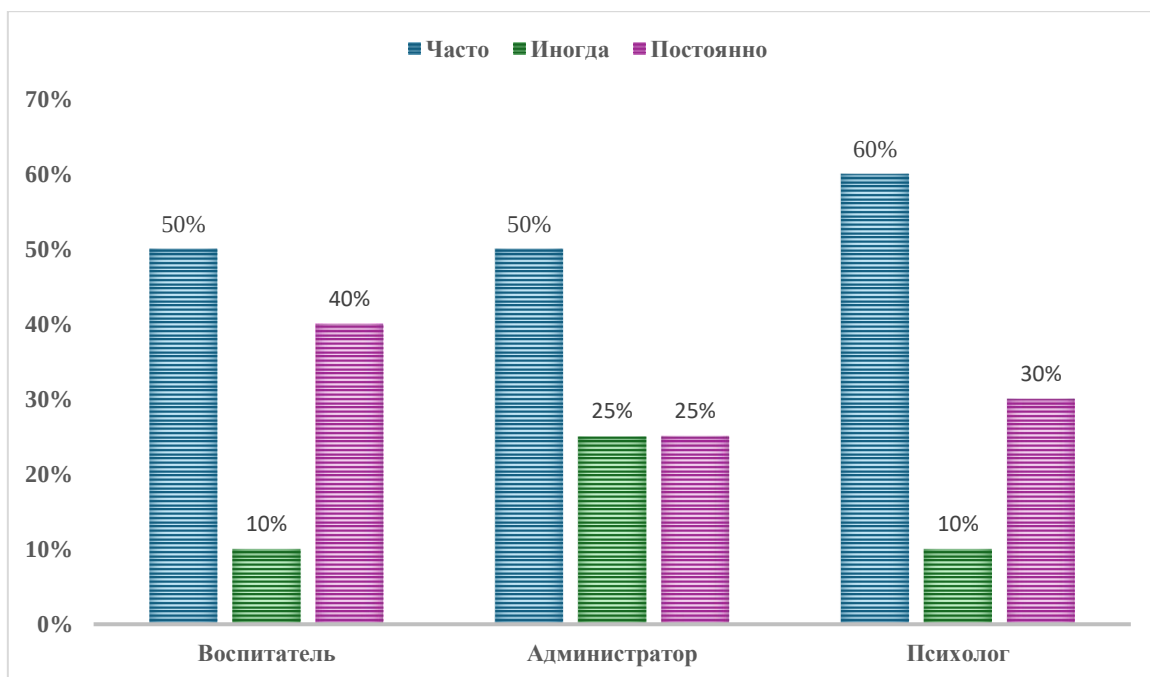


Рис. 1. Результаты опроса по частоте обращений родителей подготовительной группы, в %.

Среди **воспитателей подготовительных групп** распределение ответов выглядит следующим образом: 40% (12 человек) респондентов указали, что сталкиваются с проявлениями родительской тревожности постоянно. Половина опрошенных воспитателей 50% (15 человек) отметили, что встречаются с данной проблемой часто. Еще 10% (3 человека) ответили, что родительская тревожность проявляется, но редко. Столь высокие показатели по категориям «постоянно» и «часто» закономерны, поскольку именно воспитатели находятся в ежедневном, наиболее тесном контакте с семьей, непосредственно

участвуют в образовательном процессе и первыми слышат вопросы и опасения, связанные с будущим поступлением в школу.

В группе **педагогов-психологов** также фиксируется высокий уровень вовлеченности в проблему: 60% специалистов (9 человек) часто сталкиваются с данной проблемой, а 30% (5 человек) – постоянно. Лишь 10% (1 человек) отметил, что родительская тревожность встречается в его практике редко. Это подтверждает наличие выраженного запроса на психологическое сопровождение тревожных родителей и является одной из мишеней деятельности психолога в выпускных группах ДОУ.

Ответы административного персонала (заведующие и старшие воспитатели) распределились следующим образом: 25% (4 человека) сталкиваются с родительской тревожностью постоянно, половина опрошенных администраторов 50% (8 человек) – часто и еще 25% (3 человека) – иногда.

Важно отметить, что ни один из 60 опрошенных сотрудников не выбрал вариант ответа «Никогда». Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что родительская тревожность перед поступлением ребенка в школу является не единичным случаем, а широко распространенным явлением и серьезной задачей помощи для всех категорий сотрудников ДОУ и требует системного подхода к решению.

Для подтверждения значимости выявленной тенденции респондентам был задан вопрос: «Считаете ли Вы проблему родительской тревожности актуальной в работе с семьями детей подготовительной группы?». Результаты продемонстрировали единодушие среди специалистов: **70%** респондентов (42) ответили **«однозначно да»**, остальные **30%** (18) выбрали вариант **«скорее да»**. Важно подчеркнуть, что ни один из участников опроса не выбрал варианты «Скорее нет» или «Нет». Столь высокая консолидация мнений свидетельствует о том, что проблема является не надуманной, а объективно существующей и крайне насущной для современной практики дошкольного образования.

В ходе опроса был выявлен арсенал методов, используемых в учреждениях для снижения родительской тревожности. Анализ используемых форм работы показал, что в дошкольном учреждении применяется достаточно широкий спектр методов для снижения родительской тревожности. К наиболее часто применяемым формам работы относятся: тематические родительские собрания, индивидуальные консультации педагога и психолога, мастер-классы для родителей, открытые занятия с детьми. Такой набор свидетельствует о стремлении охватить разные форматы взаимодействия – от информационных до практических. Однако, анализ ответов показал, что, несмотря на наличие этих форм работы, большинство воспитателей отмечают их недостаточную эффективность в части именно глубинной проработки тревожных состояний. В своих комментариях специалисты указывают, что наиболее действенным инструментом могла бы стать системная психолого-педагогическая работа, направленная на повышение уверенности родителей в решении воспитательных задач. Именно недостаток этой уверенности, по мнению педагогов, лежит в основе большинства родительских страхов. Это говорит о высокой степени осознания педагогическим сообществом необходимости специальной подготовки для взаимодействия с тревожными родителями.

Большинство воспитателей отметили, что для реального снижения родительской тревожности наиболее действенной является не просто информирование, а последовательная целенаправленная психолого-педагогическая работа по повышению уверенности родителей в решении воспитательных задач. Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги интуитивно понимают, что коррекция тревожности лежит не столько в плоскости предоставления готовых ответов, сколько в формировании у родителей чувства компетентности и уверенности в своих силах, чему и должен способствовать профессионал. Именно этот запрос стал ключевым ориентиром при разработке содержания семинара для педагогов.

Ответы на вопрос о том, какой семинар по повышению квалификации был бы наиболее полезен для решения проблемы родительской тревожности, подтвердили этот вывод. Большинство респондентов выбрали направление «Психолого-педагогическая работа по повышению уверенности родителей в решении воспитательных задач», что полностью согласуется с их представлениями о наиболее эффективных методах работы. Другие предложенные варианты – коррекция тревожности, помощь в регуляции эмоциональных состояний, профилактическая работа с группами риска – также получили поддержку, но оказались менее востребованными.

Основываясь на теоретических предпосылках и выявленных запросах педагогов, была разработана программа семинара-практикума «Без паники идем в школу: партнерская среда педагога и родителей».

Цель семинара – передать педагогам конкретные принципы и практические методы для выстраивания эффективного взаимодействия с родителями будущих первоклассников, направленного на снижение их тревожности и профилактику конфликтных ситуаций. Логика семинара повторяет философию партнерского подхода: он строится не как лекция, а как интерактивный практикум, где педагоги «проживают» те форматы работы (диалог, анализ кейсов, ролевые игры), которые в дальнейшем смогут применять в своей деятельности. Структура семинара представлена в таблице 1.

Таблица 1. Технологическая карта семинара-практикума для педагогов

Этап	Время	Содержание деятельности	Методы и приемы
1. Введение	5 мин	Приветствие, интерактивный опрос «С какими тревогами родителей вы сталкиваетесь?». Фиксация ответов на доске, создание «карты родительских страхов» глазами педагога. Краткий обзор программы для родителей как системного ответа на эти страхи.	Мозговой штурм, визуализация (кластеризация), мини-презентация.
2. Практикум «Инструменты работы»	20 мин	Блок А: Диагностика. Замена формального опроса на доверительную «Анкету страхов». Разработка педагогами в парах открытых вопросов для родителей. Блок Б: Разбор кейсов. Работа в мини-группах. Каждая группа получает карточку с типичным тревожным вопросом родителя. Задача: проанализировать скрытый страх и разработать партнерский ответ по алгоритму: Эмпатия + Факт + Инвайт (приглашение к сотрудничеству).	Работа в парах и малых группах, анализ кейсов, дискуссия, раздача памяток.

		Блок В: Язык поддержки. Формулирование «золотых правил» общения на основе разбора кейсов.	
3.Проектирование	10 мин	Проектное задание в мини-группах: разработать фрагмент (10-15 мин) первого родительского собрания, направленный на снижение тревоги и установление партнерских отношений. Презентация идей.	Проектная работа, мозговой штурм, презентация.
4. Рефлексия	5 мин	Круг «Возьму с собой»: участники завершают фразы: «Сегодня самым ценным было...» и «В свою практику я точно возьму...». Заключительное слово ведущего о роли педагога как «агента спокойствия».	Техника незаконченных предложений, групповая рефлексия.

Основным методическим элементом семинара является использование кейс-задач. При создании кейсов использовался опыт применения техник позитивной психологии для подготовки педагогов [3]. К примеру, педагогам предлагается трансформировать оборонительную реакцию на вопрос родителя *«Почему другие дети уже читают, а мой – нет?»* - «Все мое время» в партнерский диалог: «Я понимаю ваше беспокойство о соответствии ребенка общим требованиям (эмпатия). В программе для первого класса не требуется навыков беглого чтения, гораздо важнее желание учиться и любознательность, которые я замечаю у вашего сына или дочери (факт и позитив). Давайте на следующей неделе обсудим, как мы можем поддерживать его интерес к чтению в комфортном для него темпе (инсайт)». Выработка навыков такого подхода к взаимодействию с родителем позволит педагогу не просто дать информацию, но и выступить союзником семьи в образовательном процессе.

Проведенное исследование подтвердило, что родительская тревожность при подготовке детей к школе является значимым фактором, осложняющим взаимодействие всех участников образовательного процесса. Результаты опроса педагогов наглядно демонстрируют высокую востребованность специализированных знаний и инструментов для работы с этой проблемой. Разработанный нами семинар-практикум, теоретически обоснованный и построенный на основе реальных профессиональных запросов, призван восполнить этот дефицит. Широкое внедрение в практику работы ДОУ данной разработки будет способствовать не только снижению родительской тревожности, но и формированию подлинно партнерской среды между семьей и школой, став залогом успешного старта ребенка в школьной жизни.

Литература

1. Белогай, К.Н. Структурные компоненты родительского отношения личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2003. – 28 с.
2. Игнатенко, М.С. Психолого-педагогическое образование родителей и формирование компетентности родительства / М. С. Игнатенко // Всероссийский форум

«Дом семьи – Россия! Пути формирования и укрепления родственных отношений в семье, доме, стране»: сборник, Санкт-Петербург, 22–24 октября 2010 г. – СПб., 2010. – С. 40–41.

3. Котова, С.А., Иоффе, Е.В. Подготовка педагога к опоре на сильные стороны ребенка в воспитании и обучении // Учитель Алтая. № 1(14) 2023. С. 6-13.

4. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 496 с.

5. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. 99с.

6. Ткачева, Т.А. Родительская компетентность как психолого-педагогическая проблема // Теория и практика современной науки. – Москва: Институт стратегических исследований, 2015. – С. 97-101.

7. Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. – New York: Springer, 1984. – 456 p.

Меринская И.С., Грасс Т.П.

г. Санкт-Петербурга

Развитие личностного потенциала старших подростков средствами проектной деятельности

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся цифровой трансформацией и информационной перегрузкой, ставит перед системой образования задачу подготовки выпускника, способного к осознанному самоопределению и эффективной самореализации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) ориентирует педагогов на развитие личности учащихся, однако традиционные методы обучения не всегда в полной мере обеспечивают развитие внутренних механизмов саморегуляции и ответственности, особенно в старшем подростковом возрасте. В связи с этим целью планируемого исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка влияния проектной деятельности на развитие личностного потенциала старших подростков. Предмет исследования: педагогические условия реализации проектной деятельности как фактора развития личностного потенциала.

В основу исследования легло предположение о том, что включение старших подростков в самостоятельную проектную деятельность, основанную на их интересах и предполагающую публичную защиту результата, способствует росту показателей самоорганизации, толерантности к неопределенности и осмысленности жизни.

Ключевым понятием исследования является «личностный потенциал». Согласно подходу Д.А. Леонтьева, личностный потенциал не сводится к сумме знаний или умений, а представляет собой интегральную характеристику «личностной зрелости», систему устойчивых личностных конструктов, отвечающих за способность человека сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давления внешних обстоятельств [3, с. 51-52]. В структуре личностного потенциала (Рис. 1) для нашего исследования ключевыми компонентами выступают: самоопределение и смыслотворчество, т.е. способность находить и создавать личностно значимые смыслы; саморегуляция, мы понимаем, способность управлять своим временем, действиями и эмоциональными состояниями; толерантность к неопределенности, т.е. готовность действовать в ситуациях с непредсказуемым результатом.

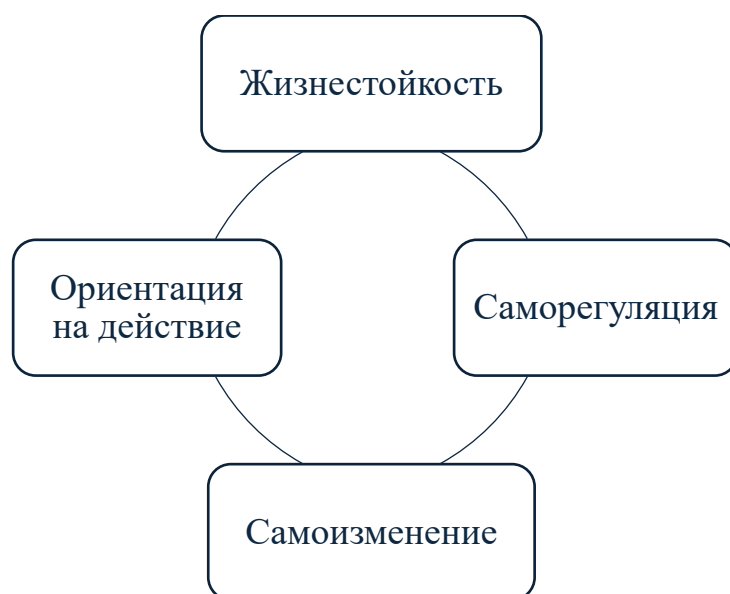


Рис. 1 – Компоненты личностного потенциала по Д. А. Леонтьеву.

Рассматривая, проектную деятельность как ресурс развития, мы понимаем, что старший подростковый возраст (15-17 лет) является сенситивным периодом для формирования идентичности. Подросток испытывает потребность в саморазвитии и поиске собственного «Я». Проектная деятельность, по мнению Е.В. Шитиковой [6], создает условия для проживания ситуаций выбора, ответственности и рефлексии. В зависимости от доминирующего типа проекта (исследовательский, творческий, социальный, прикладной) актуализируются разные стороны личности, что позволяет педагогу выступать в роли фасилитатора, сопровождающего индивидуальную траекторию ученика [1, с. 37-42].

Для проверки гипотезы на базе ГБОУ СОШ № 706 Московского района, ГБОУ СОШ №263 и ГБОУ СОШ №266 Адмиралтейского района было организовано исследование 7-9-х классов, в период с сентября 2026 по март 2026 года. В эксперименте приняли участие 92 учащихся 7-9-х классов (15–17 лет), разделенных на контрольную (n=44) и экспериментальную (n=48) группы.

Дизайн исследования:

1. Констатирующий этап (сентябрь 2026) — первичная диагностика компонентов личностного потенциала.
2. Формирующий этап (октябрь 2026 — январь 2026) — реализация проектного обучения в экспериментальной группе.
3. Контрольный этап (февраль 2026) — повторная диагностика и сравнительный анализ.

Были использованы следующие методики исследования:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-98) В.И. Моросановой (шкалы: планирование, программирование, оценивание результатов, гибкость) [4].
2. Авторская анкета для выявления готовности к проектной деятельности (мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии).
3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптация).
4. Опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова) [2, с. 6].

Процедура формирующего этапа: Учащиеся экспериментальной группы в течение первого полугодия 2025-2026 учебного года работали над индивидуальными и групповыми проектами по выбору (социальные, исследовательские, предпринимательские). Обязательными элементами были: публичная защита промежуточных результатов, ведение дневника проекта, рефлексивные сессии с учителем, который выполняет функции тьютора при сопровождении проектной деятельности.

Первичная диагностика показала, что большинство старшеклассников имеют средний уровень развития компонентов личностного потенциала. Наиболее низкие показатели зафиксированы по шкале «планирование» (ССП-98) и «толерантность к неопределенности». При этом 62% респондентов продемонстрировали средний уровень готовности к проектной деятельности, что выражалось в наличии интереса, но отсутствии конкретных навыков организации работы.

Интересным оказался результат корреляционного анализа (по критерию Спирмена) на констатирующем этапе: выявлена отрицательная связь между высоким уровнем креативности (по самооценке) и завершенностью ранее начатых проектов ($r = -0,34$; $p < 0,05$). Это подтверждает тенденцию подростков «загораться» идеями, но не доводить дело до конца из-за недостаточно развитой саморегуляции.

После реализации проектного обучения в экспериментальной группе была зафиксирована положительная динамика. В контрольной группе, обучавшейся по традиционной программе, значимых изменений не выявлено.

Таблица 1 — Динамика показателей личностного потенциала в экспериментальной группе (средние значения)

Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	Достоверность (U-критерий Манна-Уитни)
Саморегуляция (общий балл)	28,4	32,1	+13%	$p < 0,05$
в т.ч. планирование	18,6	25,2	+35%	$p < 0,05$
Осмысленность жизни (общий балл)	31,5	34,2	+8%	$p < 0,05$
Толерантность к неопределенности	20,1	21,2	+5%	$p < 0,05$

Наибольший прирост зафиксирован по шкале «планирование». Учащиеся отметили, что необходимость соблюдать дедлайны и этапность работы над проектом сформировала у них привычку распределять время. Качественный анализ рефлексивных дневников показал, что подростки начинали воспринимать проект не как школьное задание, а как личностно значимое дело, что повлияло на рост показателей по тесту СЖО (субшкала «локус контроля — Я»).

Однако гипотеза подтвердилась частично. Значимого роста толерантности к неопределенности за первую половину учебного года не произошло. Вероятно, это более устойчивая личностная характеристика, для изменения которой требуется более длительное время или специально организованные ситуации с высокой степенью неопределенности (например, проекты в условиях меняющегося запроса).

Важным условием успешности эксперимента стало изменение позиции педагога. Учитель, работавший с экспериментальной группой, прошел краткосрочный обучающий семинар по тьюторскому сопровождению. Вместо директивного контроля он использовал открытые вопросы, помогал структурировать интерес и искать ресурсы. Это подтверждает тезис Н.Ю. Пахомовой о том, что метод проектов работает только тогда, когда учитель отказывается от роли транслятора знаний [5, с. 57-61].

Проведенное исследование показало, что проектная деятельность является эффективным средством развития личностного потенциала старших подростков, особенно в части саморегуляции и осмысленности жизни. Гипотеза получила эмпирическое подтверждение (за исключением компонента толерантности к неопределенности, требующего дополнительного изучения).

Полученные данные могут быть использованы при разработке программ внеурочной деятельности и индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков. Дальнейшее исследование планируется посвятить созданию программы семинара-

практикума для педагогов по фасилитации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Литература

1. Баталова, Д.В. Классификация метода проектов в современной педагогике высшей школы / Д.В. Баталова // Педагогический журнал. — 2024. — Т. 14, № 5А. — С. 345–352.
2. Корнилова, Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как факторы совладания в проектном обучении / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. — 2021. — № 4. — С. 45–56.
3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала / Д.А. Леонтьев // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под ред. Л.Н. Овчаровой, В.А. Аникина, П.С. Сорокина. — М.: ВЦИОМ, 2023. — С. 50–65. Электронный ресурс. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_56660090_91317727.pdf (дата обращения: 20.02.2026).
4. Моросанова, В.И. Опросник В.И. Моросановой "Стиль саморегуляции поведения - ССПМ 2020" / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 155-167.
5. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в современной школе: фасилитация и тьюторство / Н.Ю. Пахомова // Школьные технологии. — 2023. — № 2. — С. 18–26.
6. Шитикова, Е.В. Инновационно-ориентированная мыследеятельность как психологическое условие развития научного потенциала личности на разных ступенях образования: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.4 / Шитикова Елена Викторовна. — Челябинск, 2024. — 210 с.

Раздел 6. Постигание ценностей культуры через современные технологии работы с художественным текстом

Маранцман Е.К. Кудасова О.А.

г. Санкт-Петербург

Изучение классической детской литературы как ценностного компонента современного образования

В детской литературе исторически сложился особый тип общения с текстом. Он более метафоричный и объемный по смыслу, чем может показаться при первом прочтении. Эта традиция характерна как для классических произведений – К.И.Чуковский, В.В.Бианки, Е.И. Чарушина, так и для современной литературы – М.Яснова, М.Я.Бородицкой, В.Д. Берестова, еще ставшие классикой и вошедшие в учебники для начальной школы.

Рассмотрим последовательность работы с текстами разной природы в начальной школе. Мы применяем технологию эстетического чтения текста во всех случаях – как при анализе естественнонаучного содержания, так и художественных. В детской литературе все тексты ориентированы на художественное постижение смыслов и формы произведения. Это связано с особенностью возраста, где чувственное постижение мира превалирует.

Рассмотрим технологию чтения и анализа текста естественнонаучного на пример рассказа В.В.Бианки – «Как Муравьишка домой спешил».

Первый шаг работы с текстом после чтения – выявить и анализ научные сведения, которые помогут детям сразу отталкиваться от истинных сведений. Например, «У муравьев ведь строго: только солнышко на закат, — все домой бегут. Сядет солнце, — муравьи все ходы и выходы закроют — и спать» и «А листок был плохой: жёлтый, сухой. Дунул ветер и сорвал его с ветки» [1, С. 16]. Такие жесткие рамки задаются детям в связи с неопытностью и буйной фантазией читателя-слушателя. Для того, чтобы сразу перевести разговор о книге в исследовательское русло.

Для того, чтобы продолжить разговор в ценностном ключе обратимся к некоторым «этическим» словам и выражениям. Таким, как «Смотрит Муравей: рядом Гусеница-Землемер лежит. **Червяк-червяком**, только спереди — ножки и сзади — ножки. Надоела Муравьишке такая езда. **Чуть было не укусил он Паука**. Да тут, на счастье, вышли они на гладкую дорожку». [1, С. 17]. Такая работа определит отношение детей к герою сказки. Очень продуктивно обратиться к иллюстрациям этой сказки, в которых по-разному представлены настроения героя.

Финальный анализ сказки может быть организован при обсуждении следующих фрагментов сказки:

«**Все меня жалели, никто не гнал, ты первая!** Не удержался Муравьишка, кинулся на неё да как куснёт! С перепугу Гусеница лапки поджала да кувырк с листа – и полетела вниз». «А внизу, в муравейнике, муравьи хлопчут, спешат, входы-выходы закрывают. Все закрыли – один, последний, вход остался. Муравьишка с Гусеницы кувырк – и домой! Тут и солнышко зашло».

На основе проделанной работы можно задать следующие вопросы детям, чтобы убедиться в правильности и осознанности их ценностных ориентаций по этому тексту.

Вопросы:

1. Какой персонаж вам понравился больше всех? Почему?
2. Хорошее существо этот Муравьишко?

Такая работа с детьми очень важна уже в дошкольном детстве, так как заставляет ребенка видеть не только прямые проявления безнравственного поведения, но и косвенные возможности манипуляций.

Такая работа соединяет этические и эстетически стороны занятий с детьми. Именно литературные тексты, а книги В.В.Бианки, безусловно, пример литературного творчества, могут быть рассмотрены, как пример эстетического чтения. Подробно описанного в моей монографии [2].

Литература

1. Бианки В.В. Как Муравьишка домой спешил. Изд-во «Азбука». 2022. – 120с.
2. Маранцман Е.К. Человек, читающий художественную литературу. Монография Е.К.Маранцман –Нижний Новгород :Гладкова О..2025 – 97с.

Емелина А.В.

г. Нижний Новгород

Русская классика в эпоху клипового мышления: как эстетическое чтение помогает подростку осознать традиционные ценности

Современный подросток живет в мире, где информация теряет свою линейность и глубину. Клиповое мышление, ставшее доминирующим типом восприятия, характеризуется фрагментарностью, быстрой сменой образов и снижением способности к длительной концентрации. Это создает серьезный барьер для восприятия русской классической литературы, которая требует от читателя вдумчивости, эмпатии и интеллектуальной работы.

Между тем, именно русская классика является хранительницей ценностных констант российской цивилизации: совести, милосердия, патриотизма, семьи и духовности. Однако при поверхностном, «клиповом» прочтении эти смыслы остаются не услышанными. Преодолеть этот разрыв можно, обратившись к практике медленного (эстетического) чтения — педагогическому инструменту, который превращает знакомство с текстом из формального мероприятия в глубокий личностный диалог.

Термин «клиповое мышление» прочно вошел в педагогический лексикон для описания особенностей современного поколения. Хотя некоторые эксперты призывают относиться к этому понятию со скепсисом, указывая на недостаток строгих научных данных, основные характеристики этого явления не вызывают сомнений у практикующих педагогов: восприятие мира как череды не связанных между собой событий и фактов; преобладание визуального над вербальным, ориентация на «картинку», а не на смысл; стремление к быстрому переключению между задачами при неспособности удерживать внимание на одном объекте; запоминание информации «по диагонали», без глубины анализа.

У подростков с клиповым мышлением возникают серьезные трудности при работе с объемными литературными текстами XIX века. Наблюдается непонимание мотивов поступков героев, игнорирование подтекста и авторской позиции, а также формальное усвоение сюжета без осмысления нравственных коллизий. Как отмечается во многих исследованиях, чрезмерное внедрение цифровых технологий в образование может усугублять эти негативные проявления, что требует поиска особых методик преподавания. Главной причиной появления клипового мышления называют замену книги как главного источника знаний интернет-ресурсами и процесса чтения общением в социальных сетях [6].

Эстетическое чтение — это подход к восприятию художественной литературы, при котором акцент делается на эмоциональном и интеллектуальном погружении в текст. Согласно концепции В.Г. Маранцмана [1,2,3,4], Л.В.Шамрей [7], развитой в работах Е.К. Маранцман [5], истинное чтение предполагает «вживание» в мир героев и одновременный «выход» на позицию автора для диалога с ним.

Ключевые принципы эстетического чтения:

- целостность восприятия: понимание того, что форма (стиль, язык, композиция) и содержание неразделимы;
- эмоциональность: развитие способности к сопереживанию (эмпатии);
- внимание к слову: анализ художественных деталей, метафор, эпитетов, понимание их роли в создании смысла;
- диалогичность: постановка вопросов к тексту и автору, спор или согласие с позицией творца;
- творческая активность: вовлечение читателя в сотворчество через визуализацию, инсценирование или другие виды интерпретации.

В эпоху размывания ценностей и кризиса идентичности русская литература становится источником мировоззренческих констант. В произведениях А.С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и др. ставятся вечные вопросы бытия, раскрываются ценности семьи, дома, чести и долга. Как верно подмечают исследователи, чтение одной и той же книги в 15, 30 и 50 лет открывает разные смысловые пласты, помогая человеку взрослеть и находить ответы на вызовы времени. Для подростка классика — это не учебник истории, а живое пространство, где герои совершают нравственный выбор, цена которому — жизнь или смерть души.

Эстетическое чтение помогает подростку «открыть» ценности классики через личное переживание. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Произведение	Ценность, которую раскрывает	Как эстетическое чтение помогает осознать
«Капитанская дочка» Пушкина	Честь и нравственный выбор	Анализ дуэли Гринёва со Швабриным и наставление отца «Береги честь смолоду» помогает понять, что честь — не абстрактное понятие, а основа поступков. Эстетика языка передаёт эмоциональную напряжённость сцен.
«Мцыри» Лермонтова	Свобода и стремление к самоопределению	Описание природы и внутренних монологов героя через поэтический язык позволяет почувствовать его тоску по свободе и конфликт с неволей. Символы (монастырь как тюрьма, барс как испытание) углубляют понимание темы.
«Преступление и наказание» Достоевского	Совесть и искупление	Анализ внутренних монологов Раскольникова и эпизода с чтением Евангелия о Лазаре показывают, что даже в бездне порока есть путь к духовному возрождению. Язык произведения передаёт мучительные метания героя.

Методы, усиливающие эффект:

- Творческие задания: написание писем герою, создание мемов или буктрейлеров, инсценировка эпизодов. Это позволяет подростку «присвоить» материал.
- Связь с современностью: обсуждение того, как бы поступил герой в реалиях сегодняшнего дня, помогает установить мост между миром классики и личным опытом ученика.
- Сопоставление с другими искусствами: просмотр фрагментов экранизаций или анализ иллюстраций (например, к «Мцыри») активизирует визуальное восприятие, не подменяя, а дополняя чтение.

Систематическое применение методов эстетического чтения приводит к устойчивым положительным изменениям. У подростков развивается способность к концентрации и аналитическому мышлению, формируется эмпатия и эмоциональная отзывчивость, необходимые для понимания не только книжных героев, но и окружающих людей, происходит осмысление традиционных ценностей не как навязанных догм, а как живого,

выстраданного опыта предков, укрепляется культурная идентичность, чувство принадлежности к великой русской культуре

Эстетическое чтение — это не просто методика, а способ вернуть литературе её воспитательную и мировоззренческую роль. В условиях информационной перегрузки и фрагментации сознания именно медленное, вдумчивое общение с текстом помогает подростку преодолеть клиповость мышления, услышать голос русской классики и принять традиционные ценности как основу личной и гражданской позиции. Задача педагога сегодня — стать проводником в этом диалоге, создавая условия, при которых классика становится для ученика не скучным учебником, а мудрым собеседником.

Литература

1. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: Автореф. дис. на соиск. учен. степ, докт.пед.наук: (13.00.03)/ Ин-т общеобразоват. школы. М., 1980. — 47 с.
2. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л.: Просвещение, 1974. - 176 с.
3. Маранцман В.Г., Т.В.Чирковская. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. — 206 с.
4. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. //Литература в школе. -1998. № 8 — С.91-98.
5. Маранцман Е.К. Человек, читающий художественную литературу: монография/Е.К. Маранцман - Нижний Новгород: Гладкова О.В., 2025 - 97с.
6. Сусарина В. И. Феномен «клипового мышления» в восприятии подростков / В. И. Сусарина // Общественные практики: уроки истории и современные тренды : сборник тезисов докладов Всероссийской научной конференции студентов-стипендиатов Оксфордского Российского фонда (Екатеринбург, 20–22 апреля 2016 г.). — Екатеринбург: УрФУ, 2016. — С. 427-429.
7. Шамрей Л.В. Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы: Автореф. дис. на соиск. учен. степ, докт.пед.наук (13.00.02) /РГПУ им.А.И.Герцена СПб., 1995.-35 с.

Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К.

г. Санкт-Петербург

Постижение ценностей русской культуры через эстетическое чтение классических литературных текстов

Сегодня особенно остро стоит проблема осмысливания национального культурного года россиян. Именно классическая русская литература позволяет сделать это наиболее точно и объемно. В русской литературе обозначены основные векторы русского сознания разных слоев общества. В ней это описывается подробно, неспешно и очень богатым русским языком.

Современному школьнику с его клиповым сознанием, ориентацию на яркую картинку, а не на смысл и глубокие метафоры текста очень трудно читать тексты русской классики — А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Л.Н.Толстого, И.С.Тургенева, Ф.М.Достоевского, А.П.Чехова, М.Горького, М.А.Булгакова. Как сделать так, чтобы этот процесс чтения и понимания текста учениками доходил до истинного наслаждения и присоединения читателя к основам русской культуры?

Технология «эстетического чтения» [1, С. 5], позволяет отчасти решить эту задачу. Конечно, более обобщенные и глубокие результаты достигаются, когда не только литература

так изучается, но и весь процесс школьного образования строится по принципам «культуротворческого образования» [2, С. 218], описанного А.П.Валицкой. Мы же остановимся на изучении текстов русской литературы, так как именно через их осмысливание Россия была литературоцентричной все время до последних 30 лет. Сегодня уже нужны специальные процедуры по обучению текстам классической русской литературы. Обозначим основные задачи эстетического чтения и приемы их реализации на разных этапах образования.

В начальном образовании:

1. Знакомство учеников с эмоциональным содержанием литературного произведения – «противочувствием». [3, С.214]
2. Создание проблемного вопроса (концептуального) учителем и анализ ответов на него учеников.
3. Выявление учителем образа-символа художественного произведения, который рождается учеником, его обоснование и анализ.
4. Подробный пошаговый разбор художественного произведения по вопросам на сферы читательского восприятия.
5. Анализ литературного произведения с использованием других видов искусства – «претворение литературных произведений в разных видах искусства» [4, С.28]:

В средней школе эти задачи усложняются:

5-6 классы

1. Подробная работа учителя и учащихся с текстом художественного произведения, при уделении особого внимания аналитическим, концептуальным вопросам.
2. Сравнение разных видов предъявления текстов – литературных, живописных и других для увеличения объема и качества впечатлений учащихся при восприятии и анализе художественного произведения.
3. Сравнительный анализ учащимися художественных текстов на один сюжет, созданных разными авторами.
4. Выявление учителем способов работы учеников с художественным текстом в разных знаково-символических системах.
5. Открытый диалог ученика с автором, с текстом, пропедевтика понимания вечных вопросов бытия.

7-9 классы:

1. Работа по преодолению произвольной, не связанной с текстом и писателем внутренне, концептуально и стилистически, интерпретацией художественного произведения.
2. Анализ черт героев через их диалоги.
3. Создание собственных художественных произведений учеников, показывающих их внутреннюю принадлежность к художественной задаче, эпохе и стилю.

В 10-11 классах устанавливаются философские и художественно-интерпретационные связи в текстах разной степени сложности:

1. Расширение поля эстетического чтения произведения, анализ циклов художественных текстов одного автора, рассмотрение не только образов-символов одного произведения, но и всего цикла.
2. Художественная интерпретация произведения через другой вид искусства.
3. Философское осмысливание главных вопросов бытия с учениками в диалоге.

Таким образом, усложнение работы с тестами разной природы происходит на всех уровнях читательского восприятия, что обеспечивает не просто усвоение материала, но и «вживание» в текст и в процесс его постижения.

Литература

1. Маранцман Е.К. Человек, читающий художественную литературу: монография/Е.К.Маранцман – Нижний Новгород: Гладкова О.В., 2025 – 97с.
2. Валицкая АП. Образование в России: цели и ценности. СПб: Алтейя. 2021. - 251с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 414 с.
4. Методика обучения литературе XXI век. Учебное пособие /под ред. Е.К.Маранцман .- СПб: Изд-во ВВМ, 2019 – 239с.

Ершова Д.Е.

г. Санкт-Петербург

Педагогические условия знакомства с народным декоративно-прикладным искусством

Народное декоративно-прикладное искусство является важной частью культурного наследия и отражает отечественные художественные традиции. Его изучение способствует приобщению учащихся к национальной культуре и формированию эстетического отношения к предметной среде. В связи с этим актуальной задачей педагогики становится поиск эффективных подходов к знакомству детей с традициями народных художественных промыслов. [1].

Народные художественные промыслы сформировались как форма традиционного ремесленного производства, связанного с изготовлением предметов быта из доступных природных материалов. Их развитие происходило в рамках локальных культурных традиций, где художественные навыки и орнаментальные мотивы передавались от мастера к ученику из поколения в поколение. В таких условиях ремесло представляло собой не только хозяйственную деятельность, но и форму художественного творчества, отражающую особенности природной среды, образа жизни и мировоззрения народа. [2]

С конца XIX - начала XX века традиционные ремесла постепенно начали переходить от индивидуального производства к более организованным формам, таким как артели и кооперативные мастерские. В дальнейшем многие артели были преобразованы в фабрики народных художественных промыслов. Фабричное производство сыграло важную роль в сохранении многих художественных традиций, обеспечив их экономическое существование и широкое распространение. Однако сам характер изготовления изделий приобретал черты промышленной организации труда: закреплялись типовые образцы, происходило разделение операций между мастерами, усиливалась стандартизация продукции для удовлетворения массового спроса. [3]

В отличие от фабричного производства, традиционная деятельность народного мастера предполагала самостоятельное создание композиции на основе устойчивых элементов и приемов. Каждый мастер обладал собственным стилем и творческой манерой, а его изделие выступало результатом авторского художественного решения. «Мастер – это личность, вобравшая коллективный опыт, но с глубоко индивидуальным характером его выражения, с обостренной способностью видеть, слышать мир» [4, с. 140]. Таким образом

народное искусство представляет собой гармоничное сочетание коллективной традиции и индивидуального творчества.

Следует отметить, что в настоящее время наряду с массовой продукцией продолжают создаваться авторские произведения, обладающие высокой художественной ценностью и индивидуальным стилем. Подобные работы регулярно представляются на художественных выставках и конкурсах, где получают профессиональное признание. Однако такие уникальные изделия, как правило, существуют в ограниченном количестве и оказываются менее доступными широкой аудитории, чем массовая сувенирная продукция. В результате в общественном восприятии народного декоративно-прикладного искусства формируется устойчивый образ стандартизированных сувенирных изделий, воспроизводящих ограниченный набор орнаментальных решений и композиционных схем.

Дополнительным фактором формирования подобного стереотипа выступает современная визуальная среда цифровых медиа. Анализ изображений, представленных в интернет-поисковых системах, показывает, что в информационном пространстве многократно воспроизводятся фотографии одних и тех же наиболее узнаваемых изделий. Такая повторяемость визуальных образов усиливает представление о народных промыслах как о сфере преимущественно однотипного производства, художественное разнообразие которых оказывается практически незаметной для массового зрителя. В условиях подобного информационного фона у детей и подростков может формироваться редуцированное представление о народном декоративно-прикладном искусстве. Это затрудняет осознание подлинной природы народного творчества, основанного на вариативности художественных элементов и авторской интерпретации традиции.

Подобная тенденция нередко отражается и в практике художественного образования детей, когда обучение декоративной росписи сводится преимущественно к копированию образцов. Декларируемый принцип вариативности при этом сводится лишь к наличию нескольких образцов для срисовывания на выбор. Подлинная вариативность предполагает иной подход: создание детьми собственных композиций на основе изученных элементов росписи. Таким образом, педагог оказывается перед выбором методического подхода: следовать логике «фабричного конвейера», предполагающей воспроизведение заданного образца, или ориентироваться на традиции народных мастеров, где каждое изделие обладает уникальным художественным образом. Очевидно, что второй путь в большей степени способствует развитию творческой активности, интереса и вовлеченности детей в художественную деятельность. [5]

Рассмотрим педагогические условия знакомства с народным декоративно-прикладным искусством:

- Наглядные материалы к урокам должны содержать авторские произведения выдающихся мастеров декоративно-прикладного искусства. В этом случае ребенок начинает осознавать ценность народного искусства как живой культурной традиции, а не как формального учебного материала.

- Разработка индивидуальной композиции. Народный мастер создает орнамент в процессе творческой импровизации. Поэтому необходимо наличие заданий импровизационного характера, побуждающих к свободному комбинированию элементов росписи. Для развития композиционных умений в педагогической практике могут использоваться специальные дидактические игры и упражнения. Эффективным инструментом может выступать использование цифровых технологий. Например, на интерактивной доске учащиеся могут перемещать основные элементы орнамента, экспериментируя с их расположением и выбирая наиболее выразительное композиционное решение. Подобная деятельность способствует формированию у детей художественно-композиционного мышления, развивает чувство ритма, равновесия и целостности изображения.

- Использование вариативных художественных техник. Подобные формы работы затрудняют механическое воспроизведение готового образца, лишённое авторского

замысла. Необходимость адаптировать традиционные элементы орнамента к новым материалам и способам изображения побуждает учащихся осмысливать принципы декоративной композиции, ритма и стилизации, лежащие в основе народного искусства. Тем самым обучение ориентируется не на копирование внешней формы изделия, а на более глубокое понимание художественной сущности декоративно-прикладного творчества. [6]

- Интеграция народного искусства в современную действительность. Использование элементов народной росписи в оформлении предметов повседневного обихода (особенно если ребенок самостоятельно выбирает предмет, который он хочет украсить) способствует более глубокому проникновению традиционной культуры в жизнь семьи. Подобный подход повышает личностную значимость творческой деятельности и способствует формированию устойчивого интереса к народному искусству.

Таким образом, данный подход позволяет приблизить образовательный процесс к подлинным традициям народного искусства, в котором художественный канон сочетается с индивидуальным авторским видением.

Литература

1. Афанасьева А. Б. Развитие креативности в процессе этнокультурного образования: теория, методика, диагностика. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – 183 с.
2. Семерицкая О. В. Народные художественные промыслы России как объект культурного наследия // Вестник СПбГИК. 2021. №2 (47). С. 83-89.
3. Куренной В. А., Сувалко А. С. Художественные ремесла в эпоху технической воспроизводимости: случай русской дымковской игрушки // Мир России. Социология. Этнология. 2022. №3. С. 136-154.
4. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры. М.: Изобразит. искусство, 1983. 344 с.
5. Ершова Д.Е. Развитие детской творческой самостоятельности в изобразительной деятельности // Начальное образование. - 2025. Том 13. № 1. С. 24-28.
6. Ершова Д. Е. Использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности в контексте развития детской творческой самостоятельности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2025. Том 20, N 2. – С. 16-24.

Колесникова С.Ф.

г. Санкт-Петербург

Тема сохранения мира в современной военной поэзии

В 2022 году началась специальная военная операция. А в 2023 году издательство “Питер” выпустило сборник стихов современной русской поэзии «Воскресшие на Третьей мировой. Антология военной поэзии 2014–2022 гг.» В книге представлены стихи 63 поэтов. Это гражданская, патриотическая лирика о Родине, о любви к ней, в стихотворениях ставятся вопросы о ее будущем, о родном доме. Здесь речь идет о чести и долге, о торжестве жизни и вере в Победу, о братстве, о смерти как неизбежности войны. Это, как отмечают составители сборника А.Колобродов и О.Демидов, “поэзия, гражданская и лирическая, совершенно органическим образом составляющая новейший национальный эпос”.⁶¹ Как и во многих стихотворениях периода Великой Отечественной войны, в произведениях, собранных в Антологии, нет агрессии и ненависти к врагу, наоборот, попытка установить

⁶¹ Воскресшие на Третьей мировой. Антология военной поэзии 2014-2022гг. Питер покет. Стихи. – СПб.: Питер, 2023. с.3

диалог с враждующей стороной. Одно из таких произведений - пронзительное стихотворение Ильи Рыльщикова “Мой Донбасс”.⁶² Илья Рыльщиков - краевед, автор исследований по генеалогии и ДНК-генеалогии, публицист. Родился в г. Енакиеве Донецкой области УССР в 1971 году. Сейчас живет в Подмосковье. Это стихотворение рекомендуем рассматривать на уроках литературы с 8 по 11 класс в рамках раздела «Поэзия второй половины XX – начала XXI в.», а также на уроках внеклассного чтения.

Прежде чем приступить к изучению стихотворения с целью создания установки на восприятие произведения и актуализации проблематики, прослушаем всем известную песню на стихи М.Пляцковского “Учат в школе” в исполнении капеллы Д. Железнова.⁶³ Перед ее прослушиванием обучающимся предлагаем подумать над вопросом: «Какое настроение рождает в нас эта песня?» Школьники, как и исполнители, испытывают чувство радости, счастья. Ученики говорят о том, что в этом мире детства все правдивое, настоящее, искреннее. Ощущение счастья рождается оттого, что в этом мире все надежно и просто, очевидно и понятно, потому что нужно «книжки добрые любить», «малышей не обижать», «с детства дружбой дорожить». Так мы приходим с учениками к выводу о том, что в детстве, в школе человеку прививаются истинные ценности, те, что делают его настоящим человеком. Подготовив таким образом эмоциональное восприятие учащихся, направим и интеллектуальную деятельность школьников.

С этой целью сформулируем тему урока и зададимся проблемным вопросом. Обдумаем значение местоимения МОЙ в словосочетаниях МОЙ ДОМ, МОЯ ШКОЛА, МОЙ ГОРОД, МОЯ СЕМЬЯ. Ученики отвечают, что слово МОЙ обозначает в этих словосочетаниях “близкий, родной, свой”. Так формулируем с учащимися тему урока “Родной мир”.

На уроке обязательно должен звучать художественный текст, поэтому рекомендуем подготовить заранее выразительное чтение стихотворения отдельными учениками, а также распечатать текст стихотворения, разложить на партах, чтобы обеспечить и зрительное, и слуховое восприятие произведения. При подготовке чтения следует обратить внимание на интонацию, логические паузы, расставить смысловые акценты. Прослушивание стихотворения в исполнении одноклассников способствует усилению эмоционального воздействия на слушателей, направляет восприятие и дальнейшее осмысление текста. Предваряя прослушивание, предлагаем школьникам вопрос: «Что роднит наши миры?» Он позволяет выявить читательское восприятие учащихся и организовать проблемный диалог.

Дети отмечают, что общими категориями являются ценность семьи, дома, любовь к свободе, простору, интерес к жизни, желание сохранить и защитить этот мир. Ребята определяют две части стихотворения: ВОЙНА и МИР, отмечая особое выделение этих слов в тексте, говоря о том, что война уничтожает мир, разрушает его, война и мир противостоят друг другу. Предлагаем учащимся сформулировать вопрос, над которым размышляет поэт. Так школьники формулируют проблемный вопрос урока: «Как отстоять МИР?»

Осмысление проблемного вопроса начинается с обсуждения первой части стихотворения. Мы говорим о мире. Для дальнейшей работы с текстом учащимся предлагается работа на 2-3 минуты в парах. Ребята находят и подчеркивают в тексте те художественные образы, детали, словосочетания, которые открывают ценность и красоту мира. Возможный вариант таблицы представлен ниже.

РОДНОЙ МИР	
цитаты	ценности

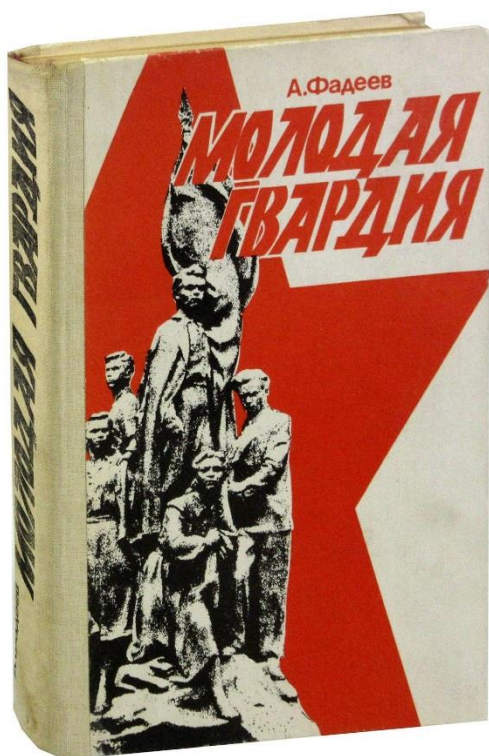
⁶² Там же. с. 325-328

⁶³ [VK Видео](https://yandex.ru/video/preview/18224005012637872521): официальный сайт URL: <https://yandex.ru/video/preview/18224005012637872521> (дата обращения 10.04.2025)

«шо» и «тю» и «чи»	родной язык
<i>Желание отправиться в поход, Хотение дотошно разобраться</i>	воля, свобода, дерзание
<i>И песню задушевную шептал ковыль в степи, и сдержанные реплики сверчка, любезно нес нам ветер мелодию</i>	Родная природа
<i>Выходи гулять в футбола, и мы брели в пыли, Во-ва, Се-ре-жа</i>	Дружба
<i>После смены шли шахтеры, Как победившие идут богатыри</i>	Богатырь – былинный русский герой, защитник русской земли и победитель
<i>Желание быть нужным и заслуженным, и уважаемым, и важным, как они (шахтеры)</i>	Уважение к профессии шахтера, рабочие династии

Учитель в качестве образца оформляет таблицу на доске, школьники читают и комментируют выбранные ими детали. Учитель уточняет, конкретизирует формулировки учащихся, поддерживает бодрый рабочий ритм урока. Работа с таблицей позволяет организовать самостоятельную работу учащихся, найти важные аспекты для выявления авторской позиции и проведения анализа стихотворения.

Сложными для осознания школьников оказываются аллюзии. Учитель помогает ребятам открыть язык современной поэзии. Для обеспечения наглядности и лучшего



усвоения материала рекомендуем использовать изображения. Продолжая заполнение таблицы, актуализируем культурно-исторический контекст. Напомним ученикам, что Донбасс - родина молодогвардейцев, что связывает нас с романом А. Фадеева “Молодая гвардия”. Ученикам 11 класса этот роман уже известен, учащимся 8-10 классов необходимо кратко рассказать об антифашистской организации, созданной комсомольцами в сентябре 1942 года на территории г. Краснодон Луганской области. Юные подпольщики выпускали листовки, совершали диверсии, нападали на немцев, освободили десятки военнопленных, провели одну из самых трудных и серьезных операций – сожгли немецкую биржу труда, чем спасли тысячи советских граждан от угона в Германию. Лишь немногие молодогвардейцы смогли избежать ареста и казни, после того как немцы раскрыли подпольную организацию. Одной из выживших была Валерия

Борц, которая, рассказывая о своих товарищах, подчеркивала: «Во имя свободы Родины мои

друзья боролись, не щадя ни сил, ни жизни. Во имя освобождения Родины оставшиеся в живых молодогвардейцы продолжают драться в рядах Красной Армии».⁶⁴

Вносим в таблицу и обсуждаем значение такого понятия как «курган», отмечая связь времен. Курган - погребальное сооружение в виде насыпи из земли, камня. Наряду с функцией памятного сооружения, Курган может выполнять роль культового места или святилища – как для поминальных ритуалов, так и не связанных непосредственно с погребальным обрядом, межевого знака, маркирующего территорию определённого коллектива, дозорной вышки и т. д. Древнейшие курганы появились в финале неолита и энеолите (2-я пол. 5-го – нач. 4-го тыс. до н. э.) в каспийско-черноморских степях.⁶⁵

Отдельное внимание уделяем речке Корсунь. Ее именование – это древнерусская форма названия греческой колонии в Крыму – Херсонес, основанной в V в. до н.э. Топоним Корсунь отсылает нас к событиям, описанным в «Слове о полку Игореве». Корсунь – исторический рубеж обороны Руси. Кроме того, на берегах Корсуни в 1868 году была заложена старейшая в Донбассе шахта "Кочегарка". А в годы Великой Отечественной войны с 26 ноября 1941 года в течение месяца здесь советские солдаты держали линию фронта, за это время были эвакуированы предприятия и население.⁶⁶

Актуализация этих аллюзий позволяет учащимся осознать: Донбасс – это оборонительный рубеж нашей Родины, связанный кровными узами многовековой истории и культуры со всей Россией. Во время становления Российской империи этот край всегда являлся частью Юго-Западных земель России. В результате учащиеся приходят к выводу о том, что дает в детстве человеку родная земля. Родная земля воспитывает в нас чувство единения с историей своего народа, любовь к Отечеству.

Донбасс – это шахтерский край, житница России. Лирический герой хочет быть похожим на шахтеров – богатырей: *«Желание быть нужным и заслуженным, и уважаемым, и важным, как они»*. Глядя на шахтеров, он понимает значимость и важность их труда, испытывает чувство уважения и радости. Спрашиваем у детей: «Какой образ богатыря сложился в русском фольклоре?» Обращение к былинам позволяет ученикам сделать вывод. Все русские богатыри: Илья Муромец, Алеша Попович, Добрыня Никитич, Никита Кожемяка – это защитники Родины, стоявшие на страже рубежей земли Русской и не жалеющие сил в борьбе с иноземными захватчиками, их подвиги воспеты народом в былинах. Сравнение «как победившие богатыри» позволяет показать, что шахтерский труд – это один из самых опасных видов деятельности во всем мире, тяжелая физическая работа, это каждодневная проверка на прочность, пройти которую могут только настоящие герои.

Отдельного комментария требуют последние строки первой части стихотворения:

А тело террикона ядовитыми
Дымилось струйками. Поднявшись высоко,
Мы находили отпечатки аммонитов –
Послания триасовых веков.⁶⁷

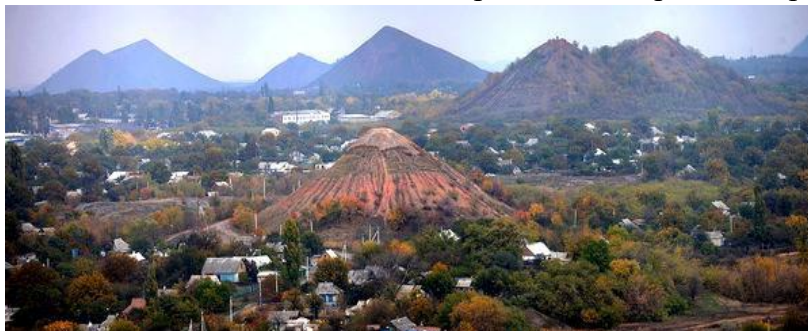
⁶⁴ Молодая гвардия. URL: <https://www.molodguard.ru/book44.htm> - 2006 (дата обращения 10.04.2025)

⁶⁵ Большая российская энциклопедия URL: <https://old.bigenc.ru/archeology/text/2124859> - 2004-2017 (дата обращения 10.04.2025)

⁶⁶ Поход на реку Корсунь // Управление образования администрации города Горловки: [сайт]. – 2012 URL: https://uprobrgrl.ucoz.ru/publ/ssh_1/pokhod_na_reku_korsun/6-1-0-718 - 2012 (дата обращения 10.04.2025)

⁶⁷ Воскресшие на Третьей мировой. Антология военной поэзии 2014-2022гг. Питер покет. Стихи. – СПб.: Питер, 2023. с.327

Террикон (в переводе с французского отвал породы (terri), конический (conique)) – искусственная насыпь из пустых пород, извлеченных при подземной разработке месторождений угля и других полезных ископаемых. Терриконы существуют в Донбассе с 1905 года. В Донецкой области их насчитывается 580.⁶⁸ Размышляя о том, почему герою хочется подняться на террикон, школьники совершают открытие. Для многих юных жителей Донбасса, как и для лирического героя, покорение вершины террикона – это



первый опыт восхождения. Это опасное мероприятие, требующее мужества, напряжения сил и внимательности, потому что террикон может дымиться «ядовитыми струйками». Упорное движение вверх,

ожидание открытия вознаграждаются прекрасным видом родного Донбасса, далёкой линии горизонта, ощущением свободы и полноты своих сил. Это упорное движение вверх и составляет частичку твердого донецкого характера. Для жителей Донбасса терриконы не просто искусственные насыпи из породы, извлеченной при подземной разработке месторождений угля. Террикон – это символ шахтерского края.



Аммонит – это вымерший головоногий моллюск с наружной раковинной, окаменелый панцирь древнейших существ. Эти моллюски жили порядка 300 миллионов лет назад в тёплых морях девонского и мелового периодов палеозоя и мезозоя.⁶⁹

Триасовый период (триас)

— это первый геологический период мезозойской эры. Начался приблизительно 252 млн. лет назад, закончился 201 млн. лет назад, что в общей сложности составило примерно 51 миллион лет. Название «триасовый период» происходит от греческого слова «trias», что означает «троица».⁷⁰

Обращение к историко-культурному контексту позволяет учащимся осознать дорогую для поэта мысль: Донбасс – это край с многовековой историей, и детство дает возможность человеку почувствовать свою связь с историей человечества, всего мира. Поэтому именно картиной восхождения на террикон и заканчивается первая «мирная»

⁶⁸ Терриконы – символ Донбасса // Ассоциация ЕАМ [сайт]. – 2015 URL: <https://eam.su/terrikony-simvol-donbassa.html> (дата обращения 10.04.2025)

⁶⁹ Аммониты – древние вымершие моллюски // Палеонтологические экскурсии и сбор окаменелостей по всей России: [сайт]. – 2018. URL: <https://www.paleo-tours.ru/ammonite> (дата обращения 10.04.2025)

⁷⁰ Большая российская энциклопедия URL: <https://old.bigenc.ru/archeology/text/2124859> - 2004-2017 (дата обращения 10.04.2025)

часть стихотворения, поэт как бы обобщает все незыблемые, вечные ценности, на которых держится МИР.

По-иному организуем анализ второй части стихотворения. Чтобы избежать монотонности и активизировать мысль и чувство учащихся, предлагаем прослушать фрагмент стихотворения в авторском исполнении со строк «Сейчас другие на Донбасс идут посылки» до «Ты записался в палачи, родной». Слушая чтение, ученики обдумывают вопрос: «Как поэт относится к захватчикам?» И дети определяют, что поэт возмущен, ему больно, но в его интонации нет ожесточения... Обращения «милый», «родной», риторические вопросы и восклицания *«Да стойте! Что вы делаете, сволочи?!»*, *«Одумайтесь!»*, *«Скажи солдат, где ты оставил совесть? За сколько души дьяволу продал?»* произносятся с интонацией упрека. Спросим ребят, почему поэт задает много вопросов захватчикам? Осмысливая роль художественного приема, ученики приближаются к пониманию авторской позиции. Эти вопросы выражают негодование автора, его возмущение и обиду за то, что его родной мир разрушен, за то, что на родной земле идет война. Ученики приходят к мысли, что поэт ведет с захватчиками диалог, взывает к их совести. Цель автора – пробудить в их душе истинные ценности.

Завершая анализ стихотворения, обдумаем роль композиционного повтора. Предлагаем ученикам перечитать финальную строфу «Постскриптум» и обдумать вопрос: «Как преобразился герой в финале и что осталось неизменным?»

Постскриптум. На Донбассе очень жарко.

Дождь чуть поморосил, и перестал...

За свой народ, за семьи, за Державу

Стоят богатыри на блокпостах.

При сопоставлении начала и финала стихотворения следует сказать о роли пейзажа, как способа создания атмосферы, автор говорит о “нестерпимом зное”, о жаре. Только в конце стихотворения речь идет и о жарких военных действиях на территории Донбасса. МИР восстановлен, победа одержана, этот мир поддерживают богатыри, только теперь это солдаты. Ведь многие шахтеры вынуждены были оставить свой мирный труд, взять в руки оружие и защищать родную землю, русский мир. Богатыри выступают хранителями мира. И шахтеры, и солдаты, и лирический герой - все сплотились перед бедой, все едины. Отвечая таким образом на проблемный вопрос урока, школьники приходят к выводу: только народное единство позволит защитить родную землю, отстоять МИР.

В заключение урока следует сказать, что стихотворение было написано в начале бомбежки Донбасса украинскими войсками, тогда, когда погибли мирные люди, тогда, когда жертвами стали дети. Для сохранения памяти об этих детях создан сайт «Аллея Ангелов». На сайте alleyaangelov.ru много трагических историй погибших детей во время бомбежек Донбасса украинскими войсками.

Стихотворение И. Рыльщикова “Мой Донбасс” было горячо принято читателями. На страничке автора <https://stihistat.com/st/avtor/siaa3144> есть рецензии, которые можно почитать с учениками после анализа стихотворения. Знакомство с читательскими отзывами настроит школьников на выполнение итогового задания. Предлагаем и ученикам в конце урока обобщить свои размышления в отзыве на стихотворение “Мой Донбасс”.

Ученики пишут о возникших «теплых чувствах» после прочтения стихотворения: *«Описание дня, начинающегося с созыва друзей, напоминает мне мое собственное детство. То самое, которое «без гаджетов» и «зашибись».* И точно так же спрашивают *«вторженцев»*, почему они совершают *«бесчеловечные поступки»*.

Так, ученица 11 класса Ольга А., говоря о стихотворении, отметила сходство чистых и искренних воспоминаний о детстве:

«После первых строк вспомнился бабушкин дом в деревне, бескрайнее поле со знойной цветущей травой, простор и гул трассы за горизонтом. Сложно передать точнее красоту родного места и любовь к малой Родине. Мне хотелось бы иметь такого друга как главный герой стихотворения: ходить вместе с ним в походы, играть в футбол, искать ответы на все возможные вопросы. Его образ – ветра, света и счастливого детства – заставляет сердце биться быстрее. Сразу понимаешь, что вот... мальчишка, такой же ребенок, как и ты, твой друг и единомышленник. Тем острее и ярче осознание горя и ужаса, свалившийся на него. На его край. «Да стойте! Что вы делаете, сволочи?!» Стихотворение – крик души любого русского человека. Как можно творить такое? Как можно бомбить мирные города? Как можно забыть подвиг дедов и прадедов?»

Нельзя! Нельзя забывать! Именно поэтому «за народ, за семьи, за Державу стоят богатыри на блокпостах». Я считаю, что именно поэтому пишут такие стихотворения».

Говоря о разрушении мира, школьники, так же, как и автор, с негодованием задают риторические вопросы, используют восклицания. Следует отметить, что их использование свидетельствует об эстетическом приобщении к стилю писателя, глубине и силе читательского впечатления. Одну из причин войны учащиеся видят в потере связи поколений, в том, что захватчики забыли подвиги наших дедов и прадедов. Именно поэтому, «на блокпостах» «стоят богатыри», восстанавливая мир и связь времен, пишут школьники. Этот перифраз свидетельствует о глубине и самостоятельности читательской интерпретации.

Дети отмечают, что они живут в далеком от войны Петербурге, но чувствуют боль автора, его волнение и негодование. Сочинения объединены общей верой в то, что война закончится победой, мир будет окончательно восстановлен, и дети будут также радоваться мирным солнечным дням.

Литература

1. Воскресшие на Третей мировой. Антология военной поэзии 2014-2022гг. Питер покет. Стихи. – СПб.: Питер, 2023. – 416с. – ISBN 978-5-00116-893-5
2. VK Видео: официальный сайт URL: <https://yandex.ru/video/preview/18224005012637872521> (дата обращения 10.04.2025)
3. Молодая гвардия. URL: <https://www.molodguard.ru/book44.htm> - 2006 (дата обращения 10.04.2025)
4. Большая российская энциклопедия URL: <https://old.bigenc.ru/archeology/text/2124859> - 2004-2017 (дата обращения 10.04.2025)
5. Поход на реку Корсунь // Управление образования администрации города Горловки: [сайт]. – 2012 URL: https://uprobrgrl.ucoz.ru/publ/ssh_1/pokhod_na_reku_korsun/6-1-0-718 - 2012 (дата обращения 10.04.2025)
6. Терриконы – символ Донбасса // Ассоциация ЕАМ [сайт]. – 2015 URL: <https://eam.su/terrikony-simvol-donbassa.html> (дата обращения 10.04.2025)
7. Аммониты – древние вымершие моллюски // Палеонтологические экскурсии и сбор окаменелостей по всей России: [сайт]. – 2018. URL: <https://www.paleo-tours.ru/ammonite> (дата обращения 10.04.2025)
8. Аллея Ангелов . – 2022. URL: alleyaangelov.ru (дата обращения 10.04.2025)
9. Стихи.ру. – 2000. URL: stihi.ru (дата обращения 10.04.2025)

**Формирование патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей
школьников на основе региональной литературы.**

(Уроки- открытия творчества современного тюменского писателя С. С. Козлова.

Акцентное вычитывание рассказов С.С. Козлова «Молитва о пуле», «Лермонтов»)

Мы часто забываем, что слово ОБРАЗОВАНИЕ происходит не от слова ЗНАНИЕ, а от слова ОБРАЗ. Точные науки дают ЗНАНИЯ, а гуманитарные науки и язык формируют в сознании человека ОБРАЗ страны и своего народа в мировой истории, без чего не может быть национальной идентичности и чувства патриотизма. Новый виток европеизации разрушает наш традиционный уклад семьи. Русский язык – наше духовное богатство, это космос неосвоенный и непостижимый. Искусственный интеллект выкрадывает ключевые слова и лишает человека способности мыслить. Слово теряет силу к сопротивлению и уступает позиции искусственному интеллекту. А задача учителя литературы – заложить такие ключевые слова, которые не сможет выкрасть никакой искусственный интеллект. Совсем недавно наша страна была самой читающей страной в мире. Но сейчас, к сожалению, даже кубический бог – телевизор, уже не собирает всю семью вместе. Возникает вопрос: как сохранить традиционные духовно-нравственные ценности и сформировать у подрастающего поколения любовь к Родине, Отечеству. Этот вопрос является одним из главных в работе учителя литературы. На помощь современному учителю-словеснику пришла региональная литература: творчество Сергея Сергеевича Козлова. Хочу поделиться опытом формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников через прочтение рассказов С.Козлова «Молитва о пуле» и «Лермонтов».

На уроках литературы я учу детей мыслить. Каждый мой урок литературы как предмета эстетического цикла - это **урок открытия**. В основе преподавания уроков литературы акцентного вычитывания художественного произведения - технология развивающего обучения. Система развивающего обучения сохраняет познавательное отношение к действительности, способность мыслить, выражать эмоции и мысли в слове. Сердцевиной успеха развивающего обучения является активное, совместное, диалогическое общение учеников между собой и с учителем. В учебном процессе, построенном на принципе диалогического общения, ученик и учитель становятся субъектами деятельности, личностями, равноправными участниками процесса обучения. На уроках важен **диалог читателя с автором** художественного произведения. Через образ и поступки героя мы выходим на авторский замысел. Проблемно-деятельностный подход к постижению сущности литературы стал основным в моей педагогической деятельности. Перечислю основные типы учебной работы, способствующие решению этих требований к современному филологическому образованию: Работа в позиции «читатель»: 1. Непосредственно-эмоциональное вслушивание. Этот вид работы с текстом, прежде всего, направлен на развитие мотивационной сферы читателя. 2. Вычитывание (интерпретация, толкование) текста в основном способствует формированию позиции читателя. 3. Создание собственных произведений (вторичных текстов). Ученик может выступать в роли автора-художника или автора-публициста. Таким образом, «работа» эстетически и духовно развитого читателя заключается не просто в чтении и получении удовольствия, но и в постоянном вычитывании, интерпретации, толковании текста, в формировании и формулировании собственной читательской позиции. Но начинать нужно всё-таки с воспитания чувств, нужно разбудить сердце и душу ребёнка. **«Взволновав, заставить задуматься»** (Л.М.Предтеченская). Чтобы юный читатель понял произведение литературы, он должен уметь видеть и ценить красоту мира и человека, уметь создавать в воображении образы, передаваемые художниками слова. Для этого необходимо работать на уроке не

только с текстом произведения, но с другими видами искусства. Ведь живопись, музыка, литература способны наиболее тонко воздействовать на мир человеческих чувств

Акцентное вычитывание как прием интерпретации художественного текста – эффективен и на уроках литературы в основной и старшей школе, так как помогает ученикам легко овладеть способом анализа художественного произведения, дает ненавязчиво, по потребностям читателя, необходимые на данный момент теоретические навыки, умение логично построить свой ответ на вопрос письменно и устно. Но самое главное то, что на уроках акцентного вычитывания художественного произведения мы с учениками обсуждаем понятия чести и совести, долга и гражданственности в непринужденном **диалоге равных участников**, желающих выразить свое восприятие, свои впечатления, свои чувства. Читая классические произведения, поступки героев соотносим со своим поведением. Это не холодно-рациональный анализ персонажей, событий и поступков, а попытка вызвать у школьников непосредственный эмоциональный отклик на прочитанное, что воспитывает в подростках умение видеть границу между высоким и низким, благородным и безнравственным. Уроки акцентного вычитывания строятся на основе беседы. Учитель выступает в роли, с одной стороны, дирижёра, направляющего диалог читателей друг с другом и с автором, а с другой стороны, в роли фиксатора мыслей детей, создающего на доске модель беседы. Все ответы детей я фиксирую на доске, каждый мой ученик понимает, что его мысли играют важную роль в изучении художественного произведения и понимании авторской позиции. Предлагаю модель урока акцентного вычитывания эпического художественного текста.

Модель урока- открытия по изучению эпического художественного произведения.

I. Актуализация знаний.

Жанровое и родовое определение художественного произведения. От общего к частному. Постановка учебной задачи. Эпос- вычитать характер героя через его поступки.

II. Формулирование темы урока и постановка учебной задачи (формулирование проблемного вопроса, на который дети должны ответить в конце урока).

1. От названия к теме произведения. Название художественного произведения отражает тему или основную мысль текста (идею).

III. Акцентное вычитывание художественного текста. (Хронотоп, герои, художественная деталь, средства художественной выразительности: лексические и синтаксические)

1. Хронотоп в литературе — это концепция, объединяющая время и пространство в художественном тексте. Время и пространство активно участвуют в развитии темы и идеи. Где? (пространство) и когда ? (время)

2. Герои. Поступки. Вычитывание поступков героев.

3. Вниманию к художественным деталям. Средства художественной выразительности. Все определено авторским замыслом.

IV. Определение авторской позиции, выход на идею текста.

V. Вывод. Какие проблемы поднимает в данном художественном произведении, их связь с жизнью и читательским опытом ученика.

VI. Создание собственного (вторичного) текста (эссе, сочинение, иллюстрация, зарисовка, схема, таблица и т.д)

На уроках литературы происходит диалог читателя с писателем через художественное произведение, через текст, происходит диалог культур- диалог поколений. Диалог – это осмысление. Диалог читателя с писателем можно считать состоявшимся, если читатель вышел на понимание авторского замысла и идеи художественного произведения. Читать и изучать повести, рассказы Сергея Сергеевича Козлова - это труд ума, приносящий удовольствие. Сергей Сергеевич – председатель Тюменского регионального отделения Союза писателей России, член Союза журналистов России, Почётный работник общего образования России, Почётный работник культуры и искусства Тюменской области. Сергей

Сергеевич писатель, журналист откликается на проблемы, которые волнуют общество. В метафорической форме написал рассказ о событиях специальной военной операции. Главным Героем его рассказов является российский воин, защитник Отечества. В условиях специальной военной операции, когда многие из нас ждут с фронта своих близких, родных и любимых, рассказ Сергея Козлова "Молитва о пуле" — это руководство к жизни. Творчество Сергея Сергеевича Козлова — это русский космос современных и исторических событий. Подростки, читая рассказы и повести писателя, знакомятся с историей и религией нашего государства, писатель ненавязчиво открывает глубинный смысл веры в Бога, столь важный для современного школьника в условиях распространения гаджетов и искусственного интеллекта. Рассказы «Молитва о пуле», «Лермонтов», «Белочки-собачки» тюменского писателя Сергея Козлова раскрывают образ героя-защитника современной России. Образ героя-защитника на протяжении столетий не меняется — это крестьянский сын, деревенский парень, горячо любящий родительский дом и малую родину. В рассказах «Молитва о пуле» и «Белочки-собачки» показана неразрывная связь матери с сыном-воином-защитником Отечества, Спасителем русского народа.

Для меня и моих учеников каждый урок литературы — это урок открытия. И изучение творчества С. Козлова не стало исключением. В основе методики преподавания литературы лежит технология смыслового чтения: через образы и поступки героев выйти на авторский замысел, на авторскую идею.

Обратимся к названию рассказа «Молитва о пуле». Каков смысл названия рассказа? Молитва — это разговор и общение человека с Богом. Это обращение к Богу умом и сердцем. Это просьба. А почему Молитва о пуле? Что такое ПУЛЯ? Она летит убивать. Молитва — это жизнь, а пуля — это смерть. Этот рассказ о жизни и смерти. Тема рассказа заключена в названии: тема жизни и смерти. Писатель изображает современные события в зоне СВО на Луганщине и еще показывает действие в поселке Ярково в российской Сибири, а также события, которые вне времени и пространства.

Главные герои рассказа — это перший сержант Чорник и сержант Чистосердов. Это обобщенные образы с говорящими фамилиями. Чорник — написание фамилии на украинском языке с буквой «о», что значит «черный», олицетворение сил зла, темных сил. Перший, что в переводе с украинского значит «лучший», лучший славянский сержант пришел убивать из снайперской винтовки «Бор», изготовленной в славянской Польше. Ему противостоит сержант Чистосердов, что буквально означает, что сержант пришел на Луганщину с чистым сердцем и чистыми помыслами, не убивать, а защищать людей, живущих на этой земле. В этом рассказе есть еще одна главная героиня: это пожилая женщина, мать солдата, который ушел защищать Родину от врага, который воюет с темными силами, с нечистью. «Молитва, рожденная в сердце матери из посёлка Ярково в российской Сибири, со скоростью божественной мысли летела навстречу пуле. Ей нужно было пролететь две тысячи шестьсот пятьдесят три километра, а это быстро как долго. Сорвавшись с потрескавшихся от мороза и слёз губ, она взмыла в небеса, и на крыле Архангела Михаила, что смахнуло с низких облаков большой снегопад на города и веси, устремилась на запад. Молитва была простая и не каноническая, о себе она знала только то, что родилась в больном сердце пожилой женщины, смотревшей в этот миг на образ Богородицы, прошла сквозь маленькое пламя свечи в руках этой женщины, и даже не все слова стояли в ней ровно и правильно. Молитва не знала, спасёт ли она кого-то от неминуемой гибели, она просто верила и летела со скоростью божественной мысли, которая несравнима ни с чем, потому что летит вне времени и пространства. Прошептавшая молитву женщина проводила её в долгий путь крестным знаменем и упала на колени...»

[1]

Имя матери писатель не называет, и ведь это определено авторским замыслом, ее облик, напоминает лик Богородицы с иконы умиления, это обобщенный образ матерей, ждущих сыновей не только в сибирском поселке, но и в каждом российском городе. Матери произносят молитву «простую и не каноническую», идущую из их сердец во имя спасения

сына-защитника Родины. Эта молитва летела «с божественной скоростью» на крыле архангела Михаила. Архангел Михаил является главой войска, то он особо содействует в военных делах, покровительствует военным служащим, солдатам, которые стоят за веру и правду своей земли, государства. Произнесение молитвы матерью служит показателем ее неразрывной связи с Божественным началом, а несет эту молитву на своем крыле сам Архангел Михаил, защитник Бога и тех солдат, которые стоят за веру и правду. Молитва определяет торжество человеческого духа над материей. В рассказе духовное противостоит миру реальному, молитва противостоит пуле, и молитва одерживает Победу над пулей. Победа на стороне Бога. А Бог на стороне защитников Мира и Добра.

Главная идея рассказа «Молитва о пуле» - идея мира людей и единства славян. Именно повторяющиеся эпитеты «славянская Польша» и «славянская Луганщина» раскрывают идейный замысел писателя, в этих словах заключена авторская позиция – славяне Западные и восточные) не должны враждовать, а должны жить в мире и согласии.

Писатель воспел нравственный подвиг российского солдата из Сибири, которого родила и воспитала русская женщина. Материнская любовь и молитва матери сильнее смерти. Жизнь побеждает смерть.

Тему **Героев нашего времени**, 21 века, раскрывает Сергей Сергеевич Козлов и в рассказе «Лермонтов». В рассказе показан жизненный путь главного героя Вани Дмитриева, взросление личности, начиная с 90-х годов, смутного времени для нашей страны. Ваня любит и изучает историю нашего государства, благодаря опытному наставнику, учителю истории Сергею Сергеевичу, находит «точку опоры» в изучении истории Российского государства 19 века- роман «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова.

В конце рассказа Ваня Дмитриев - офицер, участвующий в СВО с позывным Лермонтов. Писателя волнуют вопросы: кто влияет на формирование личности героя. Читая этот рассказ, мы с учениками приходим к выводу, что огромное влияние на формирование патриотизма играет СЕМЬЯ. «А знать (историю) он хотел, потому как собирался поступать в Московский пограничный институт Федеральной службы безопасности, а там нужны были при поступлении история и обществознание. В общем – и поступить, и знать ученик хотел. Мотивация на генетическом уровне – отец офицер, старший брат служил в пограничных войсках, военная романтика в сознании ещё не развеяна сермяжным армейским бытом...» [2] Огромна и роль УЧИТЕЛЯ - НАСТАВНИКА в жизни ребенка, а также важнейшую роль играет **русская литература**. Русская литература - это часть нашей национальной идентичности, самосознания.

Смысл рассказа «Лермонтов» в названии. Лермонтов – это позывной Героя нашего времени, Вани Дмитриева, который в 9 классе глубоко осмыслил роман Лермонтова. Финал рассказа открытый. «Эта история не закончится, пока есть Лермонтов». Лермонтов – Михаил Юрьевич и Лермонтов – защитник нашей Родины.

Любовь к Отечеству испокон веков была яркой чертой русского национального духа. Одним из проявлений любви к Родине у взрослого человека является готовность встать на ее защиту. На формирование патриотизма и традиционных духовно-нравственных ценностей подростка влияет семья, школа, мудрый учитель-наставник, формирующий мировоззрение ребенка, родная природа и русская литература.

Литература

1. Сергей Козлов. Рассказ «Молитва о пуле». Сетевой литературный и исторический журнал «Камертон», август 2024
2. Сергей Козлов. Рассказ «Лермонтов». Газета «День литературы». <https://denliteraturi.ru/> 08.07.2024

Приложение

Рис.1 С.С. Козлов на встрече с читателями в библиотеке № 1

Фотография Кольниченко Е.В



«Балаганчик» Александра Блока и «Шапито» Игоря Ключкина

История театра с большим сожалением рассказывает о том малом количестве постановок пьес Александра Блока. Как говорили до нас: «В театре поэту не слишком везло, если не считать мейерхольдовского «Балаганчика» у Коммиссаржевской да «Розы и Креста» Юрия Бонди в Костроме, и режиссеры здесь уступают художникам, для которых драматургия поэта была гораздо притягательнее. Спектаклей – реальных – мало, а нарисованных – несравненно больше. Так и не были высвечены огнями рампы декорации и костюмы работы М. Добужинского, Н. Зарецкого, В. Мухиной, С. Юткевича...» [1, 1].

Явственные параллели с произведениями Блока в контексте ощущений времени, событий нашей эпохи можно провести в творчестве современного художника Игоря Ключкина. Улавливая суть важных перемен в нашей жизни, художник говорит о вечном языком яркой метафоры и условного театрального дискурса. Каждое полотно из цикла «Шапито» дышит той поэтикой, что была близка художникам Серебряного века, изображавшим неподдельную страстность происходивших событий, которых они стали свидетелями и участниками. Атмосфера и градус напряженной игры с жизнью высверкивается на полотне как горсть разноцветных фишек или ярких леденцов. Живописный цикл Игоря Ключкина «Шапито-13» предлагает зрителю бытийственную метафору почти шекспировского масштаба, утверждавшую, что мир – театр и люди в нём актёры. Живописная драма художника – а полотна цикла выстроены в определённой последовательности, рисующей коллизии человеческой жизни – представляет непрочность нашего бытия в образе цирка-шапито, что, несомненно, перекликается с петербургской художественной традицией, в частности с блоковским «Балаганчиком».

Обращаясь к творчеству Игоря Ключкина, рассматривая медленно и подробно живописные полотна, невольно погружаешься в мир, полный глубокого переживания события в сюжете; композиционно картина захватывает зрителя целиком, захлестывая в волну раздумий, чувств и ощущений.

Вроде бы веселые и радостные краски полотен Ключкина одновременно вызывают и горестные чувства блоковских героев: страдание, одиночество, поиск, итог, дорога.... В буйстве веселья героев и экспрессии манеры живописи мастера ощущается и неизбежная грусть вечного шута, и вопросы, на которые нет ответа, и даже, гражданская позиция автора. Вслед за великим Блоком художник средствами волшебной живописной палитры высказывается и о долге и чувстве ответственности; пережитая страсть ведет к раздумию, к глубоким мыслям, – и вместе с авторами ты сам, как будто, становишься философом, воспринимающим и, на мгновение, понимающим (!) устройство этого мира. Иногда приходит мысль, согласующаяся с Шекспиром: Весь мир – Шапито?

Уточняя в письме к Мейерхольду идейно-эстетическую суть своего замысла, Блок писал: «... *Всякий балаган, в том числе и мой, стремится стать тараном, пробить брешь в мертвечине: балаган обнимается, идет навстречу, открывает страшные и развратные объятия этой мертвой материи, как будто предает себя ей в жертву; и вот эта глупая и тупая материя поддается, начинает доверять ему, сама лезет к нему в объятия: здесь-то и должен “пробить час мистерии”: материя одурочена, обессилена и покорена; в этом смысле я и “принимаю мир” – весь мир, с его тупостью, косностью, мертвыми и сухими красками, для того только, чтобы надуть эту костлявую старую каргу и омолодить ее: в объятиях шута и балаганщика старый мир похорошеет, станет молодым, и глаза его станут прозрачными, без дна [2, 192].*

Изображая шута, паяца, Пьеро, Короля, всех Коломбин и Арлекино, а то и целый «корабль дураков», художник-философ Игорь Владимирович Ключкин потворствует отказу от прямой критики своего времени, всецело обобщая некие общие законы,

символизирующие вечность, замыкая круг размышлений на постулатах бытия, устройстве мироздания, философском отношении к жизни. И в этот момент, все символы, значки и знаки на полотнах раскрывают суть пережитого нашим поколением и каждым лично. Как это повторяется с нами и при прочтении драм Блока. Тема скоморошества становится главной темой антисмешного смеха над бытом и бытием и в «Балаганчике», и в «Шапито».

Видно, что Александр Блок выступает как театральный критик, как автор статей о современном театре и драме. «...Главными темами моих статей (кроме чисто литературных) были и остались темы об “интеллигенции и народе”, о театре и о русском символизме (*не* в смысле литературной школы только)», — писал Блок в «Автобиографии» (1915) [5]. Блок говорит в эти годы о театре как могучей образовательной, воспитательной, духовной силе. Он обращается с воззваниями к интеллигенции, к работникам культуры. В годы, когда одни отказываются сотрудничать с Советской властью, а другие не видят пути к ней, не находят своего места в перевернувшейся жизни, самый прославленный поэт России призывает интеллигенцию открыть народу сокровища культуры. Не учительствовать, не стремиться «к популяризации, к рационализации, к разложению на части того, что по самому существу своему в искусстве неразложимо», — но — сразу решиться «давать все лучшее из того, что знаем» и «самим учиться истолковывать это лучшее» [5].

Мысли Блока о театре — это мысли большого художника, который хорошо понимает, что без искусства нельзя построить новое общество, создать нового человека.

Вспомним такие строки:

«Я пойду бренчать печальной гитарой
Под окно, где ты плясешь в хоре подруг!

Нарумяню лицо мое, лунное, бледное,
Нарисую брови и усы приклею,
Слышишь ты, Коломбина, как сердце бедное
Тянет, тянет грустную песню свою?» [1].

Условная балаганная форма создает необходимый простор для развития высшей, «мистической» или «мистериальной» темы блоковской пьесы. К ней понятие «мистической настроенности» применимо лишь в одном смысле, а именно, как ожидание *чуда*, чуда воскрешения человеческой души, изнемогшей под бременем «сомнений и противоречий», предательской двойственности «реальной» жизни [2]. Грустная песня так созвучна человеческому одиночеству в мире людей, где трудно различить истинное среди двойственности, где вопрос, обращенный к Коломбине является по сути поиском родственной души, человека своей крови и своих, близких понятий о жизни и бытии. Рассматривая полотна художника Игоря Ключкина, грусть проступает сквозь краски палитры, пронзая смех изображенных персонажей, быть может, немного позже, и догоняет своей волной, заставляя думать о том, как мы румяним свои бледные лица, приукрашивая действительность.

Тема предательства или двойственности, или, как сказали бы современным языком, фэйка, не оставляет и Гамлета:

Г а м л е т. Живем тем, что не слишком поживаем. То есть не так звонко, как бубенцы на колпаке Фортуны...[2].

Параллели в творчестве только усиливают наше восприятие действительности, придавая нашим ощущениям несколько печальный оттенок. Бубенцы, дудки, рожки, колокольчики на колпаках шутов своим радостным звоном и гулом не могут отвлечь от событийного сопереживания скоротечности времени и, подчас, бессмыслицы

существования. На полотне И. В. Ключкина Король все идет и идет, шут все скачет и скачет, а генерал сидит, в говорящей и очень уверенной позе, но и его военное одеяние решено художественно и подано в очень блоковской, балаганной манере.

Некую переключку вечного звона бубенцов, воспетого не одним автором и не одним гением пера, кисти и слова видим мы тексте и на полотне:

«Жду, чтоб спугнул мою скуку смертельную

Легкий, доселе не слышанный звон» [3].

И нет ничего реалистичнее этого нереального звона, – звона, который и позовет, и возвестит, и порадует, и опечалит. Может быть, поэтому поэзия «Балаганчика» нам кажется такой звучащей, такой музыкальной, и такой зовущей.

Художники слова и художники кисти, борясь с предательской натурой человека всякий раз звонят во все колокола, борясь с неправдой в любых ее обличьях. Форма этой борьбы такая разная, но такая пронзительная: от реализма до всех остальных «...измов». Врубель критикует «реалистов» с позиций реализма же, понимаемого более широко и всесторонне. С этой же позиции он позднее выступает против Толстого и толстовства, и тон его в высшей степени резок. «Когда искусство из всех сил старается иллюзионировать душу, будить ее от мелочей будничного величавыми образами, тогда он с утроенной злостью защищает свое половинчатое зрение от яркого света. Перед патетическим он вздыхает о милой его отрыжке и жвачке мелочного, будничного якобы натурализма» [1].

Профанное диктовало театру «в реализме XVIII – начала XIX в., у Д. Гаррика, Г. Э. Лессинга, Л. С. Мерсье, чуть позже в России у М. С. Щепкина и других опираться на идею внутренней тождественности сценического персонажа и зрителя» [2]. Но на реализм изображаемого в угоду партеру (А. Герцен) надежды нет и поиск формы, безусловно, продолжался.

Вот как сам Блок словами персонажа видит эту проблему:

«АВТОР: Милостивые государи и государыни! Я глубоко извиняюсь перед вами, но снимаю с себя всякую ответственность! Надо мной издеваются! Я писал реальнейшую пьесу, сущность которой считаю долгом изложить перед вами в немногих словах: дело идет о взаимной любви двух юных душ! ...»:

«И мы пели на улице сонной:

«Ах, какая стряслась беда!»

А вверху – над подругой картонной –
Высоко зеленела звезда» [6].

Блок высмеивает и принятые театральные условности. Он был одним из первых русских драматургов, применивших традиционные образы масок (Пьеро, Коломбина, Арлекин). Любовная тема в пьесе может иметь множество трактовок. Читатель или зритель так и не получает ответа на вопрос: была Коломбина «картонной невестой» или в «театрике» разыграна реальная любовная драма?» [2].

«В «Балаганчике» оказались представлены в неожиданном и совершенно новом для существующего театра сочетании начала условности и «глубокой душевной искренности, элементы буффонады и лирики, гротеска и мистерии, эксцентрики и тончайшей поэтической музыкальности, ставящем эту пьесу наравне с самыми замечательными произведениями Блока. Пьеса существует только в органическом соединении этих

художественных средств, определяющем ее уникальность. «Дело не в “Балаганчике”, – пишет Блок, – которого я не люблю, не в том, что физиономия Петербурга этого сезона – совершенно иная» [2, 208], т. е., иначе говоря, не в тех явных изменениях в самой общественной жизни и культуре, которые очень сильно дают себя чувствовать к началу 1907 г. Дело не в том, что влияние символизма на театр приняло не удовлетворяющие Блока формы, что условный театр не всегда знает, к чему применить свои средства, не в засилии отвлеченности, театру по его природе чуждой. «Дело в том, что растет какое-то тяжкое беспокойство. Я боюсь за будущее всех нас», – пишет Блок [2, 148].

Размышляя о современной театральной постановке «Балаганчика», художники и сценографы могут располагать не только обычными постановочными средствами для создания декораций: сегодня возможны специальные эффекты, медиа средства, новые театральные технологии светового, звукового и шумового оформления, новое оборудование для передвижения на сцене и смене декораций и прочие средства выразительности. Но, главное, это жанровая особенность блоковской пьесы, ее поэтичность и образность, которая не должна быть заставлена визуальными образами. Именно поэтому так важно попадание в точную метафору поэтики «Балаганчика». Такое как, например, изображение способом обратной перспективы вазы с клюквенным соком на полотне художника Игоря Ключкина, которое так слитно и так ярко иллюстрирует пьесу, предвосхищая финальную развязку.

Вместе с авторами текстов о литературе Блока, с художниками и сценографами мы сегодня также задаемся вопросами: «Как обрести *народность*, не расставаясь с *культурой*? Как научиться строить форму, не порабощаясь ею и отбрасывая ее, находя в этом радостную возможность создавать новые формы? Как ознаменовать собой творческий дух народа, будучи вытесненными в самые верхние слои сословно дифференцированного общества? Вся эта проблематика, слишком тяжеловесная для того, чтобы прямо выводить ее из изящнейшей и очень короткой пьески, тем не менее именно в «Балаганчике» оказалась запрограммирована почти полностью. Помещая свой идеал вне практики современного буржуазного театра, ориентируясь на античность как приблизительное выражение искомого единства, Герцен пишет: «Партер – не чужой сцене: он вроде хора греческой трагедии: он не вне драмы, а обнимает ее волнами жизни, атмосферой сочувствия, которая оживляет актера; и сцена, со своей стороны, не чужая зрителю, она переносит его не дальше, как в его собственное сердце. Сцена всегда современна зрителю» [2, 27].

И именно в эстетике изображаемого шутовства художник Игорь Ключкин по прошествии столетия, вслед за Блоком дает нам возможность надеяться на лучшее, верить в свои силы, опираясь на народность в культуре произносимого и изображаемого, находя четкое равновесие между формой и смыслом:

«Как вверху позолота ветха.
Как мерцают вверху образа» [3, 15].

Эпоха сломов и разрушений, поиска и обретения новых смыслов, время надежд и разочарований, Серебряный век русской культуры так ясен нам сегодня своей устремленностью в будущее, и так пугающ своими хрониками. И опять карнавальный вихрь все повторяется и повторяется кружением масок, кружением судеб.

В сознании зрителей и слушателей всплывают и известные строки Ахматовой:

«Жрицами божественной бессмыслицы
Назвала нас дивная судьба,
Но я точно знаю – нам зачислятся
Бденья у позорного столба,

И свиданье с тем, кто издевается,

И любовь к тому, кто не позвал...
Посмотри туда – он начинается,
Наш кроваво-черный карнавал» [7].

Как точно художникам удастся изобразить и подчеркнуть драматизм эпохи! Изобразить так, что лирик и драматург в сложном пересечении талантливо раскрывает тему карнавала – вне времени, вне эпохи, в смешении мод, манер, культур. «А вся сложность современной души, богатой впечатлениями истории и действительности, расслабленной сомнениями и противоречиями, страдающей долго и томительно, когда она страдает, пляшущей, фиглярничающей и кощунствующей, когда она радуется, – души, забывшей вольные смертные муки и вольные живые радости, – разве можно описать всю эту сложность?» [2, 11]. Позже это назовется высокой трагедийной настроенностью.

На полотнах Игоря Ключкина создан целый театральный мир: динамичный мир игры, циркачества, шутовства, скоморошества, забавы и лукавства. Но этот мир – наш мир, людских чувств и отношений, возможностей и невозможностей, любви и ненависти, поиске гармонии с собой и с миром, – вечного поиска истины и справедливости. Тема двойственности – правды и властвующей неправды, вездесущей подделки с короной на голове беспокоит автора. «Шапито» Игоря Ключкина представляет собой целый цикл работ, посвященных смешному и тревожному одновременно, бытийствующему миру, миру, в котором мы все живем, печалься и радуясь.

Дизайнер по призванию, Игорь Ключкин эстетически привлекательно работает с композицией и колористикой; подчиняясь незыблемым законам формы, художник как оратор, виртуозно рассказывает нам о своих мечтаниях, переживаниях, красоте. Мы не видим копирования жизни, нет и фотографирования ее действительности, живописные полотна не кричат о реалистичности, мертвой натуре, но предстает перед нами жизнь человеческого духа, образное, поэтическое отношение к изображаемому.

В некоторых публикациях, посвященных выставкам Игоря Владимировича Ключкина, искусствоведами отмечены и такие векторы-сентенции, как: «дизайн для шапито» и «игра в дизайн». Дизайн здесь выступает как создание художественного образа, влекущего за собой, яркую эмоцию и манеру разговора со зрителем, тот язык, без которого, не существовал бы диалог творца и зрителя. Но именно *игра* наиболее уместное здесь слово: игра на театральных подмостках, игра актеров, игра слов в пьесе, игровой образ, игра в эстетику, вся жизнь – игра..., тем более, что игра в дизайн понимается как выхваченный момент из текучести нашей жизни, мгновение, заключенное в краску и форму.

Находя параллели в творчестве, мы пытаемся понять и личное, пережитое художником, что могло сподвигнуть его на создание художественного произведения, настроить его внутренний взор на происходящее. Предвосхищая события XX века, Блок много тревожился о будущем; это состояние тревожности мы улавливаем не только в интонациях героев «Балаганчика», но и в общем образном строе пьесы. Гром предстоящей будущности еще как-бы назревает, но и шумящие отзвуки эпохи уже слышатся нам вместе

с прочтением текста. Может быть поэтому подчас необходима полная тишина, чтобы выделить нечто главное, важный звук или штрих.

Разъясняя режиссеру свой общий замысел применительно к роли Автора, Блок пишет в том же письме: «Этот автор — всему помеха, он не понимает главного, что *балаган* надувает старуху, преодолевает обманом косную материю». Блок просит положить на сцену ковер, чтобы заглушить все шаги — «выделилась бы только бестолковая стукотня авторских ножек по авансцене. Надо сказать, что Блок, очень последовательно реализующий балаганную метафору, с наибольшей остротой и смелостью делает это по отношению к Автору» [2, 193].

Испытывая неподдельные чувства жалости, ощущения потерянности и непроходящей тревоги, мы все же остаемся в пространстве балагана, создающего комедийную атмосферу, и, по ходу разворачивания действия, смеемся над происходящими событиями. На полотне художника Игоря Ключкина шут, держась за хвост маленькой лошадки, сидя наоборот, вскачь несется навстречу грохочущей жизни, и, точно не удержится на спине и свалится...и что будет потом неизвестно. Но как весело то сейчас, в это момент! И кого он же так веселит, рискуя собой?

«Именно в плоском плане «авторского» существования жизненная закономерность принимает вид грубой внешней силы, которая хватает его за шиворот или уволокивает со сцены за веревку. Вместе с тем, эстетика балаганного приема тут представлена в чистом виде – балаганный прием требует игрового отношения, обнаженной условности. В письме к Мейерхольду Блок просит: «Нельзя хоть раз просунуть чью-нибудь руку, чтобы было видно, как автора тащат за веревочку» [2, 194].

Остается только поразмыслить и понять, кто и, самое главное, как тащит нас за веревочку; и в каком Балагане мы все вместе участвуем?

«Балаган – наиболее полная форма отчуждения переживаемого от переживающей души. Форма, которой поэт пользуется не только из целомудрия (своего рода маска, надетая на *все* представление). Неподчиненность балагана формам и психологии обыденной жизни как раз тут и полезна, т. к. она помогает раскрыть двойственность, двусмысленность жизни, что и является целью пьесы» [2].

Прослеженные параллели в пьесе «Балаганчик» Александра Блока и цикле художественных полотен «Шапито» современного художника Игоря Ключкина в силу своей театральности очень ярко иллюстрируют созданные художественные образы, звучат, вызывают ассоциации. Изящная игровая манера и, казалось бы, легкая подача, тем не менее ведет со зрителями сложный разговор о вечном.

Диалог двух художников, который наполняет жизненностью и новыми смыслами нашу действительность, как музыка, которая одухотворяет и придает силы для творчества.

Литература

1. М., Долинский. Оригинал и портретисты. О прижизненных портретах А. А. Блока века [Электронный ресурс] : <https://www.den-za-dnem.ru/> С. 1. (последнее обращение 10.03.2026.).
2. Т. М., Родина. Александр Блок и русский театр начала XX века. –М.: Наука, 1972. 312 с.
3. А., Блок. Собр. соч. в 8 томах. М.– Л., 1960 – 1963, т. 7.
4. У., Шекспир. Гамлет Принц Датский [Электронный ресурс] : <https://ilibrary.ru/text/4551/p.1/index.html> (последнее обращение 10.03.2026.).
5. Русская драматургия XX века [Электронный ресурс] : хрестоматия/под ред. Л. П., Кременцова, И. А., Канунниковой - М. : ФЛИНТА, 2010.
6. Магомедова Д. М., Мотив «картонности» и его генезис в драматургии и лирике Александра Блока (Блок – Лермонтов – Гоголь – Салтыков-Щедрин). Вестник

РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2015. № 8 (151). С. 75-84.

7. А. А., Ахматова [Электронный ресурс]: – https://vk.com/wall-74807131_64084 (последнее обращение 10.03.2026.).
8. С. М., Даниэль. Библейские сюжеты. СПб.: Художник России. – 1994. – 216 с., ил.
9. С., Наглис. Клоуны расскажут / Дважды Два. – 2014. – 4 апр. – С.8.
10. С., Еремочкина. Клоуны – про нас / Хибинский вестник. – 2013. – 31 дек. С. 7.
11. З., Кабыш. Дизайн для шапито / Мурманский вестник. – 2013. – 12 апр. С. 5.
12. С., Наглис. Игра в дизайнЪ // Дважды Два. – 2013. – 20 марта. – С. 8.

Кареева Н.В., Новикова Л.П.

г. Кронштадт

Нравственно-патриотическое воспитание будущего военного моряка на уроках русского языка в Кронштадтском морском кадетском военном корпусе

Овладеть искусством патриотического воспитания сложно, так как нельзя приказывать любить Родину. Патриотизм не может быть навязан, насильно внедрён в сознание и чувства детей, но он воспитывается. Задача преподавателя заключается в том, чтобы создавать оптимальные условия для самореализации и саморазвития личности. Именно поэтому процесс патриотического воспитания должен быть целостным, систематическим, основанным на педагогике патриотизма. Патриотическое воспитание школьников – сложный многофакторный процесс [1, с.5].

Федеральное государственное казённое общеобразовательное учреждение «Кронштадтский морской кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации» обучает и воспитывает будущих офицеров флота российского, патриотов, всесторонне развитых граждан своей Родины, знающих историю своего народа, изучающих его литературу, язык – основные источники, формирующие речевую культуру и коммуникативные навыки. Учитывая специфику нашего заведения и его военную направленность, мы стремимся расширить спектр коммуникативных возможностей и компетенций наших кадет с учетом их будущей профессии.

В любой профессиональной сфере существуют проблемы использования языка как средства познания особенностей этой сферы. Основу военно-морского языка составляет лексика, определяемая общественным статусом профессионального деятеля - военного моряка.

По словам В. А. Сухомлинского, детство — каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. [7, с. 560]

Пятиклассники, впервые переступившие порог кадетского корпуса, испытывают определенные трудности в новой языковой среде. Так родилась идея создания рабочей тетради по развитию речи кадета «В море слов».

Создавая рабочую тетрадь, мы стремились:

- вызвать интерес у пятиклассников к русскому языку;
- научить кадет ориентироваться в мире словарей и пользоваться ими;

- выявить наиболее оптимальные поисковые подходы и методы исследования военно-морской лексики;

- через содержание Рабочей тетради, представленное в виде теоретического материала, художественных текстов, лингвистических словарей реализовать идею военной составляющей в обучении кадет Кронштадтского морского кадетского военного корпуса; воспитывать в обучающихся любовь к Отчизне, гордость за свою будущую профессию;

- организовать эффективную деятельность на уроке и в период самостоятельной подготовки кадет с целью овладения всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи.

Структура нашей работы отражает деятельностный подход в освоении теоретического материала по текстоведению и возможность овладения речеведческими навыками, обогащение словарного запаса определенной тематической направленности. В рабочей тетради по развитию речи представлены все виды словарей, в которых отобран языковой материал, связанный с профессией военного моряка: орфоэпический, толковый, фразеологический, библиографический, этимологический, словарь синонимов, антонимов, омонимов (словари занимают большую часть тетради), а также пословицы, поговорки, загадки, ребусы о море и морях, представлены репродукции картин известных российских художников-маринистов прошлого и современности.

Работа над словом для кадет 5 класса сложна и многообразна. Необходимо воспитывать у обучающихся внимание к незнакомому и малознакомому слову морской тематики. С этой целью мы посчитали целесообразным практиковать задания, требующие от будущих морских офицеров находить и фиксировать новые и малознакомые слова, встретившиеся в тексте или упражнении рабочей тетради по развитию речи, объяснять их значение.

Специфика довузовского образовательного учреждения МО РФ требует от нас, преподавателей русского языка, проведения систематических словарных занятий, которые могли бы обеспечить необходимую лексическую подготовку наших воспитанников. Включение в программу разделов: «Воинский этикет», «Создание сочинения-миниатюры о море и морях», «Морская лексика в текстах различных стилей: военно-морские термины, профессионализмы» создает благоприятные условия в организации речевой практики, предусматривающей совершенствование словарных знаний кадет.

В организации словарно-семантической работы мы используем разные типы словарей, представленные в Рабочей тетради. Вот лишь несколько примеров заданий:

1. Игра «Морская эстафета». Напиши правильно: норд-вест, норд-ост, генерал-адъютант, штаб-офицеры и т. д.

2. Используя толковый словарь, выпишите значения слов «адмирал», «адмиралтейство», «ветеран», «боцман», «лоцман», «гюйс», «корма», «парус», «мачта», «корвет», «крейсер», «фарватер», «штурман» и т. д.

3. Лексический диктант «По морям – по волнам!» (Преподаватель дает толкование, кадеты записывают само слово.)

4. Игра «Я – капитан!» (Расставь ударения, произнеси правильно команды капитана)

5. Игра «Впередсмотрящий» (Найти в словаре фразеологизмы, имеющие в своем составе слово «вода»).

В Рабочей тетради кадета «В море слов» есть раздел «Текстоведение», содержащий художественные тексты о море и морях, а также задания по созданию собственных

устных и письменных высказываний. Используя словарь морских терминов, обучающиеся знакомятся с лексическим значением слов: «палуба», «снасти», «рангоут», «корвет», «борт», «корма» и многими другими.

Так кадеты познают коммуникативно-эстетические возможности русского языка, обогащая и уточняя собственный словарный запас, добиваясь умения пользоваться различными лингвистическими словарями. Это имеет большое значение для формирования подлинных познавательных интересов как основы учебной деятельности, развития творческих способностей, любви к русскому слову, готовности к будущей военной службе.

Итак, созданная нами рабочая тетрадь по русскому языку для кадет 5 классов КМКВК позволяет формировать у кронштадтских кадет профессиональное самосознание и помогает им в самоопределении, формировании патриотизма, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционной обязанности по защите интересов Родины.

Хорошо учиться, получать больше знаний, образовывать себя сегодня – это значит быть готовым отдать свои знания, своё умение своей стране завтра. Патриотизм – это не просто красивые слова. Это, прежде всего, дело, служение своей Родине, стране, своему народу... [6, с.45,47]

Литература

1. Азаров Ю.Ж. Педагогическое искусство патриотического воспитания // Воспитание школьников. - 2008 - №6. - С. 3- 11.
2. Выготский Л.С. Нравственное воспитание // Педагогическая психология. - М.: МГУ, 1991. - 138 с.
3. Касимова Т.А., Яковлев Д.Е. Патриотическое воспитание школьников: Методическое пособие / Т.А. Касимова, Д.Е. Яковлев. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 64 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. - М.: Просвещение, 2009. - 24 с.
5. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников / автор-составитель А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович.- М.: Глобус, 2007.- 330с.
6. Путин В.В. Из стенограммы встречи президента России с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи / В.В. Путин // Вестник образования России. – 2012. - №22. – с.42-47
7. Сухомлинский В. А. О воспитании. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с.

Тихонова С.В.

г. Нижний Новгород

Организация культуротворческой образовательной среды в современной школе

XX век не только оставил нам в наследство выдающиеся открытия в науке, чудеса техники и новые технологии, но и заставил пережить страшные по своей разрушительности катастрофы: революции, войны, тоталитаризм и фашизм, экономические блокады, опасность ядерного взаимоуничтожения и др., которые породили деформацию нравственных идеалов и ценностей в обществе. Глубокий системный кризис привёл к расколу единого духовного пространства цивилизации, породил разрыв между знаниями и верой, и как следствие – постепенный отказ в развитии образования от культурообразующей

функции, формирующей нравственные составляющие индивидуального и общественного менталитета.

Подход к образованию как к «экономике знаний», к его стандартизации, цель которой – воспитание потребителя, «привёл к вымыванию фундаментальности и мировоззренческой основательности естественнонаучных и гуманитарных знаний» [2, с.43], породил дискретное образовательное пространство, жёстко расчленённое на отдельные области (стоит посмотреть базисный учебный план), внутри которых тоже происходит расчленение. Такой мир дидактичен, но не жизнеспособен. Его освоение делает ученика излишне рассудочным, но неразумным, а именно разум оживляет формальные схемы данными опыта и придает рассуждению жизнеспособность. Особенно ярко эта когнитивная черта личности описана современным философом Фукуямой [8], который говорит о вероятностной модели развития человека. Разум, культурные чувства создают динамичный образ мира, без жёстких границ между предметными областями, выявляет связи науки с культурными тенденциями, объединяет знания и эмоции.

Отказ от логоцентрической модели культуры, технократичность современной жизни, гипертекстуальное восприятие информации, её полиморфная природа – эти социокультурные условия привели к изменению каналов приема-передачи информации, и обучение, основанное только на чтении линейного текста, стало неэффективным. Психологические исследования последних десятилетий фиксируют смещение акцентов в структуре восприятия современного подростка [1, 4, 5], отмечают изменение типа его мышления, который становится абсолютно ассоциативным, индуктивный способ мышления стал преобладать над дедуктивным. Синтез становится основой в поиске смысла гипертекстуальной конструкции. Эти изменения заставляют искать новые подходы к обучению, создавать новые технологии и практики, моделировать новый формат единого образовательного пространства, формирующего сознание ученика, чтобы работать с ним как с личностью.

Государственная стратегическая задача «образования будущего» – это «поворот» к гуманитарной культуре как основе сохранения и передачи нравственных и эстетических ценностей в обществе [6, с.34]. Опора на культуротворческую модель в образовании поможет преодолеть кризис в обществе, устранить раздробленность и фрагментарность в образовательном пространстве школы, поможет организовать единую образовательную среду на разных уровнях, опирающуюся не только и не столько на содержание, сколько на способы творческого освоения мира, что будет способствовать комфортному «вхождению» в культуру всех участников образовательного процесса. Целостное восприятие картины мира, задаст направленность образовательному процессу, который должен стать «двухвекторным»: представлять не только внешний вектор – описание внешнего мира (все учебные дисциплины), но и что очень важно – внутренний вектор – понимание самого себя в этом мире. Воспитание станет не отдельным предметом или направлением деятельности в школе, а будет совершаться в ходе учебных занятий, причём внутренний вектор (становление самосознания ученика) окажется системообразующим в предметном поле, заданном современными стандартами. Чтобы открытие мира как целостного чуда, явленного глазу и сознанию состоялось, необходимо организовать учебный процесс по законам культуры.

Во-первых, изменить логику познавательного процесса: структурировать учебный материал в соответствии с основами развивающего обучения: «Обучение должно быть подчинено требованию выделения *всеобщего* и построение на *его основе* конкретной системы» [3, с.132].

В основу проблемного обучения на каждом уроке необходимо положить не столько «открытие» закона или закономерности, имеющейся в природе (обществе), когда

развивается конвергентное мышление, а творческое освоение проблемы, чтобы развивалось дивергентное мышление. В первом случае пути решения проблемы сводятся в одну точку, где правит искомый закон. Степень свободы здесь невелика: открывается только эта закономерность. А развитие познавательной деятельности возможно только на основе высокой степени свободы, что способствует формированию таких характеристик мышления, как гибкость, восприимчивость к прекрасному, силу воображения. Развивая дивергентное мышление, основанное на определяемом словом «целого», мы стимулируем проявление сообразительности, даже предприимчивости – тех черт, которые сегодня необходимы каждому человеку.

«Перевод» знаний, полученных на уроках, в личный опыт связан с заинтересованностью учащихся и организуется широким полем внеурочной деятельности, которое позволяет разнообразить формы познавательной деятельности учеников. Не менее важную роль в формировании образовательной среды играет организация самостоятельной деятельности учащихся в процессе решения проблем различного характера. Необходимо учитывать, что деятельность ученика в ходе самостоятельного проблемного обучения отличается от познавательного учения на уроке большей вариативностью, поэтому необходимо предоставить ему возможность освоения единства разнообразия. И успех этой деятельности будет зависеть от творчества и, конечно, грамотной поддержки учителей.

Таким образом, целенаправленное постижение смыслов становится главным в культуре и в учебной деятельности, поскольку становится следствием «равновесия души и глагола»: не случайно в русском языке глагол – это и слово, и действие, и деяние, и поступок.

Во-вторых, в этой парадигме образования меняется роль учителя в учебном процессе. Теперь он должен стать не столько авторитарным посредником-транслятором, репродуцирующим заданную кем-то информацию, выполнять функцию ИИ, а грамотным интерпретатором достижений современной науки, конструктором образовательных программ, свободно меняющим технологии (методику) преподавания в зависимости от содержания и возможностей (интересов) аудитории. Учителю необходимы не только новые учебники, самое главное – у него должны быть выработаны ценностные ориентиры, способность понимать и мыслить, чтобы научить этому других. Он должен овладеть новыми моделями обучения на уроке и во внеурочной деятельности на основе синтеза, поскольку этот тип мышления соприроден современному ученику и дает ему возможность не только осваивать предметный материал, но и конструировать личностные смыслы. Но без создания условий для личностного, профессионального и культурного роста учителя невозможно воплотить эти идеи в жизнь, создать культуротворческую образовательную среду. Самым трудным в этом направлении работы станет «разрушение» позитивистских шаблонов в сознании учителя, его «перевод» на творческую основу. Но чтобы творчество стало основой профессиональной деятельности учителя, он должен обладать высоким уровнем общей и профессиональной культуры: уметь планировать, структурировать свою деятельность, переосмысляя цели и задачи обучения с учетом современных требований. И критериями его профессионального мастерства должны стать:

- ✓ **оригинальность** и необычность видения идеи урока;
- ✓ **стремление к интеллектуальной новизне** (поиск своего решения);
- ✓ **гибкость** семантическая как способность увидеть объект под новым углом зрения; адаптивная как способность изменить восприятие образа (объекта), чтобы увидеть его скрытые стороны;
- ✓ **импровизационность** как способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации [7, с.34].

Эти творческие качества оберегают учителя от конформизма, от шаблонности представлений, от завышенной оценки собственных идей, от отсутствия желания меняться.

Они помогают учителю осваивать новые технологии и способы организации учебной деятельности школьников на уроке. Новые условия культуротворческого обучения заставляют говорить не о междисциплинарности, а о синтезе наук для создания целостной картины мира в сознании ученика. Чтобы дать понятие о целостности в рамках своего предмета, недостаточно оставаться на уровне 2-3 объединяемых тем, разделов курса, дисциплин – необходим синтез, который должен произойти в сознании учителя: это одновременное видение целого и составляющих его разных частей. А происходят эти процессы на основе высочайшей культуры личности, и путь передачи и принятия культуры всегда глубоко личностный: от человека к человеку, от учителя к ученику.

Сегодня необходимо создание **«новой парадигмы образования»**, то есть нужен пересмотр его *структуры, содержания и качества* (оценки эффективности), *связности* образовательных программ, при условии устранения тотальной стандартизации, цифровизации, формальных требований и мелочной отчётности» [2, с.44]. Мы должны создать условия для развития ученика, способного видеть изменчивость мира, находить источники знаний, преодолевать стереотипы мышления и действия, ученика, способного быть открытым для новых эстетических и культурных ценностей, ученика, которому будет комфортно жить в обществе ближайшего и далекого будущего.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. - Воронеж, 1999.
2. Валицкая А.П. Постболонская ситуация и перспективы российского образования. – Педагогика. - № 8. - 2023. – С. 42-48.
3. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. - №2. – С. 42-49.
4. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного Исследования // Психологическая наука и образование. Т. 21. – 2016. – № 4. – С. 102–109.
5. Мосунова Л.А. Структура и развитие смыслового понимания художественных текстов. – М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2006. – 336 с.
6. Переосмысление нашего общего будущего: новый общественный договор с сфере образования. – ЮНЕСКО, Париж, ЮНЕСКО. – 2021 г. – 186 с.
7. Тихонова С.В. Маранцман Е.К. Развитие гуманитарной культуры как проблема профессиональной подготовки современного учителя // Нижегородское образование, 2025. - № 3. – С. 28-35.
8. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек [пер. с англ. М.Б. Левина]. – М.: АСТ, 2015. – 259 с.

Кабурнеев В.Е.

г. Санкт-Петербург

Влияние авторского видеоконтента на мировоззрение подростковой аудитории

В эпоху цифровой трансформации общественных отношений особую остроту приобретает вопрос о механизмах формирования мировоззрения подрастающего поколения — проблема, традиционно рассматриваемая в рамках философии человека и социальной теории познания. Стремительный рост роли цифровых медиа в процессе социализации подростков является не просто технологическим явлением: он отражает существенные изменения в способах передачи культурного опыта, когда традиционные каналы трансляции ценностей сосуществуют с новыми виртуальными пространствами взаимодействия. Кроме того, цифровые технологии расширяют представления о том, кто и что может выступать

участником социальной коммуникации. Так, искусственный интеллект влияет на подходы к верификации экспертности [3], а интернет вещей становится активным элементом социальной коммуникации [4].

Видеоплатформы, изначально возникшие как пространство досуга и развлечения, постепенно трансформируются в значимые социокультурные институты, выполняющие функции смыслообразования и ценностной ориентации молодого поколения. В этом контексте особенно значимым становится изучение авторского видеоконтента, создаваемого независимыми блогерами, — феномена, существенно трансформирующего традиционные представления о социализации [1]. Подобный контент не только информирует или развлекает, но и предлагает подросткам определённые интерпретации социальных, культурных и нравственных явлений, формируя у них целостную картину мира. Воздействие этого контента усиливается тем, что он существует в среде, где размываются границы между приватным и публичным, реальным и виртуальным, профессиональным и любительским, — и именно эта двойственность делает его особенно привлекательным для подростков, находящихся в поиске собственной идентичности [2].

Мировоззрение в рамках данного исследования понимается как целостная система взглядов, убеждений и ценностных ориентаций личности, определяющая её отношение к окружающему миру, обществу и самому себе. В подростковом возрасте эта система находится в процессе активного формирования, что делает данную возрастную группу одновременно открытой к развитию и уязвимой перед интенсивным информационным воздействием [5]. В условиях, когда устойчивые способы анализа информации ещё не сформированы, любая систематически транслируемая совокупность идей может оказать значительное влияние на личностное развитие.

Цифровая среда сегодня выступает самостоятельным агентом социализации наряду с семьёй, школой и традиционными институтами культуры. Персонализированная подача материала, эмоциональная вовлечённость, эффект «близости» автора к аудитории, интерактивность и регулярность коммуникации создают ощущение доверительного взаимодействия. В таких условиях блогер может восприниматься не просто как источник информации, а как значимая референтная фигура. Подростки, испытывающие естественную потребность в ориентирах, нередко перенимают транслируемые ценности и модели поведения.

Особую роль в этом процессе играет алгоритмическая организация цифровых платформ, которая на основе анализа пользовательской активности формирует персонализированную информационную среду. Повторяемость определённых смыслов и интерпретаций способствует закреплению установок и формированию устойчивых способов восприятия информации.

В результате видеоконтент может выполнять двойственную функцию: с одной стороны, способствовать расширению кругозора, развитию критического мышления и культурной рефлексии; с другой — формировать одностороннюю картину мира, особенно при недостаточном уровне медиаграмотности аудитории. Парадокс современной ситуации заключается в том, что технологии, призванные расширять горизонты познания, могут одновременно их ограничивать, создавая «информационные пузыри», в которых пользователь сталкивается преимущественно с контентом, подтверждающим его уже существующие убеждения.

Для подростков, чьи ценностные ориентиры ещё не обрели устойчивости, эта тенденция представляет особую значимость. Она может ограничивать когнитивную гибкость и затруднять формирование способности к диалогу и принятию множественности точек зрения. В этих условиях образовательные и культурные институты сталкиваются с необходимостью переосмысления своих функций и разработки механизмов поддержки устойчивости ценностных ориентиров молодого поколения.

Таким образом, авторский видеоконтент выступает значимым фактором формирования мировоззрения подростковой аудитории. Его влияние носит амбивалентный

характер и требует комплексного научного анализа. Потенциал цифровых медиа может быть направлен как на развитие осознанной гражданской позиции, так и на закрепление поверхностных стереотипов — многое зависит от качества контента, уровня медиаграмотности подростков и способности общества формировать культуру критического восприятия информации [6].

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом конкретных тематических направлений видеоконтента, изучением психологических механизмов формирования доверия к цифровым авторам, а также разработкой образовательных программ, направленных на развитие медиакомпетенций у подростков. Синтез философского, социологического и психолого-педагогического подходов позволит выработать стратегии, способствующие использованию потенциала цифровых медиа в интересах личностного и общественного развития.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. — М.: Республика, 2006.
3. Воскресенский, А. А. Проблема верификации экспертного знания в условиях развития искусственного интеллекта / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 10. — С. 128-135. — EDN XRCCIO.
4. Воскресенский, А. А. Философские аспекты интернета вещей в контексте концепции общества изобилия / А. А. Воскресенский, Д. А. Иванов // Социология. — 2025. — № 11. — С. 253-257. — EDN UPOLTH.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000.
6. Социальные коммуникации в цифровой среде: Монография / Ю. В. Верминенко, Н. Н. Покровская, И. А. Акулович [и др.]. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2025. — 124 с. — ISBN 978-5-8064-3681-9. — EDN AMOGAO.

Севостьянов Д.А.

г. Новосибирск

Воспитательная функция живописи и ее реализация

Среди многочисленных функций, присущих живописи, особое место принадлежит функции воспитательной. Однако рассматривать данную функцию изолированно от прочих функций искусства невозможно.

Очевидно, что разные функции искусства близко соседствуют и в значительной мере проникают одна в другую. Так, воспитательная функция искусства тесно связана с его коммуникативной функцией, а та — с эстетической. Как отмечает Е.В. Оборина, искусство как вид коммуникации, воздействуя на людей через эстетический идеал, создает уникальную возможность приобщения к иным культурам, в результате чего происходит обогащение художественно организованным и осмысленным опытом других людей, приобщение к эмоционально-духовному наследию предыдущих поколений [3, с. 125-126]. Наконец, не следует забывать, что рисование (изобразительная практика) играет существенную роль в формировании человеческой личности, начиная с раннего детства [5]. Здесь ребенок выступает уже не как зритель, а как активно творящий субъект.

В воспитательном воздействии живописи, как и во всякой сложной системе, могут быть выделены иерархически соподчиненные уровни. С точки зрения Н.С. Пичко, здесь выявляются три уровня ценностного ориентирования, возникающие при восприятии

произведений искусства, среди которых первый уровень – эмоционально воздействующий, второй – формирующий, а третий – воспитательный [4, с. 179].

Различные функции искусства в целом и живописи в частности выступают во множестве, взаимодействуют друг с другом и, в свою очередь, тоже образуют иерархическую систему. Эта система, однако, не обладает постоянством. Те функции живописи, которые прежде могли расцениваться как главнейшие, постепенно отходят на второй план, а ранее второстепенные функции, напротив, приобретают главенствующее значение. Вот почему попытки разработать некоторый пригодный для всех народов и времен перечень таких функций заведомо несостоятельны.

Уход прежде доминирующих функций живописи с главенствующих ролей связан в основном с тем, что по мере общественного и культурного развития основная нагрузка по исполнению этих функций передается вовне, в некоторую сферу, далекую от живописи, отделенную от нее. Живопись совершенно этой функции не лишается, но становится лишь побочным ее исполнителем. Так было с сакральной функцией искусства, некогда самой главной, а ныне в основном перешедшей к обособившейся от светского искусства иконописи. Так было с информационной и коммуникативной функциями живописи: они давно уже по большей части переключались к письменности. Так было с миметической функцией живописи (выражающейся в достоверном воспроизведении внешности изображаемого) – эта функция теперь принадлежит главным образом фотографии, традиционной и цифровой. Не избежала подобной участи и воспитательная функция живописи: ныне она в значительной мере перешла к кинематографу [1, с. 223], а еще в большей степени – к компьютерным играм. Сейчас на первый план среди функций живописи вышла эстетическая функция (заключающаяся в передаче от художника к зрителю эмоциональной информации, посредством чего у зрителя вызывается некоторый комплекс эстетических эмоций), и индивидуализирующая функция (отображение сугубо индивидуальных, неповторимых свойств художника). Но это не означает, что воспитательная функция, присущая живописи, должна быть сброшена со счетов. Примером тому является нынешняя актуальность произведений, представленных, например, студией военных художников имени М.Б. Грекова [2].

Рассматривая воспитательную функцию живописи, мы должны решить для себя несколько вопросов. Например, каким образом соотносится данная функция живописи с другими ее функциями? Каково ныне абсолютное и относительное значение воспитательного воздействия живописи? Какие формы может принимать воспитательное воздействие, осуществляемое живописными средствами, и в чем состоит его содержательное наполнение?

Во всех видах изобразительных искусств имеются специфический и неспецифический каналы передачи эмоциональной информации. Неспецифический канал един для всех таких искусств: это фабула произведения. Специфический канал у каждого искусства имеется свой; так, в балете это телесная пластика, в литературе это неповторимый лексикон писателя, а в живописи – «почерк» художника, или, в широком смысле, его изобразительная моторика.

Соответственно, и воспитательное воздействие произведения искусства (если говорить о живописи) осуществляется двумя путями: и передачей фабулы изображения, и посредством изобразительной моторики, которая находит свое конкретное выражение в характеристиках двигательных актов художника, запечатленных на изобразительной поверхности, и обладает способностью отображать эмоциональное отношение к изображенному.

Рассматривая воспитательную функцию живописи, целесообразно сопоставить ее с другой актуальной функцией – эстетической. Если эстетическая функция, как уже говорилось, направлена на пробуждение у зрителя некоторой совокупности эстетических эмоций, то воспитательная функция состоит в целенаправленном использовании таких эмоций для формирования личностных качеств зрителя, для влияния на направленность его

личности, на совокупность его ценностных представлений и содержательное наполнение его мотивации. Однако в исполнении этих функций средствами живописи можно проследить существенные различия.

Если рассматривать в отдельности фабулу изображения (то есть совокупность показанных в нем определенных объектов, людей и происходящих событий), то она, конечно, способна сама по себе вызывать определенные эмоции у зрителя. Однако эти эмоции реализуются опосредованно, через столкновение (взаимодействие) двух ситуаций, одна из которых представлена в произведении искусства, а другая присуща воспринимающей личности и выражается прежде всего в ее ценностных установках. Поэтому одно и то же художественное изображение способно вызвать разные эмоциональные реакции у лиц, воспитанных в различной культурной среде. В то же время специфический канал передачи эмоциональной информации, присущий именно живописи (а также, в несколько иной форме, и графике) – индивидуальная изобразительная моторика художника – пробуждает эстетические эмоции у зрителя непосредственно; наблюдая следы движений, всякий субъект испытывает эмоциональное воздействие уже оттого, что двигательные акты присущи и ему самому. Однако это воздействие носит достаточно смутный, неосознаваемый характер. Если фабула, изложенная (как это бывает в живописи) невербальными средствами, всегда может быть изложена словами, то точно передать словесным воздействием эмоциональный эффект от изобразительной моторики принципиально невозможно.

Если же проанализировать воспитательную функцию живописи, то тут воспитательное воздействие фабулы изображения становится уже не опосредованным, а непосредственным. Если в пределах рассматриваемой отдельно эстетической функции система ценностей и мотивов реципиента, порожденная в первую очередь его культурной ситуацией, может расцениваться как готовая, не подлежащая изменению данность, то применительно к воспитательной функции искусства задача в том и заключается, чтобы эту данность формировать, а при необходимости – и изменить ее, реформировать, перестроить. В то же время воздействие изобразительной моторики на личность реципиента, на его ценностную и мотивационную сферу становится опосредованным, через сиюминутное переживание эстетической эмоции, сопряженное с одновременным восприятием фабулы изображенного.

Изображения, в которых главенствует фабула, таким образом, способны обладать наибольшим воспитательным воздействием. Если же в изображении фабула представлена лишь фрагментарно, цельностью не обладает, а основное воздействие данного изображения сводится к эффекту, производимого индивидуальной выразительной моторикой художника, то картина конечно, и в этом случае определенным образом воспитывает, но это воспитательное воздействие, как уже сказано, будет лишь опосредованным.

Таким образом, воспитательная функция живописи, хотя и переместилась в значительной мере в другие области человеческой культуры, и в настоящее время никуда не исчезла, а в нынешних социально-политических обстоятельствах современной России она в особой мере востребована. Оценка же ее роли должна опираться на системный подход, на анализ тех ресурсов, которыми обладает живопись в плане воздействия на зрителя, и на исследование исторической культурной динамики, в контексте которой только и может реализоваться та или иная функция изобразительного искусства.

Литература

1. Боброва Е.В. О роли изобразительности в живописи в контексте воспитательной функции искусства // Вестник славянских культур. – 2018. – № 1. – С. 220-227.
2. Донцов И. Специальная операция глазами художников // Воин России. – 2022. – № 3. – С.192-193.

3. Оборина Е.В. Воспитательные возможности изобразительного искусства // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 3 (49). – С. 124-128.
4. Пичко Н.С. Искусство как ценностно-ориентирующий фактор // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 178-183.
5. Соколова О.Ю. Изобразительная деятельность как средство развития эмоциональной и познавательной сфер // Наука и школа. – 2018. – №4. – С. 201-205.

Ергина А.С.

г. Санкт-Петербург

Дистанционное обучение живописи для поступления в вуз: роль самостоятельной работы подростка

Цифровая трансформация образования радикально изменила подходы к подготовке абитуриентов, в том числе в творческие вузы. Если ранее обучение живописи и рисунку традиционно строилось на непосредственном контакте «преподаватель-художник — ученик», то сегодня все большее распространение получают онлайн-курсы, вебинары, мастер-классы и индивидуальные дистанционные занятия [3].

В СПГХПА им.А.Л. Штиглица такие подготовительные курсы по творческим дисциплинам появились в период пандемии, когда вуз был вынужден перейти в цифровую среду. Однако и в постпандемийный период онлайн формат сохраняет свою популярность.

Подготовка к поступлению на творческие специальности требует не только освоения технических навыков, но и развития художественного видения, композиционного мышления и умения работать с натурой [4]. В онлайн формате эти задачи усложняются, поскольку преподаватель не может непосредственно «поставить» правильно руку ученика или показать на палитре смешивание необходимых красок. В таких условиях особое значение приобретает самостоятельная работа подростка — его способность к самоорганизации, самоконтролю и рефлексии [1; 6].

В этой связи живопись как учебная дисциплина обладает рядом особенностей, которые создают вызовы для цифровой педагогики. Во-первых, невербальный характер передачи опыта, когда многие аспекты живописи (техника пастозного письма, работа с лессировками) трудно описать словами — они демонстрируются и корректируются в процессе совместной работы [4]. В онлайн-формате преподаватель вынужден полагаться на видеотрансляцию и фотоотчеты, что неизбежно снижает качество обратной связи. Во-вторых, цветопередача мониторов и камер смартфонов искажает тональные и цветовые отношения, что крайне критично для обучения живописи. Учащийся может неправильно понять колористическое решение преподавателя, а педагог — неверно оценить качество тона и цвета в работе абитуриента. В-третьих, для качественного онлайн обучения нужны не только компьютер и интернет, но и оборудованное рабочее место (мольберт, планшет для бумаги) и дополнительное освещение. Несмотря на перечисленные трудности благодаря гибкости и доступности иногородним абитуриентам дистанционные курсы живописи остаются достаточно популярными.

Для достижения высоких результатов при обучении в дистанционном формате педагогами академии разработан ряд доступных для выполнения самостоятельных упражнений. Наиболее эффективными показали себя самостоятельное выполнение цветовых растяжек, этюдов простых натюрмортов с натуры, анализ и копирование натюрмортов методического фонда кафедры живописи СПГХПА им. А.Л. Штиглица.

Большинство слушателей подготовительных онлайн-курсов живописи — подростки 15–17 лет, которые сделали выбор в пользу творческой профессии и начинают целенаправленно готовиться к поступлению в СПГХПА им. А.Л. Штиглица. Регулярная самостоятельная работа таких учащихся с натурой способствует освоению моторных навыков, например, видеть пропорции и форму предметов, чувствовать цветовые

отношения. Анализ и копирование как произведений классиков отечественного и зарубежного изобразительного искусства, так и работ из методического фонда кафедры позволяют помимо развития композиционного мышления проанализировать технику исполнения, приемы, используемые для моделировки формы и гармонизации цветовых отношений, воспитывать художественный вкус.

В традиционном обучении живописи соотношение аудиторной и самостоятельной работы обычно составляет значительную часть обучения: на занятиях в мастерских ставятся задачи, демонстрируются приемы, корректируется работа, а основное время уходит на самостоятельное выполнение этюдов, набросков, композиций [4]. В онлайн формате доля такого рода самостоятельной работы возрастает в разы, поскольку прямое педагогическое руководство ограничено во времени и технически [2]. Однако, грамотная организация со стороны педагога самостоятельной работы будет способствовать эффективному усвоению умений и навыков.

Инструментами организации самостоятельной работы могут выступать групповые обсуждения представленных учащимися самостоятельных работ, когда подростки получают обратную связь от педагога и сверстников, имитирующие атмосферу мастерской. Особый интерес у обучающихся могут вызвать Челленджи, например, «по 5 набросков в день», «цветовой этюд в неделю» и т.п. Результаты таких игр публикуются в общих чатах и обсуждаются, что удовлетворяет потребность в признании.

Несмотря на потенциальные преимущества такого рода самостоятельной работы подростка при дистанционной подготовке к вузу существует и ряд рисков. В онлайн формате может снижаться мотивация при отсутствии внешнего контроля. Также большую роль играет качество связи и неисправность оборудования могут прервать занятия и демотивировать. Отметим и риск выгорания при желании все сделать идеально или, напротив, неумение распределить силы.

Цифровая педагогика открывает новые возможности для подготовки абитуриентов в творческие вузы, делая качественное образование более доступным [3; 5]. Однако эффективность онлайн обучения живописи напрямую зависит от степени развития у подростков навыков самостоятельной работы [6], а роль педагога в цифровой среде трансформируется из транслятора знаний и умений в наставника, тьютора, который создает условия для самостоятельного роста ученика [3; 6]. Правильно выстроенная система поддержки позволяет компенсировать недостаток живого общения и сделать самостоятельную работу подростка продуктивной.

Отметим, что успешная онлайн-подготовка по живописи к поступлению в вуз – это синтез современных цифровых инструментов и традиционной педагогической мудрости, где центром является сам подросток, его активность, ответственность и увлеченность творческим процессом.

Литература

1. Андреева, Г. М. Психология подросткового возраста / Г. М. Андреева. – М.: Академия, 2018. – 320 с.
2. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии / Н. В. Бордовская. – М.: Кнорус, 2020. – 288 с.
3. Громова, О. Н. Цифровая педагогика: возможности и риски / О. Н. Громова // Высшее образование в России. – 2021. – № 4. – С. 45–52.
4. Кузин, В. С. Психология живописи / В. С. Кузин. – М.: Просвещение, 2017. – 256 с.
5. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М.: Юрайт, 2019. – 402 с.
6. Хуторской, А. В. Дидактика и методика обучения в цифровой среде / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2022. – 380 с.

«Контрольная для взрослых»: перформативный опыт советского телевидения

В 1979 году на телевизионные экраны вышла передача «Контрольная для взрослых», приуроченная к впервые отмечаемому в СССР Международному Дню защиты детей. Уникальный проект, продолжавшийся 16 лет, в течение которых зрители могли наблюдать взросление шестерых детей, которые отвечали на вопросы ведущих, размышляя о себе, об окружающих, о любви и дружбе и т. д. С 1978 по 1994 режиссер Игорь Абрамович Шадхан (1940-2014) при участии С. В. Волошиной на Ленинградском телевидении создал уникальный тип зрелища, в котором прослеживались судьбы изначально 10-летних детей выбранного случайным образом детского сада. Фактически первое советское реалити-шоу [3], где наблюдающая камера фиксировала не только сам диалог ведущего и ребенка, но и мимику, жесты, взгляды, интонации. Передача стала откровением для зрителей и сразу завоевала огромную популярность.

Телевидение не предполагает искренности. Телевидение – пассивное медиа, которое предполагает малую долю участия со стороны зрителей. Однако с развитием средств связи телевидение включало интерактивную составляющую: прямой эфир, звонки от зрителей, даже простая работа со зрительской почтой – все это делало телевизионную передачу живым действием, в котором зритель становился соучастником.

Перформативный подход к исследованию культуры и человека, подразумевающий интерес к практикам и процессуальной стороне, – приметная и значимая черта современности. Говоря о характерных «культурных поворотах», Д. Бахманн-Медик выделяет среди прочих и перформативный поворот, который маркирует собой переориентацию культуры с текстоцентрической установки на деятельностьную [1, с. 124], с репрезентационной на кинетическую и коммуникационную.

Перформативная оптика позволяет увидеть объект в динамике, трансформирующимся в зависимости от времени, обстоятельств, ценностных установок и т. д. И такая перформативная оптика и работала при создании передачи «Контрольная для взрослых». Причем такой подход режиссером нащупывался экспериментально. В этом плане передача позднего СССР «Контрольная для взрослых» – революционная программа. Она раскрывала процесс взросления и становления личности во всей ее сложности и противоречивости.

Конечно, советское телевидение достаточно регламентированное действо. Однако поиск новых форматов – одна из составляющих этого процесса. «Контрольная для взрослых» стала таким совершенно новым форматом телевидения. Создаваемый программой «коллективный портрет» ребенка, состоящий «из серии портретных зарисовок» [2, с. 155] базировался на принципе «возвращение к герою» [2, с. 156], что позволило наблюдать жизненные перемены и процесс самоопределения главных персонажей.

Воспитательная функция программы была огромной. Причем, в первую очередь для взрослых, которые могли увидеть реального ребенка в реальных обстоятельствах. Режиссер И. А. Шадхан снимал в передаче не только детей, но и их родителей. Задавая им одни и те же вопросы, вдруг выяснялось, что родители далеко не всегда знают своего ребенка, его интересы, мысли, любимые вещи, привычки. Проект позволил посмотреть со стороны не только на ребенка, но и на родителя, на то, как родитель конструирует для себя своего ребенка, порой вынося за скобки его эмоции и чувства.

В отличие от постановочных шоу, перформативный подход позволяет продемонстрировать несрежиссированные стороны представляемого. Безусловно, многое в конечном продукте зависит от монтажа и цели, которые ставит перед собой автор

телепроекта. Однако камера, направленная на объект, позволяет увидеть то, что невооруженным глазом не видно. И перформативное телевизионное шоу в этом плане обладает обаянием истинности и аутентичности происходящего. А подлинность превращается в ценный товар в условиях симуляционной реальности.

Несмотря на весь накопленный опыт, современная культура вряд ли способна создать передачу такой силы и искренности. Изменилось телевидение, изменился повседневный опыт современных детей, для которых камера – привычное орудие. Кроме того, сегодня вряд ли какая семья позволит сделать себя объектом публичного наблюдения. Перформативные установки «Контрольной для взрослых» органичны для советской культуры, ориентированной на человека. Современное телевидение вряд ли способно породить подобный проект, поскольку те воспитательные цели, которые ставились в советский период для сегодняшнего дня больше не являются релевантными. Коммерциализация, ангажированность, развлекательность вряд ли сочетаются с искренностью, духовностью и нравственностью. Созданный уникальный материал не теряет актуальности.

Литература

1. Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / пер. с нем. С. Ташкенова. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.
2. Познин В. Ф. О специфике жанра «коллективный портрет» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2018. – № 3. – С. 154-160.
3. Шадхан Н. Расскажи про меня, Игорь!: метод Шадхана. – [Б. м.]: Издательские решения, 2022. – 347 с.

Раздел 7. Духовно-нравственное воспитание и музыкальное образование

Ван Чи

Китай

Александрова Е.А.

г. Санкт-Петербург

Значение творчества китайских композиторов «Новой волны» в сотрудничестве

Китая и России в области музыкального воспитания и образования

Музыкальное воспитание в современном мире глобализации и диалога культур становится важным средством международного культурного обмена. Китай и Россия являются странами с богатыми музыкальными традициями и развитой системой музыкального образования, поэтому сотрудничество и взаимодействие в этой сфере имеют огромную теоретическую и практическую значимость. Тема конференции «Исторический опыт, взаимодействие и сотрудничество Китая и России в области музыкального воспитания и образования» продолжает традиции культурного обмена между двумя странами и открывает новые перспективы для будущего сотрудничества в сфере эстетического воспитания [1, с. 45–52].

С 1980-х годов в китайской музыке формируется творческое течение, известное как «новая волна». Благодаря активизации культурной жизни в период открытости в страну активно проникают западные музыкальные теории, композиторские техники и творческие концепции, открывая молодым авторам новые художественные горизонты [2, с. 85–91]. Одновременно с этим растёт интерес к традиционному китайскому наследию, народной музыке, национальным инструментам и театральным традициям. Композиторы «новой волны», такие как Тан Дун, Чэнь И, Чжоу Лун, Го Вэньцин, Цюй Сяосун и другие, обратились к поиску современного музыкального языка, опирающегося на национальную культуру, традиционные китайские музыкальные элементы и западные современные техники. Творчество в этом направлении получило мировое признание и постепенно вошло в систему музыкального образования Китая, а также стало важной составляющей профессионального обучения и эстетического воспитания молодёжи [2, с. 67–73].

«Новая волна» не является строгим художественным направлением с фиксированными правилами. Стремление участников этого творческого движения заключается в объединении традиционной китайской культуры и современного музыкального языка, создание такой современной китайской музыки, которая могла бы быть понята и принята во всём мире [2, с. 59–65]. Творчество композиторов «новой волны» отличается рядом характерных художественных черт. Прежде всего, это сочетание культурной самобытности и современных композиторских техник. Авторы широко используют элементы народной музыки, тембры древних инструментов (цин, сэ), интонации китайской оперы и мелодику национальных меньшинств, органично сплетая их с такими приёмами, как додекафония, минимализм, алеаторика и электронная музыка [3, с. 30–36].

Важной особенностью произведений становится их повествовательность и глубинное духовное содержание. Музыка нередко воплощает китайские философские идеи, образы природы и традиционные жизненные ценности, что придаёт сочинениям ярко выраженное гуманистическое измерение [4, с. 38–44].

Ещё одной характерной чертой является междисциплинарность. Многие партитуры объединяют инструментальное и вокальное начала, сценическое действие, визуальные образы и даже природные звучания, тем самым расширяя традиционные границы музыкального искусства [4, с. 71–77].

Наконец, творчество «новой волны» изначально ориентировано на международную аудиторию и диалог культур. Художественная открытость позволила ему стать неотъемлемой частью презентации современной китайской культуры в мировом пространстве [4, с. 112–118].

Произведения композиторов «новой волны» занимают важное место в современной системе музыкального образования Китая, оказывая влияние на общее эстетическое развитие молодежи и на профессиональную подготовку музыкантов. В контексте эстетического воспитания детей и юношества музыка «новой волны» выступает действенным средством развития художественного восприятия и творческого мышления. По сравнению с традиционным репертуаром, эти сочинения отличаются богатством тембровых решений, нестандартностью структур и особой выразительностью, что позволяет пробудить у молодых слушателей устойчивый интерес к искусству и сформировать открытый, восприимчивый к новому эстетический вкус [6, с. 41–47]. Например, сочинение «Восемь воспоминаний в акварели» (*Eight Memories in Watercolor*), опус 1, Тан Дуна идеально подходит для педагогического репертуара, поскольку автор использует нетрадиционные приёмы звукоизвлечения, и при помощи кластеров создаёт непривычные, "шумовые" для классического фортепиано краски. Одновременно, будучи глубоко укоренёнными в национальной традиции, произведения «новой волны» транслируют дух китайской культуры, способствуя формированию у подрастающего поколения культурной самоидентичности и укреплению чувства гордости за своё наследие [7, с. 45–51]. Например, «Набор китайских народных песен» (*A Set of Chinese Folk Songs*) для детского хора и струнных Чэнь И создавался специально для образовательной программы, и песни этого цикла представляют восемь провинций и пять этнических групп Китая (включая хань, уйгуров, мяо). Каждая песня сохраняет диалектные особенности, интонации народной речи и местные музыкальные традиции.

В системе высшего профессионального музыкального образования сочинения «новой волны» служат ценнейшим учебным материалом. Анализ гармонии, оркестровки, формы и мелодических источников позволяет студентам освоить современные композиторские техники и глубже понять пути модернизации национальной музыки в контексте мирового художественного процесса [7, с. 37–43]. Творческие концепции этого направления открывают новые исследовательские перспективы в исполнительстве, музыкознании и педагогике, стимулируя обновление содержания образования. Включение же данной музыки в учебные программы формирует у учащихся международный кругозор, знакомит с многообразием музыкальных языков и готовит молодых музыкантов к участию в международных проектах и академических обменах [4, с. 120–126].

Особого внимания заслуживает часть наследия композиторов «новой волны», которая непосредственно обращена к детской и юношеской аудитории. Создавая такие сочинения, авторы учитывают эстетические потребности и психологические особенности юных слушателей, стремясь к органичному сочетанию художественности, занимательности и воспитательного значения. В этих произведениях композиторы используют ясный, образный музыкальный язык, способный познакомить молодую аудиторию с современным музыкальным искусством [3, с. 52–58]. Так, в масштабном сочинении Тан Дуна «Симфония 1997: Небо, Земля, Человек» партия детского хора обретает особую доступность и ясность музыкального языка. Композитор вводит хор как символ «будущего Гонконга», поручая юным исполнителям партию, наполненную светлыми, устремленными интонациями. Критики отмечают, что благодаря именно такой образной определенности и жанровому разнообразию музыка симфонии «довольно доступна для обычного слуха, что редко можно сказать о новом произведении» [8, с. 60], что позволяет юным слушателям и исполнителям без барьеров войти в мир современного академического искусства.

Тематика произведений для детей и юношества тяготеет к образам природы, сказочным и народным сюжетам, а также к воплощению чувств и переживаний, свойственных юному возрасту. Музыкальный язык таких сочинений отличается понятной

структурой, певучестью мелодий и живостью ритмов, при этом в нём широко используются тембры национальных инструментов и интонации, восходящие к народному творчеству [2, с. 81–87]. Современные композиторские приёмы применяются здесь дозированно и умеренно, без излишней сложности, что делает эту музыку вполне доступной для детского восприятия, а также для её изучения и даже исполнения юными музыкантами [3, с. 44–50].

Благодаря этим качествам, сочинения «новой волны» находят разнообразное практическое применение в системе музыкального воспитания. Они могут использоваться на уроках, посвящённых развитию навыков слушания и восприятия музыки, а также в качестве концертного репертуара, в виде хоровых, ансамблевых или оркестровых номеров для школьных и молодёжных выступлений, существенно обогащая содержание и формы современного музыкально-эстетического образования [3, с. 59–65].

Китай и Россию связывает многолетняя история плодотворного сотрудничества в сфере музыкального образования. Русская классическая музыка и фундаментальная педагогическая система оказали глубокое влияние на становление и развитие китайского музыкального образования. В свою очередь, в последние десятилетия традиционное и современное музыкальное искусство Китая вызывает всё более заметный интерес у российской педагогической и музыкальной общественности [4, с. 130–136]. Активно развиваются партнёрские связи между вузами, реализуются программы академических обменов студентами и преподавателями, проводятся совместные концерты и научные конференции, что создаёт прочную основу для дальнейшего углубления двусторонних контактов [8, с. 63–69].

В этом контексте музыка китайских композиторов «новой волны» приобретает особое значение как уникальный по своей культурной и художественной ценности материал для двустороннего сотрудничества. С одной стороны, знакомство с этими произведениями открывает российским педагогам, студентам и слушателям возможность глубже понять пути развития современной китайской музыки, её философские и эстетические основы. С другой стороны, интеграция этого репертуара в образовательное пространство России позволяет китайской стороне использовать богатый педагогический потенциал и авторитет российской школы для продвижения национальной музыки на международной арене [4, с. 137–143].

Реализация двустороннего сотрудничества возможна через различные формы совместной деятельности, такие как регулярное проведение совместных учебных занятий и мастер-классов, организация фестивалей современной музыки, научные симпозиумы и конкурсы молодых композиторов. Перспективными направлениями являются также совместная разработка учебных программ, включающих музыку «новой волны» и современную российскую музыку, творческие проекты с участием молодёжных оркестров и хоров двух стран, а также совместные исследования в области музыкального искусства и педагогики с последующей публикацией общих трудов [2, с. 92–98; 7, с. 70–83]. Важную роль призваны сыграть регулярные культурно-образовательные мероприятия, например, фестивали, конференции и летние школы, укрепляющие профессиональные связи между молодыми музыкантами Китая и России [4, с. 144–150].

Творчество композиторов «новой волны», опирающееся на национальные традиции и современные композиторские техники, сформировало музыкальную систему, сочетающую китайское духовное содержание с высоким международным художественным уровнем. Их наследие приобрело значимость в контексте развития музыкального искусства, образования, культурной преемственности и международного гуманитарного сотрудничества [1, с. 105–111].

В рамках развития российско-китайских отношений музыка «новой волны» выступает как яркий элемент двустороннего культурного обмена, и связующее звено для двух стран в области эстетического воспитания и диалога цивилизаций [6, с. 59–65]. Интеграция этого направления в совместные образовательные программы способна существенно обогатить содержание музыкального образования в Китае и России и открыть

новые горизонты для продвижения современной китайской музыки на мировой арене. Дальнейшее сотрудничество в образовательной, научной и концертно-сценической сферах открывает широкие перспективы для укрепления взаимопонимания и дружественных связей между подрастающими поколениями двух стран.

Литература

1. Китайская ассоциация музыкантов. Сборник статей по китайско-российским музыкальным обменам. Пекин, 2021.
2. Ю Жунъян. История современной китайской музыки. Шанхай: издательство музыкальной литературы, 2015.
3. Яо Хэнлу. Исследование композиторских техник представителей «новой волны» в Китае // Журнал Центральной консерватории. 2016. №2.
4. Цай Лянью. История китайско-зарубежных музыкальных обменов. Пекин: издательство народной музыки, 2017.
5. Тан Дун. Музыка и междисциплинарный диалог культур. Гуанси: издательство педагогического университета, 2022.
6. Лян Маочун. Исследования современного китайского музыкального творчества. Пекин: издательство Центральной консерватории, 2018.
7. Ван Аньго. Современное музыкальное образование и эстетическое воспитание. Пекин: высшее педагогическое издательство, 2020.
8. Ли Шьююань. Культурная идентичность и международное выражение современной китайской музыки // Музыкальные исследования. 2019. №4.

Горбунова И.Б.

г. Санкт-Петербург

Лю Ганьфэн

Китай

Дистанционные технологии в процессе обучения искусству исполнительского мастерства на фортепиано студентов Китайской Народной Республики

Введение. Современный этап развития общества характеризуется проникновением цифровых технологий во все сферы человеческой деятельности. Это отражается в различных сферах музыкального искусства и современного музыкального образования. Традиционная модель, делающая акцент на индивидуализации обучения, сталкивается с глобальными вызовами современности. Среди них выделяются растущий запрос на доступность качественного образования, а также необходимость соответствия когнитивным паттернам и ожиданиям поколения Z, сформировавшегося в условиях клипового мышления. В таких обстоятельствах требуется перепроектирование образовательного процесса с разделением на синхронные (онлайн занятия) и асинхронные (самостоятельная работа с записанными материалами, приложениями) формы, что предполагает создание новых алгоритмов работы. Особо отметим тот факт, что для многих китайских студентов, воспитанных в традиции иероглифического письма, визуальная информация зачастую первична. Это обстоятельство в ряде случаев делает такие технологии, как детализированная многокамерная съемка или визуализация силы нажатия клавиш в VR, не просто удобными, а ключевыми для понимания новой информации

Отметим особую роль в становлении результативности заявленной научной проблематики и способов нахождения оптимальных путей при создании конкретных

образовательных моделей для реализации возможностей обучения китайских студентов-музыкантов искусству исполнительского мастерства с использованием дистанционных образовательных технологий, которые рельефно отражено в работах, созданных благодаря успешному и плодотворному сотрудничеству музыковедов, педагогов-исследователей и специалистов в области IT-технологий на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена [4; 6-7].

Колоссальный сдвиг в обучении искусству исполнительского мастерства и музыкальном образовании в целом произошел с появлением дистанционных технологий. К таковым относятся, например, *мессенджеры*, которые обладают расширенными функциональными возможностями, специально разработанными для организации группового взаимодействия в сообществах с большим количеством участников. В первую очередь, они способствуют организации онлайн-лекций и семинаров с возможностью демонстрации экрана для показа презентаций. По мнению О.Н. Манаповой и М.С. Подина, преподаватели могут инициировать формирование отдельных чатов для каждой учебной дисциплины, где происходит обсуждение лекционного материала [10, с. 56]. Внутри них легко назначать индивидов, ответственных за конкретные задачи, проводить интерактивные опросы для быстрого сбора мнений по поводу формата проведения занятия или выбора темы для следующего проекта. Отдельного внимания заслуживает практика создания закрытых каналов, что идеально подходит для публикации официальных объявлений.

Еще одной фундаментальной функцией любого мессенджера, применяемого в образовательном контексте, является обеспечение беспрепятственного потока информации. Это не ограничивается лишь отправкой личных сообщений; речь идет о создании пространства (информационной образовательной среды), где преподаватель может оперативно публиковать объявления, делиться актуальными изменениями в расписании, напоминать о предстоящих сроках сдачи проектов и об экзаменационных требованиях, а также распространять дополнительные учебные материалы, такие как ссылки на научные статьи, записи лекций или полезные онлайн-ресурсы. Студенты, в свою очередь, могут задавать уточняющие вопросы по сложным темам, запрашивать разъяснения по заданиям и получать оперативные ответы не только от педагога, но и от своих более осведомленных однокурсников.

Наиболее ярким примером такого рода мессенджеров является «Telegram». Платформа позволяет создавать групповые чаты до 200 000 человек, что идеально подходит для крупных учебных заведений. Лимит на пересылку файлов составляет 2 ГБ, что значительно превышает возможности конкурентов. В результате отпадает необходимость использования сторонних файлообменных сервисов. Там же можно привлечь программы-боты для решения различных образовательных задач: отправка уведомлений о дедлайнах домашних заданий или проведение тематических опросов по поводу пройденного материала. Как отмечают Е.А. Назарбаев и Ж.К. Кулмагамбетова, необходимую информацию можно найти при помощи системы мгновенного поиска по истории сообщений [11, с. 30]. К тому же, встроенный переводчик устраняет языковые барьеры.

Аналогичные функции предоставляются в российской социальной сети «ВКонтакте» (VK), в которой имеется обширная библиотека видео- и аудиоматериалов, и «ТамТам» (поддержка ботов, возможность организовать групповые коммуникации одновременно между 100 участниками).

Однако, по мнению И.Г. Актамова, и О.В. Самбуева, для китайской аудитории более всего подходят «WeChat» и «QQ», которые обладают специфическими функциями, отсутствующими в западных аналогах: возможность создания мини-форумов внутри чатов, встроенные файловые хранилища с большим объемом памяти, поддерживающие длительное хранение материалов, интеграция с платежными системами для организации коллективных покупок книг [2, с. 170].

Мобильные приложения также активно применяются в различных видах музыковедческих исследований и изменяют музыкально-образовательный процесс, переводя его в цифровой формат. По мнению С.С. Арбузова и А.А. Коновалова, мобильные приложения, применяемые в обучении искусству исполнительского мастерства на различных музыкальных инструментах, можно условно классифицировать по нескольким направлениям, каждое из которых решает специфические педагогические задачи [3, с. 63].

Первое и наиболее популярное направление – программы для обучения игре на конкретных музыкальных инструментах, такие как «Yousician», «Simply Piano», «Flowkey», «Fret Trainer», которые используют технологии распознавания звука через встроенный микрофон используемого устройства или MIDI-соединение для анализа исполнения обучаемого в реальном времени, предоставляя мгновенную обратную связь о точности попадания в ноты, качестве звукоизвлечения и других важнейших параметрах. Зачастую они выглядят как интерактивные курсы с пошагово организованными занятиями, прогрессирующими от элементарных упражнений к созданию сложных музыкальных композиций или музыкально-творческих проектов с включением фрагментов видеосопровождения. В них также могут быть задействованы элементы геймификации для поддержки мотивации к получению знаний обучаемыми.

Второе фундаментальное направление подразумевает использование приложений-тренажеров для развития специфических навыков, в частности, музыкального слуха [12, с. 92]. Сюда относятся многофункциональные мобильные приложения, такие как «Perfect Ear», «Complete Rhythm» «Tenuto», а также более простые платформы, например, «Note Trainer» и «Rhythm Cat», которые предлагают выполнять множество упражнений на определение интервалов, ладов, ритмических рисунков, чтение нот с листа и т. д. Главное преимущество перечисленных приложений заключается в их способности превращать рутинную, зачастую скучную для многих студентов работу в увлекательный процесс, что значительно повышает эффективность запоминания материала.

Третье значительное направление – приложения, выступающие в роли виртуальных музыкальных инструментов: «GarageBand», «FL Studio Mobile», «Korg Gadget», «BandLab» и др. Как отмечает Д.С. Хурматулиной, на практике с помощью них можно изучать основы аранжировки, а также экспериментировать с различными звуками и стилями, не инвестируя в дорогостоящее физическое оборудование [8, с. 55].

Четвёртое направление касается справочно-библиотечных программ. К ним относятся цифровые сборники табов («Ultimate Guitar», «Songsterr»), энциклопедии и определители аккордов по фотографии или иному привлекаемому графическому средству изображения, а также нотные архивы и онлайн-библиотеки.

Виртуальная реальность (VR) предлагает решения, которые было бы сложно или «невозможно реализовать в реальном мире», как отмечено в научных трудах М.М. Волинова, А.А. Китова и Б.С. Горячкина [18, с. 802]. Например, VR-демонстрация педагога, показывающего правильную постановку рук на фортепиано с любого ракурса, в том числе изнутри, в замедленном темпе, с одновременной визуализацией силы нажатия клавиш. Также система может проецировать нотный текст непосредственно в поле зрения исполнителя, избавляя его от необходимости смотреть на пюпитр и терять контакт с инструментом; возможность записать свое исполнение и затем проанализировать его не только аудиально, но и визуально, наблюдая за движениями своего аватара со стороны, что предоставляет беспрецедентные возможности для саморефлексии и самостоятельной работы. Данный подход позволяет моделировать даже неидеальные условия выступления, такие как шумная публика или технические сбои, что подготавливает музыканта к непредсказуемости реальных концертных ситуаций. При этом физиологические проявления стресса (дрожь, учащенное сердцебиение) остаются подлинными, что обеспечивает высокую достоверность тренировки. Все это происходит в безопасной, контролируемой среде, где можно анализировать ошибки [5; 13-17]. А для таких инструментов, как большие арфы, решается проблема портативности: дорогой и громоздкий инструмент всегда

доступен в виртуальном пространстве в любом количестве экземпляров, что критически важно для образовательных учреждений с ограниченным бюджетом.

В дистанционном обучении часто используются и разнообразные системы *видеоконференцсвязи*, такие как «Zoom», «Skype» и «Microsoft Teams», которые созданы для организации непрерывного интерактивного взаимодействия в режиме реального времени между участниками образовательного процесса [1, с. 35]. Каждая из них характеризуется уникальной совокупностью функций. В частности, платформа «Zoom» приобрела широкое распространение в академической среде благодаря интуитивно понятному интерфейсу, стабильной работе даже при низкой скорости интернет-соединения и расширенному набору инструментов для интерактивного обучения. К числу ее ключевых функциональных возможностей относятся: организация виртуальных комнат для групповой работы, инструменты аннотирования демонстрируемого экрана, а также расширенные опции модерации, позволяющие управлять правами доступа участников к демонстрации экрана, использованию микрофонов и видеокамер. Система поддерживает автоматическую запись проводимых сессий с возможностью их сохранения как в облачном хранилище, так и на локальных устройствах, а также предоставляет детализированную аналитику посещаемости и активности участников, позволяя объективно оценивать вовлеченность студентов.

Программа «Microsoft Teams», являющаяся неотъемлемой составляющей экосистемы «Microsoft 365», предлагает глубокую интеграцию с офисными приложениями («Word», «Excel», «PowerPoint», «OneNote», «OneDrive»), создавая таким образом комплексную среду для совместного обучения. В частности, преподаватели имеют возможность создавать специализированные команды для каждого курса, организовывать внутри них тематические каналы, обмениваться файлами, совместно редактировать документы в реальном времени, а также использовать встроенного планировщика для организации и планирования совместной творческой деятельности. От похожих такая программа отличается развитыми функциями обеспечения доступности, в том числе автоматическими субтитрами и расшифровкой речи в реальном времени, что способствует повышению инклюзивности образовательного процесса для студентов с различными нарушениями слуха и зрения (см. подробнее в работе [7]).

Корпоративные образовательные платформы – специализированное программное обеспечение для организации системы дистанционного обучения (СДО) – представляют иной подход к организации обучения. Так, СДО Moodle адаптируется к индивидуальным требованиям образовательных организаций. Это достигается за счет модульной архитектуры системы и поддержки многочисленных расширений. В контексте консультационной деятельности представлены инструменты для организации тематических дискуссий на форумах (в синхронном и асинхронном режимах). «Blackboard», в свою очередь, отличается предоставлением способов мониторинга академической успеваемости студентов. При этом обе платформы поддерживают мобильное обучение через официальные приложения, обеспечивая доступ к учебным материалам со смартфонов.

Однако, как подмечает Б.Р. Мандель, одной из ключевых ошибок, возникающих на начальном этапе цифровой трансформации образовательного процесса, является попытка одновременного внедрения широкого спектра технологических решений [9, с. 4]. Подобный подход зачастую приводит к когнитивной перегрузке преподавателя, который вынужден осваивать десятки незнакомых платформ в кратчайшие сроки. В результате занятия превращаются в демонстрацию технических возможностей программного обеспечения. Студентам (и преподавателям) приходится сталкиваться с набором цифровых инструментов, каждый из которых требует отдельной регистрации, авторизации и запоминания уникального алгоритма действий, что отвлекает от сути изучаемого материала и вызывает цифровую усталость.

Нами был разработана методика обучения искусству исполнительского мастерства на фортепиано с использованием дистанционных образовательных технологий в процессе

подготовки студентов Китайской Народной Республики, подготовлен соответствующий методический материал и в течение 2,5-х лет (в период с октября 2023 г. по февраль 2026 г.) было проведено экспериментальное исследование – многоступенчатый, многокомпонентный и многофакторный педагогический эксперимент (его констатирующая, прогнозирующая и формирующая части) по выявлению особенностей организации образовательного процесса обучения искусству исполнительского мастерства на фортепиано китайских студентов-пианистов с использованием дистанционных технологий и электронного обучения. на качественного образовательных Формирующая часть педагогического эксперимента была нами проведена на базе Шаньсиского университета (г. Цзиньчжун, провинции Шаньси, Китайская Народная Республика) в течение года (двух семестров в 2024-2025 и 2025-2026 уч. гг.). Выбор конкретного высшего учебного заведения в КНР был продиктован наличием отдела дистанционного образования.

Заключение. В результате проведённого исследования было установлено, что с активным использованием и включением в образовательный процесс современного технологического инструментария, ориентированного на решение широкого круга задач и способов дистанционного взаимодействия, возможно реализовать широкий спектр педагогических задач. Так, было установлено, что:

- мессенджеры эффективны для организации групповой работы,
- системы видео-конференц-связи обеспечивают синхронное взаимодействие преподавателя и студентов,
- системы виртуальной реальности предлагает становление инновационных, ранее неизведанных (и невозможных к использованию и реализации ранее) методов и технологий обучения.

Внедрение цифровых инновационных образовательных технологий сопряжено с серьезными вызовами, такими как когнитивная перегрузка преподавателей и студентов при попытке одновременного освоения множества платформ, и, как следствие, возникновение «цифровой усталости» и отвлечение от сути учебного материала на необходимость решения возникающих и сопутствующих такому процессу технических задач.

Для успешной интеграции необходима стратегически выверенная методология обучения, когда следует начинать с одной конкретной педагогической задачи и подбирать под нее конкретный инструмент (инструментарий). Для качественных занятий, особенно по специальным дисциплинам (например, фортепиано), необходим минимальный набор оборудования: качественные микрофоны, наушники, многокамерная система, высокоскоростной интернет и специализированное профессионально направленное музыкально-компьютерное программное и аппаратное обеспечение.

В этой связи ключевую роль в реализации успешного образовательного процесса с использованием дистанционных технологий обучения играет грамотное и целенаправленное использование специализированного профессионально ориентированного аппаратного и программного обеспечения. Сегодня это связано с использованием возможностей современного специализированного музыкально-ориентированного цифрового инструментария – музыкально-компьютерных технологий.

Разработанная методика обучения китайских студентов-музыкантов исполнительских специальностей, и, прежде всего, студентов-пианистов, служит наглядным примером комплексного подхода, интегрирующего синхронные и асинхронные формы работы, необходимые и чрезвычайно востребованные в условиях ведения педагогической деятельности в современной высокотехнологичной творческой образовательной среде.

Литература

1. *Абрамова О.М.* Web-инструменты как средство повышения квалификации и организации самообразования современного педагога // Педагогика и просвещение. 2017. №4. С. 34-46.
2. *Актамов И.Г., Самбуева О.В.* Китайский мессенджер Wechat и его место в российском сегменте онлайн-образования // Власть. 2021. №1. С. 168-175.
3. *Арбузов С.С., Коновалов А.А.* Применение мобильных устройств при обучении ансамблевому исполнению музыки // Педагогическое образование в России. 2022. №3. С. 61-68.
4. *Горбунова И.Б.* Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
5. *Flew B., Chipchase L., Lee D., McClelland J. A.* Exploring an Online Clinical Competency Assessment: An Alternative to a Traditional in-Person Assessment for Internationally Trained Physiotherapists // BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. No 1.
7. *Gorbunova I.B., Zakharov V.V., Yasinskaya O.L.* Development of Applied Software for Teaching Music to People with Deep Visual Impairments Based on Music Computer Technologies // Universidad y Sociedad. 2020. T. 12. № 3. С. 77-82.
6. *Gorbunova I.B.* The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. T. 29. № S6. С. 600-615.
7. *Gorbunova I.B., Kameris A.* Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. V. 8. Issue 2S4. Pp. 913-918.
8. *Khurmatullina D.S.* The "Digital Turn" in Music Education // Kazan Bulletin of Young Scientists. 2021. No.5. Pp. 53-55.
9. *Mandel B.R.* Problems of Using Information Technologies in Education // School Technology. 2013. No. 4. Pp. 3-13.
10. *Manapova O.N., Podin M.S.* Modern messengers in the educational process of a professional educational organization: strengths and weaknesses // Innovative Development of Professional Education. 2021. No. 3. Pp. 54-59.
11. *Nazarbayev E.A., Kulmagambetova Zh.K.* The Use of Telegram Bots in an Educational Environment: Advantages and Challenges // In the World of Science and Education. 2025. №1. С. 29-32.
12. *Pereverzeva M.V.* Modern Training Programs for the Development of Hearing: Prospects of Application in Musical Theoretical Education // Musical Art and Education. 2023. No. 4. Pp. 85-101.
13. *Schilling H., Hirschberger S., Kauffeld S.* A Focus Group Study of Students' Expectations of Digital Onboarding Tools in Higher Education // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9.
14. *Schweighart R., Hast M., Pampel A. M., Rebien J. A., Trautwein C.* Transition into Distance Education: A Scoping Review // Education Sciences. 2024. Vol. 14, Issue 10. P. 1130-1340.
15. *Si-Mohammed B., Bahloul A.* Bridging the Digital Divide: Technology Familiarity as a Predictor of Moodle Usability for EFL Students in Algeria // Armenian Folia Anglistika. 2025. №21. P. 68-87.
16. *Singh M., Budh N., Kumar V., Jha R. P., Mahaur G.* Onscreen Versus Physical Spotters: Effect on Scores and Perception of Undergraduate Medical Students and Faculty of Community Medicine // NMO Journal. 2025. Vol. 19. No 2. Pp. 101-110.
17. *Sun Y., Kamis A., Pratama H.* Current Approaches and Future Trends in Integrating Digital Education Methods in Chinese Traditional Art Education // Perspectives of Science and Education. 2024. Vol. 71. № 5. P. 713-728.

18. Volynov M.M., Kitov A.A., Goryachkin B.S. Виртуальная реальность: виды, структура, особенности, перспективы развития // E-Scio. 2020. №5. С. 795-812.

Давлетова К.Б.

г. Санкт-Петербург

Электронный музыкальный инструмент как средство обновления содержания дополнительного образования детей: опыт и перспективы

Система дополнительного образования детей (ДОД), базирующаяся на принципах гуманизма, формирует уникальную образовательную среду для личностного развития, социализации и профессиональному самоопределению обучающихся. Актуальные направления развития данной сферы заданы в федеральном проекте «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». В разделе, посвященном художественной направленности, особо подчеркивается необходимость обновления содержания программ за счет развития таких направлений, как цифровые технологии, электронные инструменты, дизайн, анимация и медиа-искусство. Поддерживая эти нововведения, система ДОД последовательно интегрирует современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) в образовательный процесс, находя в них ресурс не только для повышения качества обучения, но также и для развития творческой самореализации обучающихся.

Новый подход к обучению детей музыке в опоре на специфику электронный музыкального инструмента (ЭМИ). Одним из примеров многолетней успешной реализации данного подхода является деятельность Центра творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», где с 2002 года реализуется образовательная программа музыкального развития детей с применением возможностей ЭМИ. В программе представлен *новый подход к музыкальному развитию детей*, опирающийся на специфику ЭМИ. В отличие от традиционных инструментов синтезатор выступает не просто средством исполнения музыкального произведения, а многофункциональной творческой рабочей станцией. Его основные возможности, такие как многодорожечная запись, наличие секвенсора, возможность программирования звуков, обширный банк готовых стилей и тембров, а также музыкально-аналитические функции – принципиально расширяют границы образовательного процесса. Благодаря совместимости с любыми музыкальными жанрами (от этники до современной электронной музыки) и наличию выхода в интернет, синтезатор органично интегрируется в систему цифрового образования, позволяя обучающимся работать в тех звуковых пространствах, которые им близки и интересны.

Основу обучения по программе составляет проектная деятельность. Вовлечение обучающихся в создание собственного электронного музыкального проекта становится основой обучения и главным двигателем их развития. Такая форма работы в сочетании с современными технологиями и взаимодополняющими формами и видами деятельности, включающих исполнение, сочинение, аранжировку, элементы звукорежиссуры, поддерживает мотивацию учащихся на протяжении всего периода обучения.

Накопленный за годы работы опыт позволил существенно расширить спектр образовательных программ. В настоящее время в Центре реализуются программы обучения игре на ЭМИ, цифровом фортепиано, цифровом аккордеоне, программы обучения в классе ансамбля клавишных синтезаторов, а также программа по аранжировке на ЭМИ.

Результаты обучения по программам связаны с созданием творческого «продукта». Учащиеся создают и записывают собственные композиции и концертные выступления на цифровые носители, участвуют в музыкальных проектах, а итогом обучения нередко становится проведение сольного авторского концерта. Лучшие работы публикуются на RuTube – канале, что позволяет получить обратную. Такие формы позволяют не только

сформировать «Архив достижений учащихся» и проанализировать динамику процесса, но также служат основой для постоянного обновления методической базы обучения.

Высокий уровень методической работы и практической значимости программ неоднократно получал официальное признание. Программы музыкального развития детей с применением ЭМИ стали участниками и победителями престижных городских и всероссийских конкурсов. Что подтверждает их соответствие актуальным требованиям цифровой трансформации образования:

- Всероссийский конкурс цифровых методических кейсов «Панорама педагогических практик» (Министерство просвещения РФ, Москва);
- Городской конкурс программно-методических материалов (Комитет по образованию СПб, ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»);
- Городской конкурс-форум «Педагог-мастер и его класс» (ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»);
- Городской фестиваль-конкурс лучших практик дополнительного образования детей Санкт-Петербурга «Вершины мастерства» (Комитет по образованию СПб, ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»);
- Городской конкурс дополнительных общеобразовательных программ (Комитет по образованию СПб, ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»);
- Всероссийский конкурс дополнительных общеобразовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи (Министерство образования и науки, Москва);

Кроме того, педагоги и методисты Центра выступали активными участниками городских проектов, направленных на развитие цифрового образования, таких как

«Образовательный терренкур «Движение вверх» и «Цифровое образование - новый вектор развития дополнительного образования» (ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»).

Развитие фестивально-конкурсного движения в Санкт-Петербурге. Итогом многолетней методической работы стала организационно-творческая деятельность Центра. Сегодня ЦТР и ГО «На Васильевском» выступает инициатором и организатором ряда престижных конкурсных мероприятий, формируя уникальное творческое пространство для развития юных музыкантов, осваивающих возможности ЭМИ.

1. Всероссийский конкурс электроакустической музыки «ДЕМО» для одаренных детей и подростков. Конкурс включен в перечень конкурсов Министерства просвещения РФ, что подтверждает его высокий статус. Проведение конкурса в очной и заочной формах позволяет привлечь широкий круг участников из различных регионов России, делая его доступным для талантливых детей независимо от их местонахождения. География проекта постоянно расширяется: только за последние годы свои работы представили участники из Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Новосибирска, Екатеринбурга, Свердловской области, Красноярска, Твери, Ярославля, Республики Коми, Республики Татарстан, Республики Башкортостан, Краснодар, Самары, Оренбургской области.

2. Региональный конкурс начинающих исполнителей на электронных инструментах «Крошка ЭМИ». Конкурсный проект, ориентирован на самую младшую возрастную категорию (6-11 лет, 1-3 годы обучения). Включает номинации «Сольное исполнительство и аранжировка на ЭМИ» и «Ансамбль ЭМИ». Специфика конкурса «Крошка ЭМИ» заключается в особом внимании к начальному этапу обучения, который закладывает фундамент для дальнейшего творческого роста обучающихся.

3. Всероссийский фестиваль-конкурс «Музыкальные диалоги». В рамках этого конкурса введена номинация «Электронные музыкальные инструменты» (сольное и ансамблевое исполнительство), это позволяет интегрировать электронные музыкальные инструменты в широкий контекст традиционного музыкального творчества.

Результатом многолетней педагогической и конкурсной деятельности Центра «На Васильевском» стала диссеминация накопленного опыта в профессиональном сообществе педагогов. Методика обучения детей музыке с использованием возможностей клавишного синтезатора, разработанная педагогами ЦТР и ГО «На Васильевском» К.Б. Давлетовой и Е.А. Майоровой, нашла свое воплощение в серии образовательных проектов, востребованных педагогами:

1. Учебно-методический комплекс «Обучая, обучаюсь» (в 4-х частях). Изд-во «Союз художников», 2012-2016 г. *Рекомендовано Комитетом по образованию Санкт-Петербурга в качестве пособия для курсов повышения квалификации специалистов ДООД (секция «Электронная музыка»).*

2. Учебно-методический комплекс «Мастер клавиш» (в 2-х частях). Изд-во «Лема», 2023-2025 г. (продолжающееся издание). *Рекомендовано Региональным модельным центром Санкт-Петербурга в качестве пособия для педагогов и учащихся электронных музыкальных классов в учреждениях ДООД.*

Данные пособия объединяет единая концепция, которая отвечает на главный вызов современного музыкального образования: *как сохранить академическую традицию, интегрируя современного учащегося в цифровую медиакультуру.* Материалы в пособиях выстроены таким образом, чтобы решать две взаимосвязанные задачи. В методической части представлены подробные рекомендации по освоению функций ЭМИ и их практическому применению в аранжировке. Репертуарная часть представлена нотным материалом, который включает цитаты оригинальных тем, специально подобранные для аранжировки на клавишном синтезаторе. При отборе авторы руководствовались классическим дидактическим принципом «спирали» – учащийся возвращается к пройденному материалу на новом витке своего развития. Репертуар подобран с учетом изучения возможностей ЭМИ, поддерживающих музыкальное, культурологическое и техническое развитие ребенка.

ЭМИ в руках юного музыканта сегодня – не просто инструмент для исполнения музыки, а целая творческая лаборатория. Соединение академической школы и МКТ открывает новые горизонты музыкального развития: учащиеся осваивают не только нотную грамоту и основы исполнительства на инструменте, но и язык современной медиакультуры, учатся слышать, создавать и транслировать музыку в форматах XXI века.

Интеграция классических традиций и МКТ, реализованная в данной модели музыкального развития детей, позволяет выйти на новый уровень музыкального образования – сделать процесс обучения не просто интенсивным, но и развивающим, готовящим детей к творческой жизни в современных условиях медиареальности.

Литература

1. Буйлова Л.Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры и образования. 2011. №6 (31). С. 130-133.
2. Дополнительное образование детей: учеб. пособие / О. Е. Лебедев, М. Р. Катунцова, Н. Ф. Трубицын [и др.]; ред. О. Е. Лебедев. М.: Владос, 2003. 256 с.
3. Федеральный проект «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» [Электронный ресурс] <http://www.anichkov.ru/page/gzrdo/>
4. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства // Музыка и время. 2016. № 2. С. 16-24.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES // В сборнике: Современное музыкальное образование – 2015. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. СПб., 2015. С. 29-34.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного

музыкального творчества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 289-293.

7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.

8. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

9. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.

10. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

11. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Т. 8. № 6. С. 436-445.

Камерис А.

г. Санкт-Петербург

О правде и лжи в музыке в эру синтезированной искренности

Сегодня музыка рождается не только в домах с музыкальными инструментами или в музыкальных студиях, но и в алгоритмах. Цифровые аудиостанции, искусственный интеллект, автоподстройка голоса, автоаранжировщик — эти инструменты создали парадоксальную реальность, где техническое совершенство часто становится заложником художественной правды. В эпоху, когда любой голос можно идеализировать, а любую эмоцию — симулировать, вопрос лжи в искусстве приобретает новую остроту.

Стандартизация стала системной ложью. Философ Теодор Адорно, критикуя культурную индустрию XX века, предвидел эту логику развития. Развлечение стало победой механического над жизнью, регулируемого над стихийным. Сегодня эти мысли звучат пророчески. Тикток-хиты, ремиксы, генерируемые нейросетями под конкретный алгоритм рекомендаций, — это не просто музыка, это оптимизированный эмоциональный продукт. Как отмечал Т. Адорно в статье «О популярной музыке», *«псевдоиндивидуальность — отличительный признак культурной индустрии»* [1, с. 25]. Идеально подобранный бит под «уникальный» голос, прошедший автоподстройку, — это иллюзия самовыражения в рамках жёсткого цифрового шаблона.

Лев Толстой в трактате «Что такое искусство?» утверждал, что главный критерий — искренность заражения чувством: *«Искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим испытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его»* [2, с. 267]. В мире, где вокал можно полностью синтезировать (Vocaloid, AI-певцы), а эмоциональную окраску добавить пресетом, возникает фундаментальный вопрос: кто и чем «заражает»? Если нейросеть, обученная на

тысячах треков о любви, генерирует очередную балладу, можно ли говорить об искренности? Или это симулякр чувства — копия без оригинала? Как говорит Жан Бодрийяр, мы живём в эпоху, где симулякры заменили собой реальность, создав гиперреальность. В его системе искусство не воспроизводит реальность, а становится главным производителем этих симулякров, окончательно стирая грань между подлинным и искусственным.

Сегодня современные музыкальные технологии создают новые формы лжи:

- Ложь совершенства: Автоподстройка (Autotune) из технического инструмента превратилась в эстетику. Одни музыканты используют Autotune, чтобы скрыть, другие — чтобы раскрыть. Но когда идеальный вокал становится нормой, человеческое, «живое» исполнение начинает восприниматься как недоделанное. Это ложь о природе человека — мы начинаем верить, что человек должен звучать как машина.

- Ложь авторства: Алгоритмы создают музыку в стиле умерших исполнителей. Где здесь правда искусства? Это призрак без души, голос без переживания.

- Ложь интимности: Социальные сети создают иллюзию прямой связи между артистом и фанатом. Но за кадром остаются алгоритмы, стратегии продвижения.

- Ложь инновации и прогресса: Фокус смещается с *того, что сказано*, на *то, как сделано*. Продюсерский релиз может подаваться как революционный только потому, что в нём впервые использован новый AI-плагин для аранжировки или алгоритм для генерации текста. Но если за этой технологической обёрткой — банальные мысли и чувства, то это ложь о прогрессе в искусстве.

Мартин Хайдеггер предупреждал об опасности, когда техника перестаёт быть инструментом и становится «поставом» (Gestell) — рамкой, которая определяет само наше мышление. Искусство рискует превратиться в демонстрацию возможностей софта, не в поиск истины, а провозглашение технологической новизны — в художественный прорыв.

Однако та же технология, которая создаёт новые формы лжи, может стать инструментом для невероятной искренности. Электронная музыка породила жанры, где именно цифровая «холодность» стала языком для выражения одиночества поколения. Композитор Джон Кейдж утверждал, что нет ничего плохого в механизации, пока мы не позволяем ей управлять нами. Возможно, проблема не в Autotune, а в том, зачем его используют: чтобы скрыть отсутствие ровной интонации и слуха или чтобы создать новый художественный эффект?

В 2020-х годах возникает обратная реакция — движение к «сырому» звуку, «лоу-фай эстетике», домашним записям на телефон. Это не просто ностальгия, а поиск аутентичности в мире цифрового перфекционизма. В ряде наших работ мы обсуждаем эту проблему (см., например, в статьях [3; 4]). Но существует опасность, что этот поворот к «сырому» звуку и «лоу-фай эстетике» станет парадоксальной попыткой — уже внутри этой гиперреальности — симулировать утраченную аутентичность, то есть создать симулякр «настоящего». Как сохранить для будущих поколений созданное творцами? — На протяжении длительного времени сотрудники научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена во взаимодействии с музыковедами и учёными технического профиля из Азербайджана, Беларуси, Венгрии, Казахстана, Кипра, Китая, Узбекистана решают эту проблему, создавая интеллектуальную систему по каталогизации и анализу музыки народов мира [5; 6].

Истинное в искусстве находится в диалектике, в борьбе между противоположностями: между внутренним, духовным миром художника и внешней реальностью. Это синтез, который получается в процессе конфликта между тезисом и антитезисом. Технология — лишь инструмент, который позволяет зафиксировать плод этого конфликта. Ложь начинается не в программе, а в намерении. Как сказал когда-то режиссёр Андрей Тарковский: «Искусство — это молитва». Другими словами, метафизическое действо, связывающее человека с Богом. В эпоху, когда «искусство» может создаваться

нажатием кнопки, эта связь становится самым дефицитным и самым ценным ресурсом. Возможно, новая искренность (если можно так ее назвать) — это не отказ от технологий, а сознательный выбор в их использовании, где каждый цифровой эффект — не маскировка пустоты, а честный художественный шаг. Выбор остаётся за художником: будет ли он использовать технологию как костыль для своей неискренности или как новый язык для старой, как мир, правды о человеческой душе. Выбор, как всегда, моральный, а не технологический, потому что искусственное искусство не может иметь доброго отношения ко всему человеческому и тем более не имеет никакого отношения к божественному.

Литература

1. Adorno T. On Popular Music // Studies in Philosophy and Social Science. NY: Institute of Social Research. 1941. № 9. P. 25.
2. Толстой Л.Н. Что такое искусство? М: Современник, 1985. 594 с.
3. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. V. 8. Issue 2S4. Pp. 913-918.
4. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Technologies in Training a Modern Teaching Musician // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2020. V. 12. No. S6. 518-531.
5. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
6. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. V. 8. No. 6. Pp. 436-445.

Лешенко Б.А.

г. Санкт-Петербург

Музыка как инструмент исторической репрезентации

Историческая память никогда не является нейтральной или статичной; она постоянно переосмысливается и транслируется через культурные и социальные практики. Одним из таких уникальных средств передачи и переосмысления исторического прошлого является музыка.

Данная статья посвящена исследованию феномена формирования нарратива о прошлом средствами музыкальной выразительности, где особое внимание уделено конструированию политического дискурса. Этот анализ стремится показать, как музыка транслирует исторические нарративы, выстраиваемые вокруг того или иного идеологического дискурса, выстраивая альтернативный взгляд на прошлое.

В рамках статьи разрабатывается ответ на теоретический вопрос, относительно того, может ли являться музыка историческим источником, ответ на который выстраивается в рамках постмодернистской традиции в историографии, представленной через призму идей Франка Анкерсмита. Также данная работа, преимущественно опираясь на идеи Хейдена Уайта, представляет читателю перспективу, при которой музыка становится инструментом конструирования нарратива о прошлом. В рамках статьи также кратко представлен эмпирический материал, применимый к выстраиваемой теоретической рамке.

Ключевая проблема в исследовании заключается в противоречии между признанием множественности форм исторической репрезентации и недостаточной теоретической проработки вопроса о роли аудиальных средств выразительности в

конструировании исторического нарратива. Опираясь на вопрос о том, как выстраивается историческая репрезентация в музыке, данная работа стремится показать музыку как подчиненный постмодернистской традиции историографии инструмент формирования дискурса о прошлом через призму теоретических концептов опыта и травмы.

Для данной работы, вопрос о том, может ли музыка восприниматься в полной мере как исторический источник, является ключевым. Для того, чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо репрезентовать выстроенную Франком Анкерсмитом дихотомию между категориями опыта и текста, дать им определения и посмотреть, как они применимы к предмету исследования.

Исторический источник представляется доступом к прошлому, которое выражено в документах, исследование и анализ которых историком служит основой для конструирования исторического нарратива. Анкерсмит утверждает, что источники не являются объективным знанием о прошлом, ставя акцент на том, что один и тот же источник может быть проинтерпретирован различными способами, отталкиваясь от субъективного опыта и восприятия отдельного историка [1, с. 82-84; с. 160-161].

Опыт в теории Анкерсмита занимает одну из центральных позиций, возвышенный исторический опыт у Анкерсмита – это прежде всего идея о связи между прошлым и современностью, которая конструируется на основе исключительного эмоционального восприятия, сравнимого с эстетическим познанием. Опыт – это нечто, что позволяет выйти за рамки выстроенных лингвистических конструкций и позволяет говорить о прошлом через эмпирические конструкции, доступ к которым открывается в исследовании прошлого на субъективном уровне.

Подлинное различие двух категорий возможно проследить при сравнении на основе примеров, так источниками могут выступать различные документы, нормативные акты рассматриваемой эпохи, указывающие на конкретные события и их интерпретацию со стороны официальных лиц данной эпохи. Также источником могут выступать газеты и журналы рассматриваемой эпохи, поскольку они показывают, как современники освещали и интерпретировали те или иные события. Фотографии, видеоматериалы и аудиозаписи предоставляют вопрошающему визуальное и аудиальное представление о прошлом через репрезентацию повседневности, либо через демонстрацию значимых событий, запечатленных на пленку [1, с. 242]. Историческим источником является нечто, что предоставляет всеобъемлющую картину прошлого для историка.

В сравнении с источником, который преимущественно обезличен, предмет исторического опыта завязан на конкретной личности/сообществе. Если источник претендует на объективную картину прошлого, то предметом опыта являются истории отдельных людей/групп. В качестве примера того, что является историческим опытом, в первую очередь можно выделить устную и письменную традицию повествования о собственном прошлом, т.е. опытом могут считаться личные воспоминания о прошлом, передающиеся устно, так и мемуары и дневники, повествующие о личных переживаниях, посвященных историческим событиям. Говоря о предметной области данного исследования, стоит отметить, что литература и визуальное искусство также относятся к категории опыта, поскольку отражают восприятие эпохи или отдельных событий личностью.

Исходя из представленной дихотомии, можно прийти к выводу, что аудиальное искусство сложно отнести к категории источника, поскольку оно опирается на опыт, а не на текст, из чего следует вывод, что даже если в музыке есть апелляции к прошлому, то они направлены на конструирование или воспроизводство нарративов с помощью художественных средств, провоцирующих эмоциональную реакцию у слушателя, а не на репрезентацию прошлого «так, как оно было». Тем самым отдельные кейсы в рамках музыкальной культуры, выстраивающие взгляд на прошлое, парадигмально ближе к исследованиям памяти (memory studies), нежели к историографии.

С другой стороны, можно выстроить альтернативный аргумент, поскольку в рамках концепта Франка Анкерсмита о различии между опытом и текстом применительно к аудиальному искусству существует категориальное противоречие, которое не позволяет применить данную дихотомию в контексте музыки. Музыку можно рассматривать как опыт, так и текст одновременно. Музыку можно отнести к категории исторического опыта, потому что она способна вызывать эмоциональную и эстетическую реакцию через восприятие аудиального. Музыку также можно воспринимать и как исторический текст, однако данная категория вызывает большую сложность для выстраиваемой теоретической рамки. Лирическая составляющая песен представляет собой текст, в котором расставлены акценты на эмоциональное восприятие, что позволяет считать данный текст разновидностью литературы, нежели историческим источником, даже если в сюжете текста выстроена репрезентация исторических событий.

Таким образом можно прийти к выводу, что музыка в рамках выстроенной дихотомии относится к категории опыта, однако при рассмотрении примеров источников, мы видим, что фотографии, видеоматериалы и аудиозаписи являются источниками, поскольку те репрезентуют обезличенное представление о прошлом. Здесь важно отметить, что музыка в контексте исследования рассматривается в более широком определении, включающее в себя не только аудиальные, но и визуальные формы, отчего здесь выстраивается проблема, в рамках которой музыка в сущностном характере относится к категории опыта, но при этом способна являться полноценным источником в контексте формы. Тем самым данная дихотомия не позволяет наиболее точно определить сущность музыки в вопросе исторической репрезентации, отчего необходимо диалектическое преодоление категориальных рамок.

Анкерсмит указывает на возможность преодоления категориальной дихотомии, чтобы это увидеть, необходимо зайти издалека и ответить на вопрос, чем является история в рамках его концепции. Помимо того, что было уже обозначено выше, что история завязана на интерпретации отдельного историка и на его подборе фактов, из которых в последствии он будет выстраивать нарратив, история прежде всего не представляет собой некий абсолют прошлого, история является набором различных сюжетов из прошлого, доступ к которым открывается историку через вопрошание и оттого, какие вопросы историк задает, зависит то, какие сюжеты ему станут доступны. Здесь важно отметить то, что по Анкерсмицу, историк, понимая собственную подверженность субъективности и невозможности ее преодоления, должен стремиться не к созданию объективного знания о прошлом, а к переходу на категорию опыта, сокращая дистанцию тем самым между событиями и актором, описывающим прошлое. Исходя из данной посылки, можно сказать, что основной задачей для историка становится интерпретация прошлого таким образом, чтобы выстроить значимость описываемых событий для читателя [1, с. 309; с. 348].

Феномен значимости прошлого является одним из ключевых, который позволяет сформировать исторический опыт, который заключается не только в понимании истории, но и в эмоциональной привязке к нему. Прошлое становится значимым тогда, когда мы можем установить между ним связь с нашим опытом, между транслируемым историческим нарративом и нашим восприятием истории. Концепт возвышенного исторического опыта является критической альтернативой традиционному описанию исторических событий, так данная теория благодаря своей феноменологической составляющей, обращению к методам различных дисциплин с упором на субъективность в понимании и интерпретации истории, подразумевает возможность исследователя смотреть на прошлое не абстрагировано, стремясь достичь объективности в процессе репрезентации истории, но на одном уровне с описываемыми событиями и личностями [1, с. 12; с. 445].

Через описание того, чем является история и какова роль историка, мы можем помыслить музыку не просто как один из элементов, относящихся либо к категории опыта, либо к категории источника, а как нечто, что само по себе в отдельных случаях способно преодолеть эту дихотомию. В рамках отдельного музыкального проекта, визуальные и

аудиальные формы, под которыми прежде всего понимается сэмплирование (в данном контексте понимается подход, когда артисты встраивают в композицию записи речей политиков, фрагменты новостей и т.д.), могут относиться к категории источника, тогда как остальные составляющие, непосредственно музыкальные формы, относятся к категории опыта, которые призваны стирать границы между слушателем и событиями, о которых повествуют артисты. Так, здесь я провожу разграничение между музыкой и другими формами искусства, на том основании, что она использует всевозможные виды передачи информации и за ее исключительную способность когнитивного воздействия, под которой я понимаю способность провоцирования определенной эмоциональной реакции посредством музыкальных средств, т.е. музыка, написанная в минорной тональности, как правило, вызывает ряд эмоций, которые можно охарактеризовать через негативность, в совокупности с текстом, повествующем о чем-угодно, музыка становится сопровождением, подсказывающим как слушателю относиться к транслируемым в тексте событиям.

Возвращаясь к поставленному вопросу, стоит сказать, что в рамках приведенных сценариев использование исторических источников все же применяется в качестве художественного приема, дополняющего категорию опыта и в рамках концепции Анкерсмита можно было бы сказать, что категория текста неприменима к искусству, однако все же невозможно не учитывать сценарии исторической документации, встроенной в художественные формы, которая вкупе с музыкальными и визуальными техниками способна создавать цельный нарратив о прошлом, апеллирующим не столько к чувствам, сколько к историческим прецедентам, следовательно дихотомия между опытом и текстом не подходит для анализа ряда уникальных кейсов из музыкальной культуры. Музыка может восприниматься как исторический источник, определение которого таковым завязано на анализе текста и/или наличии прямой исторической документации.

Другой важный аспект, поднимаемый в статье, феномен нарратива о прошлом в музыке, но прежде, чем рассмотреть его, необходимо обратиться к другому теоретическому концепту Франка Анкерсмита, который выстраивает необходимое пространство для конструирования нарратива. Таковым элементом в теории Анкерсмита является концепт травмы. В понимании Анкерсмита, травма представляется феноменом, не позволяющим прошлому стать прошлым. Данный тезис обосновывается через призму субъективного опыта взаимодействия с травмирующим эпизодом прошлого, который не позволяет абстрагироваться от него из-за эмоциональной привязки, воспроизводящей резонансы в публичном пространстве [1, с. 417-418]. Обращение к травме прошлого в контексте музыки способно порождать дискурсивные столкновения вокруг репрезентации исторического события, делая музыку значимым фактором борьбы за образ прошлого. Феномен травмы создает пространство для формирования взаимоисключающих образов прошлого, которые находят свое место в том числе и в музыке. В этом контексте необходимо упомянуть ряд идей Хейдена Уайта из его работы «Метаистория».

Основной идеей Хейдена Уайта является нарративная структура исторического текста, в рамках которой историк оформляет исторические события в единый нарратив, который в теории Уайта завязан на литературных сюжетах. Уайт выделяет несколько типов сюжетов, которые обуславливают подбор исторических фактов и интерпретации событий, среди таких метанарративов представлены: романтический (история как триумф добра); трагический (падение героя); комический (примирение); сатирический (разоблачение иллюзий) [2, с. 49-51]. В контексте музыки, выбор сюжетной модели является определяющим фактором, отталкиваясь от которого выстраивается вся дальнейшая концепция произведения, от того, о каких событиях прошлого будет выстроено повествование, до того, какую конечную эмоцию оно должно вызвать у слушателя.

Занимаясь подбором кейсов музыкальной культуры, соответствующих всем четырем типам сюжетов, описанных Хейденом Уайтом, можно обнаружить, что большинство потенциальных примеров имеют трагический сюжет, поскольку затрагивают феномен травмы. К этому типу сюжета можно отнести кейс музыкального проекта Rome и альбома

“A Passage To Rhodesia”, кейс Death in June и кейс афроамериканской музыкальной культуры с джазом, блюзом и хип-хопом, однако из этого ряда отчасти выбивается пример с госпелом, поскольку в данном жанре делается сравнительно больший акцент на надежде примирения и разрешения конфликта, что позволяет его формально отнести к комическому сюжету, однако к данному сюжету больше относится кейс бразильской Тропикалии с их критикой режима военной диктатуры, как чего-то онтологически чуждого и временного, которое в будущем уйдет в небытие и все вернется к статусу-кво. К сатирическому сюжету можно отнести пример Laibach с их критикой тоталитарного прошлого, а также пример с Fela Kuti, высмеивающего и критикующего пороки постколониальных обществ, наследующих принципы и практики колониальных режимов прошлого. К категории романтического сюжета можно отнести рассматриваемый кейс Heilung с их стремлением к воспроизводству неоязыческого дискурса и формированию сообщества на основе ритуальных практик прошлого за их стремление к достижению субъективного идеала.

Помимо этого, важной идеей также является, в принципе его идея метаистории, как глобального дискурсивного пространства, в которое вписываются более узкие нарративы. Глобальные метанарративы в теории Уайта лежат на основе идеологических концептов, которые обуславливают то, как историческое событие будет проинтерпретировано. Демонстрацию подобного можно проследить при проведении сравнительного анализа дискурсов, конструируемых, с одной стороны, проектом Rome с альбомом “A Passage To Rhodesia”, и с другой, творчеством Fela Kuti, которые рассказывают о процессе деколонизации, но делают это по-разному исходя из своей идентичности и культурного контекста.

Подымая проблематику исследования, можно сказать, что музыка формально может являться историческим источником на основании ее взаимодействия с историческими документами, заключающегося в встраивании в музыкальную структуру. В большинстве кейсов музыкальной культуры, музыка, как и другие формы искусства, относится к категории опыта, поскольку эмоциональный подтекст и отсутствие дистанции, а также завуалированные образы не позволяют отнести подобные примеры к категории источника. Однако, некоторые приведенные примеры из музыкальной культуры нельзя отнести строго ни к одной из категорий, поскольку несут в себе составляющие обоих вариантов, тем самым подтверждая высказанную идею о том, что музыка способна выходить за установленные рамки, выступая инструментом создания дискурса, основанного на травме прошлого, при этом ссылаясь не на абстрактные образы, а на исторические документы.

Представленная классификация метанарративов репрезентации прошлого представляет наиболее полную картину того, как артисты используют историю в своем творчестве и какие стоят за этим цели. Конструирование образа прошлого в музыке подчиненно современности, в том плане, что прошлое используется в политических целях, как средство мобилизации и радикализации протестных настроений, как в упомянутых примерах с Fela Kuti и афроамериканской музыкальной культурой, и в примере движения Тропикалия. В рамках другого сценария, артисты обращаются к прошлому, на основе которого выстраивают собственный дискурс с целью формирования сообщества, потенциально имеющего перспективу трансформации в сообщество политическое, как в примере с Laibach и Heilung. Есть также и третий сценарий использования прошлого в музыке, за которым стоит интенция скорее напоминания об отдельных эпизодах истории, тем самым музыка выступает как дискурсивный инструмент, формирующий образ прошлого, как в примере проектов Rome и Death In June. Также стоит отметить, что параллельно музыка выступает таким же дискурсивным полем битвы, как и любые другие объекты исследования *memory studies*, делая ее значимым элементом в рамках дискуссий о прошлом, как это было кратко отмечено в сравнении конструируемых дискурсов о деколонизации у Rome и у Fela Kuti.

Подводя итог, можно сказать, что репрезентация истории в музыке – явление новое и с учетом рассмотренных эпизодов из музыкальной культуры, музыка, когда она говорит о

прошлом, подчиняется постмодернистской парадигме, рассказывая об отдельных эпизодах прошлого, тщательно выстраивая нарратив и подбирая факты, необходимые для того, чтобы вызвать нужную эмоциональную реакцию у слушателя.

Литература

1. Анкерсмит Ф. Р. Возвышенный исторический опыт. – Европа, 2007.
2. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века. – Издательство Уральского университета, 2002.

Панкова А.А.

г. Санкт-Петербург

Мотивация в музыкальном образовании: от теории к практике формирования личностного смысла

Проблема мотивации в педагогике и психологии является одной из наиболее разработанных в теоретическом плане и одновременно наиболее сложной для практической реализации. В условиях современного образовательного пространства, характеризующегося высокой информационной насыщенностью и мультизадачностью, вопрос поддержания устойчивого интереса к обучению у учащихся приобретает особую остроту. Несмотря на обилие исследований в области менеджмента, психологии и педагогики, предложенные модели мотивации зачастую не работают в специфической сфере музыкального образования. Это обусловлено уникальностью музыкальной педагогики, которая требует не просто усвоения информации, а формирования сложных сенсомоторных навыков и эстетического восприятия в условиях жесткого дефицита времени и высокой загруженности ученика. Цель данной статьи — представить и теоретически обосновать комплекс практических методов формирования устойчивой мотивации у юных музыкантов, разработанный и апробированный автором в ходе многолетней педагогической деятельности.

Современный ребенок находится в эпицентре «клипового сознания» и перманентной информационной атаки. Физические, психологические и информационные нагрузки, отсутствие полноценного досуга приводят к тому, что традиционные методы стимулирования интереса перестают работать. В этой связи автором был сформулирован девиз, отражающий суть истинной мотивации: она рождается не от внешнего поощрения, а когда усвоенное знание находит резонанс в личном опыте и творческом действии, превращаясь из абстрактной информации в инструмент самовыражения и понимания мира.

Исходя из этого, можно выделить три ключевых направления работы, позволяющих реализовать данный принцип на практике.

Переосмысление роли наглядности и дидактических материалов

В эпоху тотальной цифровизации парадоксальным образом возрастает ценность аналоговых, тактильных объектов. Если 15 лет назад использование компьютеров и планшетов на уроке было мощным мотивирующим фактором для младших школьников, то сегодня это лишь усугубляет их сенсорную перегрузку. Авторский подход заключается в возвращении к «живым» материалам: карточкам с нотами, пластиковым кубикам, шуршащим и звенящим инструментам и т. д. Это позволяет переключить внимание ребенка,

снизить уровень «цифрового шума» и сделать процесс усвоения теоретического материала не просто наглядным, а чувственно-эмпирическим, что соответствует возрастным особенностям и актуальному психоэмоциональному состоянию современных детей.

Обучение импровизации и композиции как путь к персонализации знаний

Данное направление является центральным в формировании личностного смысла обучения. Импровизация и композиция позволяют ученику выйти за рамки роли «исполнителя чужой воли», зафиксированной в нотном тексте. Стоит отметить, что интеграция материала для творчества с основной программой по специальному или общему фортепиано. Это позволяет снять психологический барьер и органично вписать импровизацию в образовательный процесс, не создавая дополнительной нагрузки, а углубляя понимание изучаемых произведений.

В качестве учебных пособий по импровизации и композиции можно использовать методический материал, разработанный для обучающихся школ искусств (Л. М. Борухзон, О. Геталова, О. Булаева, Л. Волчек, Н. Богданович и др.).

Использование музыкально-компьютерных технологий для преодоления исполнительских трудностей

В тех случаях, когда пианистический аппарат ученика (особенно на отделении общего фортепиано) еще не готов к исполнению сложной фактуры, сочиненной им музыки, на помощь приходят музыкально-компьютерные технологии (МКТ). В качестве учебных пособий для данного направления можно использовать методический материал, разработанный сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена [1-4].

МКТ выступают здесь не как самоцель, а как инструмент расширения творческих возможностей ребенка, позволяя реализовать замысел даже при ограниченных исполнительских ресурсах. Особый интерес представляет формат сотворчества человека и нейросети, где ученик выступает в роли постановщика задачи и создателя уникальной сольной партии, а искусственный интеллект — генератора аранжировки.

Рассмотрим подробнее один из этапов творческой деятельности с использованием МКТ на примере музыкального проекта «Звуковое сопровождение видеосюжета». Практическая работа над рассматриваемым проектом делится на ряд тематических блоков, каждый из которых, в свою очередь, может быть выполнен в базовом или углубленном уровне сложности (Таблица 1) [5-7].

Таблица 1

Содержание тематических блоков творческого проекта «Звуковое сопровождение видеосюжета»

Тематические блоки	Базовый уровень (БУ)	Углубленный уровень (УУ)
Эскиз	<i>Создание эскиза</i> Замысел музыкального произведения. Выбор видеосюжета. Музыкальные наброски основного контура (мелодии, сопровождения, примерная инструментовка, структура произведения, особенности фактуры, тонального плана и т.д.). Нотный текст может создаваться в нотных редакторах (Encore, MagicScore и др.) или сразу в музыкальном секвенсоре (REAPER, Cakewalk Sonar и др.).	<i>Создание эскиза</i> Замысел музыкального произведения. Выбор видеосюжета. Музыкальные наброски основного контура (мелодии, сопровождения, примерная инструментовка, структура произведения, особенности фактуры, тонального плана и т.д.). Нотный текст может создаваться в нотных редакторах (Finale, Sibelius и др.) или сразу в музыкальном секвенсоре (Cakewalk Sonar, Steinberg Cubase, Ableton Live и др.). Используются собственные композиции

	Используется заимствованный материал подобранный на слух или переписанный с готовых партий.	созданные на основе заданных параметров или полностью самостоятельных.
Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре	<i>Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре.</i> 1. Написание задуманных партий, добавление других голосов, сопровождения. Весь творческий процесс проходит в музыкальном секвенсоре. 2. Назначение различных инструментов для партий используя банк звуков самого секвенсора или дополнительных плагинов (Edirol HQ Orchestral и Super Quartet, KORG WAVESTATION и др.) 3. Расстановка динамических оттенков основных партий в окне Piano Roll музыкального секвенсора.	<i>Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре.</i> 1. Написание задуманных партий, добавление других голосов, сопровождения. Весь творческий процесс проходит в музыкальном секвенсоре. 2. Назначение различных инструментов для партий (используя библиотеки звуков Tascam GigaStudio, Native Instruments Kontakt, ReFX Nexus и др.). 3. Расстановка динамических оттенков и других нюансов исполнения всех партий в окне Piano Roll музыкального секвенсора.
Сведение и мастеринг	<i>Сведение и мастеринг в музыкальном секвенсоре.</i> 1. Расстановка баланса, панорамы в музыкальном секвенсоре. 2. Работа со звуком в музыкальном секвенсоре с помощью дополнительных плагинов для мастеринга (L3 MultiMaximizer, TrueVerb).	<i>Сведение и мастеринг в программах для обработки звука.</i> 1. Конвертация из музыкального секвенсора отдельно каждой дорожки в аудиофайлы для дальнейшей работы в аудиоредакторе (Adobe Audition). 2. Загрузка предварительно сконвертированных в секвенсоре файлов в аудиоредактор Adobe Audition. 3. Удаление шумов и других лишних элементов. 4. Расстановка треков по своим местам согласно задумке произведения. 5. Расстановка уровней громкости каждой партии отдельно. 6. Настройка панорамы звучания инструментов. 7. Обработка звука каждого трека отдельно. 8. Создание изменений параметров эффектов (высота, темп) с течением времени на отдельных дорожках или на управляющей дорожке. 9. Удаление звуковых искажений. 10. Конвертация материала в удобный формат для дальнейшей работы в программах для мастеринга (T-RackS24, IZotope Ozone и др.). 11. Работа над звуком с готовым аудиофайлом в программе для мастеринга (T-RackS24, IZotope Ozone)
Сохранение готового материала	<i>Экспортирование готового материала из музыкального секвенсора.</i> Экспортирование в аудио файл различных форматов (wav, mp3, ogg и др.).	<i>Сохранение готового материала в итоговый аудиофайл.</i> Сохранение результата в различные общедоступные аудио форматы (wav, mp3, ogg и др.).
Работа в аудиоредакторе	<i>Заключительная работа над звуком в аудиоредакторе.</i> Нормализация звука в аудиоредакторе (Sound Forge).	<i>Заключительная работа над звуком в аудиоредакторе.</i> Нормализация звука в аудиоредакторе (Adobe Audition).

Работа в видеоредакторе	<i>Совмещение звука и видеосюжета. Наложение аудио файла на (заимствованный) видеосюжет с использованием видеоредактора (TMPGEnc XPress, Sony Movies Studio Platinum).</i>	<i>Совмещение звука и видеосюжета. Наложение аудио файла на видеосюжет (заимствованный или самостоятельно созданный), с последующим использованием эффектов как на аудио-, так и на видеофайл средствами видеоредактора (Sony Vegas, Adobe Premiere Pro, Pinnacle Studio и др.).</i>
Размещение творческого проекта на ресурсах в сети Интернет	<i>Размещение творческого проекта на ресурсах в сети Интернет. Размещение созданного проекта на файловых ресурсах сети Интернет. Получение и использование гиперссылки на размещенный проект.</i>	<i>Размещение творческого проекта на ресурсах в сети Интернет. Размещение созданного проекта на ресурсах сети Интернет, позволяющих получить обратную связь (ограниченной группы пользователей или неограниченного круга пользователей). Проведение анализа полученной обратной связи.</i>

Создание такого проекта требует от педагога-музыканта владения определённым набором профессиональных и информационно-технологических компетенций [7], и, что особенно важно, создаёт условия для воспитания бережного отношения к музыкальному тексту, формирует у обучаемых систему идеалов, нравственных и эстетических ориентиров, позволяя различать значимое и незначительное в музыкально-историческом контексте культуры, и, в свою очередь, позволяет создавать современные интеллектуальные системы сохранения уникальных образцов традиционной музыкальной культуры на основе использования МКТ (см., например, в работе [8]).

Концертная деятельность как кульминация мотивации

Регулярные концерты (посвящение в музыканты, новогодние костюмированные представления, итоговые академические концерты), в которых участвует каждый ученик, создают устойчивую систему внешнего и внутреннего подкрепления. Атмосфера «теплого, семейного» праздника с вовлечением родителей и преподавателей трансформирует концерт из стрессового экзамена в значимое событие, формируя чувство сопричастности и эмоциональной памяти.

Также следует отметить, что важным аспектом является продуманный подбор репертуара для учащихся отделения общего фортепиано. Педагог обязан учитывать специфику их основного инструмента: активную левую руку у струнников, зажатость у обучающихся на струнно-щипковых инструментах, но при этом опираться на их преимущества (например, развитое чувство протяженности звука или понимание оркестровой фактуры). Репертуар должен быть понятен и резонировать с их инструментальным опытом, что делает игру на фортепиано не чужеродным действием, а органичным расширением их музыкального мира.

Представленный в статье опыт свидетельствует о том, что эффективная мотивация в музыкальном образовании возможна лишь при условии глубокого понимания современного контекста жизни ребенка и гибкого сочетания классических педагогических принципов с инновационными подходами. Отказ от шаблонных решений в пользу создания ситуаций, где знание превращается в инструмент самовыражения (через игру, композицию, импровизацию или использование технологий), позволяет сформировать у ученика не сиюминутный интерес, а устойчивую внутреннюю потребность в музицировании. Регулярная концертная практика и индивидуальный подход к репертуару закрепляют этот результат, делая образовательный процесс личностно значимым и успешным для каждого ребенка, вне зависимости от уровня его исходных данных. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку детальных методик применения МКТ в работе с детьми разных специальностей и изучение долгосрочного влияния описанного подхода на профессиональное самоопределение выпускников.

Литература

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка: Т. 1: Компьютерное музыкальное творчество: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена., 2013. 190 с.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка: Т.2: Лаборатория звука: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена., 2016. 175 с.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение информационным технологиям студентов музыкально-педагогических специальностей: монография. СПб.: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2024. 260 с.
4. Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерные технологии в музыкальном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2017. №1 (62). С. 198-200.
5. Панкова А.А. Роль компьютерного музыкального творчества в самоидентификации личности педагога-музыканта // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Foundation, 2018. С. 508-511.
6. Панкова А.А. Критерии smart-обучения в музыкальном образовании // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник научных статей по материалам международной научной конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт компьютерных наук и технологического образования. 2018. С. 167-171.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
8. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

Бажукова Е.Н., Захаров В.В., Кузнецов И.А.

г. Санкт-Петербург

Музыкальное программирование как предметная область современных медиаинформационных систем и сайнд-дизайна: педагогический, музыковедческий и инженерно-технологические аспекты

Создание и прослушивание музыки является одной из самых главных особенностей человеческой цивилизации. Истинная цель создания музыкальных произведений – удовлетворение творческих потребностей, а прослушивание – вызывает или усиливает то или иное эмоциональное состояние. В то же время восприятие музыкальных произведение обладает ярко выраженной субъективностью. Каждый индивидуум в зависимости от т. н. «наслушанности» по-разному оценивает влияние музыки на себя и других.

Становление специалиста в области саунд-дизайна требует глубокого понимания интеграции аппаратных и программных решений, которые формируют основу для создания звуковых сред и аудиовизуальных проектов. «В настоящее время компьютер стал мощным инструментом в руках сочинителей музыки, в руках создателей новых архитектурных проектов и объектов виртуальной реальности, — пишет академик Михаил Игнатьев, — но при этом возникают сложные проблемы организации мягких вычислений и моделирования процессов музыкального восприятия» [1, с. 259]. Отметим также, что эти вопросы подробно рассматриваются в работах [2-6].

Разработанные сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета

им. А. И. Герцена под руководством профессора И. Б. Горбуновой программы магистерской подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» и «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» и программы подготовки бакалавров «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» и «Музыкально-компьютерные технологии» обуславливают необходимость введения и реализации широкого спектра дисциплин, при изучении которых описанный нами подход является необходимым элементом обучения (см., например, в работах [1- 4]). Среди таких дисциплин назовём: «Алгоритмы и структуры данных», «Теория информации, данные, знания», «Теория информации в музыке», «Теория множеств и описание музыкальных объектов», «Теория вероятностей и математическая статистика в музыке» «Архитектура музыкально-информационных систем», «Архитектура музыкально-ориентированных программно-аппаратных комплексов», «Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества» и др.

В данном контексте дисциплина "Архитектура музыкально-ориентированных программно-аппаратных комплексов" играет ключевую роль, объединяя принципы инженерии, информатики и искусства в рамках парадигмы STEAM-обучения (science – наука, technology – технология, engineering – инжиниринг, arts – искусство, math – математика). Данная дисциплина является одной из ключевых базовых дисциплин, изучаемых студентами бакалавриата «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» направления обучения «Информационные системы и технологии». Она фокусируется на изучении моделей и архитектур устройств, предназначенных для обработки, преобразования и воспроизведения звука, а также на сопутствующем программном обеспечении. Она подчеркивает междисциплинарный подход, где технические аспекты интегрируются с творческими задачами, такими как композиция музыки или дизайн звуковых эффектов. Деятельность выпускников, изучающих эту дисциплину, связана с разработкой инновационных решений для аудиопроизводства, включая эффекты, процессоры, цифровые аудиоинтерфейсы, музыкальные контроллеры и программные среды для реального времени обработки звука.

Программирование на электронном музыкальном инструменте (ЭМИ: клавишном музыкальном синтезаторе, клавинове, цифровой рабочей станции) – это процесс создания, редактирования и сохранения пользовательских звуков (тембров, семплов), созданных стилей, режимов для изменения исполнения (смена стиля, тембра, эффектов и т. д.) в реальном времени непосредственно в самом ЭМИ. Интерфейс конкретной рабочей станции – это предметно-ориентированная среда программирования для музыкантов и специалистов в области саунд-дизайна.

Процесс музыкального программирования на ЭМИ не является процессом, связанным с написанием кода на известных языках программирования (например, Python, C++ и др.), это программирование параметров цифрового аудиосигнала (если программируется звук) с использованием возможностей конкретного ЭМИ с использованием его функциональных возможностей. Этот процесс часто называют саунд-дизайном звука или редактирование тембра.

Каждый инструмент имеет готовый стиль, к этому стилю производитель уже подобрал необходимый набор инструментов: тембр для мелодии, мультитед с набором ритмических или мелодических готовых семплов, набор определённых эффектов и параметров и т. д. (также имеются рекомендации и по применению этого стиля к определённым композициям) то есть всё, что необходимо для исполнения в реальном времени, без предварительной работы. Производитель предоставляет возможность выбора, использовать то, что он предлагает, или попробовать создать свое, неповторимое звучание.

Процесс программирования на клавишной рабочей станции заключается в том, что исполнитель может изменить множество настроек инструмента, которых нет в инструменте, например, создать свой уникальный тембр, эффект, стиль, пэд.

Музыкант имеет возможность программировать следующие цифровые параметры инструмента:

- Создать собственный уникальный тембр, эффект, семпл;
- Адаптировать определенный тембр по собственную композицию с применением DSP, что изменит его параметры, сделав его ярче, теплее, длиннее и т. д.
- Создать семплы или многотембровое звучание используя всю клавиатуру и возможности выбора одновременного исполнения всех голосов для создания мощного звучания;
- Запрограммировать артикуляцию (aftertouch) и динамику исполнения (velocity), изменить глубину и диапазон модуляции (pitch bend, modulation).
- Создать и отредактировать стили, запрограммировать паттерн ударных, басовых и аккордовых партий для различных разделов (вступление – вариации стиля – окончание).

Разберём ключевые моменты музыкального программирования в процессе обучения творческой работе на электронном клавишном инструменте

1. Программирование тембра

Строится на базовых настройках инструмента, с применением основных параметров синтеза звука: осциллятор, фильтр, ADCR (оглашающая звука),

В каждом синтезаторе данные параметры можно изменить, например, если увеличить атаку (Attack), то звук будет появляться медленнее, как у струнных инструментов; уменьшить затухание (Release) – будет резко обрываться как у клавиесина; если убрать поддержку звука (Sustain) полностью, то получится звук перкуссий. В меню инструмента Voice Edit мы имеем возможности изменить параметры звука (рис. 1).

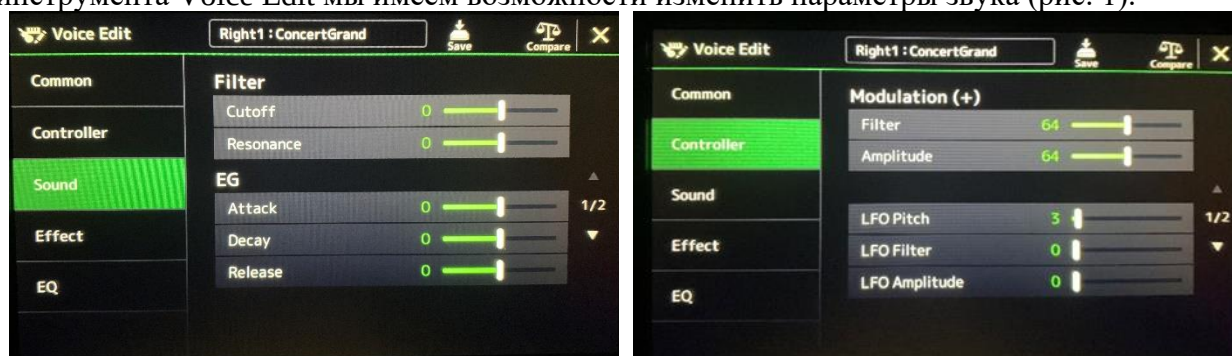


Рисунок 1. Окна рабочей станции YAMAHA PSR-SX900 для работы со звуком

2. Программирование настроек регистрационной памяти инструмента

Для музыканта-исполнителя является одним из важных моментов, так как запрограммировав настройки инструмента, которые необходимы для воспроизведения композиции или аранжировки в реальном времени, он имеет возможность активировать их одним нажатием клавиши или педали-контроллера во время исполнения.

3. Создание пользовательского стиля

User Style Programming (программирование пользовательского стиля) –ключевая функция аранжировочной станции, позволяющая музыканту создать шаблон для автоаккомпанемента, который представляет собой многодорожечную секвенцию паттернов, активизируется в ответ на аккорды, исполняемые в специально отведенном диапазоне клавиш (стандартно – левая часть клавиатуры, с возможностью переназначения). В современных рабочих станциях это многодорожечный паттерн-секвенсор, который связан с размером, темпом, тактами, долями. Программирование стиля – одна из самых сложных задач для музыканта, так как ему необходимо владеть навыками и оркестровки произведения.

В настоящее время современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) и их значимый компонент – ЭМИ (цифровая рабочая станция) – являются универсальной высокотехнологичной информационно-технологической средой, где программирование художественного замысла музыканта как композитора, аранжировщика, звукорежиссера и дирижёра виртуального оркестра, составляют значимый элемент профессиональной компетенции музыканта цифровой эпохи.

Саунд-дизайн – это динамично развивающееся направление высшей школы. Оно ориентировано на подготовку профессионалов, способных проектировать и реализовывать акустические системы, мультимедийные продукты и звуковое сопровождение. И направленность данного нового направления обучения на подготовку таких высококвалифицированных специалистов, объединяющих принципы инженерии, информатики и искусства в рамках парадигмы STEAM-обучения играет ключевую роль в инновационно-технологическом и гуманитарном профиле образования.

Литература

1. Игнатъев М.Б., Макин А.И. Лингвокомбинаторное моделирование музыки // Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки. СПб.: Лань, "Планета музыки", 2024. С. 289-311.
2. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler's Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought // Music Scholarship. 2019. № 3 (36). С. 104-111.
3. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. Mathematical Methods of Research in Musicology: An Attempt of Analyzing a Material from Contemporary Historical Heritage (Reflections on Xenakis' Book *Musiques Formelles*) // В сборнике: ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. International Conference Proceedings. 2018. С. 134-138.
4. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука // В сборнике: Музыкально-компьютерные технологии. сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2018. С. 130-138.
5. Горбунова И.Б., Хайнер Е., Заливадный М.С. О значении математических методов в исследовании музыки и профессиональной подготовке музыкантов // Университетский научный журнал. 2015. № 11. С. 103-111.
6. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
8. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
9. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Давлетова К.Б., Фатьянова Е.А.

г. Санкт-Петербург

Дополнительные программы как ресурс развития компетенций педагога-музыканта системы дополнительного образования детей

Современная система дополнительного образования детей (ДОД) переживает период масштабных преобразований. В федеральной программе «Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года» [1] большое внимание уделяется развитию кадрового потенциала. В этой связи меняются требования не только к уровню подготовки педагогов – возникает необходимость формирования принципиально новой системы непрерывного профессионального развития. В данном случае речь идет о внедрении сетевых форм обучения педагогов, реализации модульных программ, тьюторском сопровождении подготовки и стажировочных площадках на базе ресурсных центров, ориентированных на трансляцию передовых практик. Повышение требований к уровню подготовки педагогов обусловлено процессом информатизации образования, которая, по мнению исследователей, выступает фактором обогащения образовательной среды, расширяя при этом методы, технологии, формы и средства обучения. В сложившихся условиях принципиально меняется роль педагога: он перестает быть только транслятором знаний, приобретая функции проектировщика образовательного процесса, разработчика образовательных программ, эксперта учебной деятельности. В свою очередь, возникает потребность в непрерывном повышении квалификации, актуализируется потребность в саморазвитии, самообучении и формировании профессиональной ответственности за достигаемые результаты.

Изменение требований к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы ДОД в связи с цифровизацией образования. Указанные тенденции обретают особую специфику в контексте ДОД. Как справедливо отмечают В.П. Голованов, В.А. Горский [2; 3], данная сфера уникальна по своему содержанию и методическому инструментарию. Ведущим принципом образовательной деятельности ДОД выступает добровольность и опора на интерес детей, а главным результатом образовательного процесса происходит становление личности ребенка. Кроме того, ДОД обеспечивает поддержку и развитие разных категорий детей: это могут быть дети, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, сироты – дети, нуждающиеся в специальном образовании [4], а также дети, входящие в категорию «одаренные». В то же время как открытая социальная система ДОД обеспечивает условия не только для развития творчества, формирования компетенций, лидерских качеств, но также обеспечивает профилактику безнадзорности [2].

Все сказанное в полной мере относится и к музыкальному образованию. Деятельность педагога-музыканта системы ДОД требует универсальности, к профессиональным качествам предъявляются требования: профессионал в музыкальном искусстве, знание теории музыки и истории искусств, педагогические компетенции, позволяющие выстраивать индивидуальный образовательный маршрут развития каждого учащегося. Однако, процессы информатизации, затронувшие все сферы жизни общества, коснулись и системы образования, в том числе, музыкального. Развитие музыкально-компьютерных технологий (МКТ), электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) существенно расширяют инструментарий творческого и образовательного процесса, изменяя специфику профессиональной деятельности современного педагога-музыканта. Это неизбежно влечет за собой обновление содержания ряда профессиональных компетенций педагога-музыканта.

Освоение и применение МКТ и ЭМИ как одно из условий успешной профессиональной деятельности педагога-музыканта. «Обширная область применения МКТ в образовательном процессе поднимает обучение на новый уровень <...>. Совместимость музыкально-компьютерных технологий с традиционным музыкальным образованием создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, способствуя развитию творческого потенциала у детей и

укрепляя интерес к музыке» (И.Б. Горбунова) [5]. Освоение и применение МКТ и ЭМИ становится сегодня залогом успешной профессиональной деятельности и достижения качественно новых образовательных результатов.

Однако, именно здесь обнаруживается противоречие. Проведенный нами опрос среди педагогов–музыкантов, работающих в системе ДОД, показывает, что многие из них не владеют МКТ. Помимо этого, анализ аттестационных материалов на подтверждение (повышение) квалификационной категории выявил устойчивые дефициты, такие как:

- недостаточный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями общего профиля;
- отсутствие навыков работы с электронными образовательными ресурсами;
- затруднения при проведении мониторинга освоения учащимися программы и статистической обработки данных педагогического эксперимента.

Таким образом, возникает следующая ситуация: содержание профессиональной деятельности педагога-музыканта усложняется, требуя от него новых компетенций, таких как: адаптация к изменяющимся условиям общества; приобретение необходимых компетенций; использование информационных ресурсов; освоение и использование МКТ в профессиональной деятельности, в то время как реальный уровень подготовки большинства педагогов-музыкантов не соответствует этим требованиям. Преодоление этого разрыва становится важнейшей задачей системы ПК.

Реализация основных принципов построения курсов ПК. Региональный модельный центр (далее – РМЦ) дополнительного образования выступает основным организационным механизмом развития кадрового потенциала ДОД. В задачи РМЦ входит разработка и реализация дополнительных профессиональных программ (ДПП); обеспечение непрерывного профессионального развития педагогов, а также мониторинг и анализ состояния системы ДОД. Именно на базе РМЦ создаются условия для трансляции лучших практик, включая те, которые связаны с внедрением ЭМИ и МКТ. Реализация ДПП позволяет решать основные задачи в сфере повышения профессиональной компетентности педагогов разных направлений деятельности, а также получение знаний о новейших достижениях в сфере науки, культуры и техники.

Анализ современных исследований и практический опыт организации курсов ПК для педагогов-музыкантов позволили выделить ряд основных принципов, на которых должно строиться продуктивное обучение данной категории слушателей.

Вариативность и индивидуализация. Программы должны давать возможность выбора форм обучения, а также выстраивания индивидуального образовательного маршрута (В.И. Гам, В.Е. Михайлова), и это является особенно важным в условиях разнообразия запросов и исходного уровня подготовки [6].

Практико-ориентированность и технологичность. Содержание программ курсов должно обеспечивать перенос теоретических знаний в реальную педагогическую практику (Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, А. Камерис, Н.Н. Петрова) [7-10].

Наиболее эффективной в этом смысле является модель обучения в *информационной образовательной среде* (ИОС), *сетевое взаимодействие*, где слушатели могут сразу апробировать новые инструменты Е.В. Чернобай [11].

Рефлексивность и компетентностный подход. Обучение должно быть направлено не только на трансляцию готовых знаний, но и на формирование способности слушателя видеть проблему, искать средства ее решения и оценивать полученный результат (А.Ю. Белогуров) [12]. Рефлексивный характер обучения предполагает цикличное построение процесса: от постановки задачи до контрольно-оценочной деятельности.

Реализация этих принципов нашла свое практическое воплощение в деятельности Центра творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», которая выступает в качестве ресурсной площадки по направлению «Электронные музыкальные инструменты».

Так, для специалистов системы ДОД разработаны и реализуются в системе ПК (секция «Электронные музыкальные инструменты») программы трех уровней освоения (автор К.Б. Давлетова):

1. *«Инновационные методы и технологии в музыкальном образовании. Освоение возможностей клавишных синтезаторов».*

2. *«Искусство аранжировки на клавишных синтезаторах. Теория. Практика. Методика»*

3. *Инновационные методы и технологии в музыкальном образовании. Музыкальный компьютер в классе синтезатора».*

Курсы проходили на базе ГБУ ДО ЦТР и ГО «На Васильевском» [13]. Для проведения практических занятий слушатели были разделены на две группы: педагоги-музыканты с опытом работы в области аранжировки на ЭМИ и без опыта работы. С одной стороны, параллельное обучение слушателей с разной профессиональной подготовкой усложняет работу преподавателя. В этом случае необходимо заинтересовать подготовленных слушателей при изложении базового тематического материала и не перегрузить сложной информацией начинающих пользователей ЭМИ. С другой стороны, педагоги с опытом работы могут по-новому взглянуть на перспективы работы при изучении основного функционала инструментария, а начинающие ознакомиться с художественным потенциалом ЭМИ, увидеть перспективу применения инструмента. Музыкальные произведения были подобраны для слушателей индивидуально, включая народную музыку и сочинения композиторов XIX-XX веков. Работа со звуком [14] – один из важных этапов работы в программе данного курса ПК; в практическую деятельность включены такие виды работы, как технологии многоуровневого семплирования, физического моделирования [15; 16]. В редактировании выбранных для аранжировки тембров, применении процессоров звуковой обработки раскрывается художественный потенциал синтезатора. Звуковые пейзажи, фантастические и сказочные образы, космическая тематика открывают для слушателей мир электронной музыки, а уменьшение атаки или увеличение затухания звука, редактирование вибрато, настройки пространственной обработки помогают реализовать новые творческие идеи.

Преподаватель курса Е.А. Фатьянова (см. подробнее в трудах автора, среди которых отметим работы [17; 18]) провела мастер-класс «Создание транскрипции музыкального произведения для клавишного синтезатора» с обучающейся Филипповой Радмилой. Был выполнен анализ конкурсных работ номинации «Электронный клавишный инструмент» Молодежных Дельфийских игр России. Были исполнены композиции: «Фантазия на темы из балета «Шурале» Ф. Яруллина, «Подводный мир» из кинофильма «Человек-амфибия» А. Петрова, «Развалины храма при свете луны» К. Дебюсси.

Презентация аттестационных работ слушателей курса. В заключение насыщенной программы курсов ПК состоялась презентация творческих работ слушателей. В качестве итоговых работ были представлены фонограммы песни, аранжировки академической и джазовой музыки, аккомпанемент для солирующего инструмента. При демонстрации собственных аранжировок слушатели выступили очень убедительно и артистично.

Разработанные программы курсов ПК реализуются через систему взаимосвязанных модулей, каждый из которых содержательно и методически связан с предыдущим, ориентированы на получение основных сведений и формирование определенных компетенций. Модули выстроены таким образом, что их структура способствует последовательному освоению учебного материала: мотивация – теория – практика – создание творческого продукта – презентация аттестационной работы. Модульный принцип построения содержания программ позволяет отслеживать результат освоения слушателем каждого раздела модуля, подводить итог пройденного материала.

Опыт организации и проведения курсов показывает, что теоретические и лекционные занятия, семинары, мастер-классы, защита аттестационных работ в форме

круглого стола приходится на общегрупповое обучение (30 часов); практические занятия распределяются для каждой группы отдельно (36 часов). Кроме того, отводится время для самостоятельной работы слушателей в специально оборудованном кабинете.

При обучении используются разнообразные виды коммуникации, включая также и сетевые формы: преподаватель–слушатель, слушатель–слушатель, слушатель–специалист–музыкант; субъект–субъектные отношения, как между преподавателем и обучающимися, друг с другом, так и через учебную группу, электронный инструментарий.

Обобщая опыт проведения курсов ПК, можно констатировать, что они выполняют роль связующего звена между запросами педагогической практики и динамично развивающимися возможностями информационных технологий. Предложенная программа позволяет педагогу-музыканту системы ДОД выстроить индивидуальную траекторию профессионального роста, сочетающую освоение современных методик с развитием личного творческого потенциала.

Литература

1. Федеральный проект «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» [Электронный ресурс] <http://www.anichkov.ru/page/gzrdo/>
2. Голованов В. П. Развитие полисферности дополнительного образования детей. Марийский государственный педагогический институт. Йошкар-Ола: Изд-во МГПИ, 2006. 339 с.
3. Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В. Система дополнительного образования детей. Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО // Дополнительное образование. 2000. № 1. С. 7-10.
4. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С. 298-301.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
6. Гам В.И., Михайлова В.Е. Современные формы организации повышения квалификации педагогов. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-organizatsii-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov/viewer> (дата обращения 25.09.2025).
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта // Общество: философия, история, культура. 2015. № 6. С. 135-139.
8. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
9. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
10. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Т. 8. № 6. С. 436-445.
11. Чернобай Е. В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 42 с.
12. Белогуров А. Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества. М.: МАКС Пресс, 2016. 116 с.

13. Давлетова К. Б. О результатах исследования готовности использования музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 151-154.

14. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука // В сборнике: Музыкально-компьютерные технологии. сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2018. С. 130-138.

15. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

16. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 4 (75). С. 16-24.

17. Фатьянова Е.А. Искусство исполнения на клавишном синтезаторе: современные тенденции и перспективы // Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VII: Теория и практика исполнительского мастерства: Сборник статей / Сост. И.Б. Горбунова, Л.П. Новикова. К.Б. Давлетова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 43-51.

18. Фатьянова Е.А. Клавишные ЭМИ на концертной сцене // Музыка и электроника. 2021. №3. С 5-6.

Бажукова Е.Н.

г. Санкт-Петербург

Цифровая безопасность как основа сохранения традиционных культурных ценностей в образовательной среде: роль музыкальной информатики и клавишных цифровых рабочих станций

Современная реальность музыкального творчества показывает нам два противоречия. С одной стороны, интернет и цифровые технологии – которые открывают огромные возможности: дети могут в любой момент послушать музыку со всего мира, увидеть шедевры Эрмитажа, научиться играть любимую мелодию по видео-уроку и т.д. С другой стороны, эта же цифровая среда таит в себе серьезные опасности, ребёнок может столкнуться с контентом, который разрушает традиционные ценности, размывает понятие добра и зла, может манипулировать сознанием (детский суицид).

Цифровая безопасность в настоящее время это не только защита от вирусов и взлома паролей, это как помочь ребёнку не «потеряться» и остаться самим собой в этом потоке информации. Научиться отличать подлинную культуру богатого наследия от пустышки, сохранить свою идентичность и при этом уверенно пользоваться возможностями цифрового века.

Главную роль в этом выполняет образование, именно в школе, в музыкальном образовании, в процессе детского творчества формируется личность человека. И «мостиком», который объединит прошлое и будущее, традиции и инновации может быть музыка – универсальный язык человечества, который понятный всем, она несёт в себе коды мировой культуры и национальной истории. Современные цифровые музыкальные инструменты (клавишный синтезатор, рабочая цифровая станция, музыкальный компьютер) – это тот самый язык, на котором говорят современные дети, которые родились в цифровом веке и с рождения окружены современными технологиями. Наша задача научить их говорить на этом языке о высоком, создавать с помощью технологий настоящую красоту, а не просто быть потребителями сомнительного контента. Тем самым мы сохраним свою культуру, защитим детей в цифровом мире, так как научим разбираться и различать

ценность музыкального материала, ведь кто умеет создавать, того сложнее обмануть и привлечь к низкопробной музыке.

Цифровая безопасность применительно к образованию, это не только защита персональных данных, это формирование у обучающихся способности к отбору контента, ограждение от информации, которая наносит вред духовно-нравственному воспитанию и развитию. Поэтому сегодня важно научить детей не только работать на цифровых инструментах, но и показать взаимосвязь между музыкальной культурой и информационной грамотностью. Во многих странах мира: ОАЭ, Китай, Эстония, США – введены программы обучения искусственному интеллекту, цель – подготовить детей к жизни и работе в мире, где ИИ стал неотъемлемой частью реальности. В нашей стране работа в данном направлении ведётся активно, элементы изучения ИИ уже вводятся в образовательный процесс.

Музыкальная информатика – относительно молодая дисциплина, как отмечают исследователи данного направления (НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии РГПУ им. А.И. Герцена – [1]). Дисциплина «Музыкальная информатика» объединяет точные науки (информатику, математику и физику) с искусством, что в ряде случаев позволяет преодолеть формальное усвоение знаний по ряду изучаемых предметов [2-4]. Когда студент или школьник на занятии по музыкальной информатике разбирает почему произведение звучит именно так, разбирает гармоническую основу музыки, средства выразительности, которые применил композитор в произведении для той или иной эмоции, то у него формируется иное мышление, которое помогает видеть мир как единое целое, где физика звука неотделима от художественного образа. Цифровые инструменты в этой цепочке помогают разбираться в синтезе звука, формировании акустического пространства, обучающиеся понимают, как создается и обрабатывается музыкальная информация, чувствуют разницу между живым творчеством и шаблоном. Музыкальная информатика учит не просто пользоваться технологиями, а понимать их изнутри, то есть сохранять способность мыслить критически, нести в цифровой мир культурную традицию своего народа [1; 2; 3; 4; 5].

Знакомство ребёнка с цифровым музыкальным инструментом и овладение им помогает выявить способности в таких сферах деятельности, как педагогика, звукорежиссура, саун-дизайн, музыка для кино и телевидения. Клавишная рабочая станция (цифровой синтезатор) – представляет собой комплекс аппаратных и программных средств, это многофункциональный, многотембральный инструмент. В процессе обучения ребёнок создает аранжировки к произведениям, собственные композиции, в связи с этим знакомится с инструментами различных эпох и стилей, знакомится с мировым наследием и музыкальными культурными традициями. Всё вышеперечисленное способствует формированию у обучающихся культурного кода, зашифрованного на языке цифровой эпохи. Ребёнок понимает, что современная музыка – это поле для экспериментов, где традиционные инструменты встречаются с новейшими цифровыми технологиями, где народные мелодии обретают новое звучание в обработках, он учится выражать себя через звук, находить свой уникальный голос в бескрайнем цифровом пространстве, главное он перестает быть пассивным слушателем огромного музыкального контента. Собственные аранжировки и композиции, обучающиеся демонстрируют в различных конкурсах электронной музыки, таких как «Музыка и электроника», «ДЕМО», «КЛАРИНИ XXI ВЕКА» и др., где критерием оценивания является не только исполнение, но и художественная ценность музыкального материала, умение правильно использовать музыкально-компьютерные технологии (см. подробнее в [5-6]) при создании аранжировки, учитывая диапазон звучания каждого инструмента и работая над синтезом звука, панорамой звучания и др.

Однако никакие цифровые технологии и инструменты не решат проблему сохранения культурных ценностей [7], если сам преподаватель не владеет ими в достаточной мере и не осознает их воспитательного значения, поэтому подготовка педагогических кадров в данном направлении является первостепенной задачей. В НМЛ

«Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена на курсах повышения квалификации преподаватели не только осваивают технические аспекты работы с цифровыми инструментами, но и методики, позволяющие использовать эти инструменты для решения воспитательных задач, а именно формирование у учащихся критического отношения к цифровому контенту. Ребёнок, который сам создает музыку на рабочей станции, понимает, сколько труда и знаний стоит за каждым музыкальным произведением. Он с большей вероятностью сможет различить подлинное искусство от суррогата, осмысленный контент от информационного шума.

Обобщая вышеизложенное можно сформулировать методические рекомендации по использованию музыкальной информатики и клавишных рабочих станций для формирования у детей культуры цифровой безопасности.

– Осваивая цифровой музыкальный инструмент, ребёнок не просто изучает технические возможности, но и знакомится с историей создания исполняемых им произведений, с биографией композитора.

– Для работы на цифровом инструменте ребёнку необходим слуховой опыт, для чего рекомендуется посещение концертов, прослушивание эталонных записей в исполнении акустических инструментов.

– Ребёнок должен понимать, что инструмент программируется и любой звук можно изменить или заменить.

– Важно, чтобы он не только исполнял музыку на цифровом инструменте, но и знал, чем исполнение на цифровом инструменте отличается от акустического, возможности и ограничения, что приобретается и что теряется при переходе в цифру.

Цифровая безопасность в музыкальном образовании – это, прежде всего, формирование у детей способности к осмысленному, критическому и творческому взаимодействию с цифровой средой. Ключевую роль в этом процессе играют знания в области музыкальной информатики и освоение клавишных цифровых рабочих станций. Эти инструменты уникальны тем, что позволяют органично соединить постижение традиционных культурных ценностей с овладением современными технологиями.

Литература

1. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирёв С.В. Музыкальная информатика: учеб. пособие. СПб., 2023. 208 с.
2. Громцева А.И. Становление нового типа школы – основной путь борьбы с формализмом в обучении: межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редкол.: А.К. Громцева (отв. ред.) и др.]. Л.: ЛГПИ, 1989. 160 с.
3. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 186-190.
4. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 283-288.
5. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
6. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

7. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

Гончарова М.С.

г. Санкт-Петербург

**Мобильные технологии в дополнительном музыкальном образовании детей:
педагогические условия формирования современной образовательной среды**

Современное развитие общества характеризуется активной цифровизацией образовательной среды и расширением использования мобильных технологий в различных сферах обучения. В условиях перехода от информационного общества к цифровому возрастает значение инновационных образовательных практик, направленных на развитие личности ребёнка и формирование его культурной и творческой активности.

Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере художественного образования, где традиционные формы обучения сочетаются с новыми цифровыми инструментами. Музыкальное образование, как важная часть культурного развития личности ребёнка, требует поиска эффективных педагогических условий, обеспечивающих интеграцию современных технологий в образовательный процесс.

В этой связи особую значимость приобретают мобильные технологии, которые позволяют расширить образовательные возможности и создать гибкую образовательную среду, ориентированную на индивидуальные потребности обучающихся.

Мобильные технологии являются важным компонентом современной цифровой образовательной среды. Их использование позволяет расширить границы образовательного пространства, сделать обучение более доступным и гибким [1].

В музыкальном образовании мобильные устройства и специализированные приложения могут использоваться для:

- развития слуха и музыкального мышления
- освоения теоретических дисциплин (сольфеджио, теория музыки)
- музыкального творчества и композиции;
- самостоятельной работы обучающихся.

Использование мобильных технологий способствует развитию у обучающихся самостоятельности, мотивации и творческой активности. Кроме того, цифровые инструменты позволяют создавать новые формы художественного взаимодействия и расширяют возможности педагогической коммуникации.

Эффективное использование мобильных технологий в художественном образовании возможно при наличии определённых педагогических условий. Под педагогическими условиями понимается совокупность факторов образовательной среды, обеспечивающих результативность педагогического процесса и достижение образовательных целей.

Анализ современных педагогических исследований позволяет выделить несколько ключевых условий, обеспечивающих успешную интеграцию мобильных технологий в музыкальное образование.

Цифровая образовательная среда преподавателя музыкальных дисциплин представляет собой совокупность информационных, технологических и коммуникационных ресурсов, используемых в образовательном процессе, и опирается на активное использование музыкально-компьютерных технологий [2-4].

Такая среда обеспечивает:

- доступ обучающихся к образовательным материалам;
- возможность дистанционного взаимодействия;
- организацию творческой и проектной деятельности.

Использование мобильных технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать персонализированные образовательные траектории. Это особенно важно для художественного образования, где значительную роль играют индивидуальные творческие способности и интересы ребёнка.

Одним из ключевых факторов успешной интеграции цифровых технологий является готовность преподавателей к их использованию.

Повышение квалификации педагогов в области цифровых и мобильных технологий способствует расширению педагогического инструментария и повышению эффективности образовательного процесса.

Использование мобильных технологий в художественном образовании оказывает значительное влияние на развитие творческой личности ребёнка.

Современные цифровые инструменты позволяют:

- расширить формы музыкального творчества;
- стимулировать исследовательскую и проектную деятельность;
- формировать навыки самостоятельного обучения.

Важным аспектом является также формирование цифровой культуры обучающихся, включающей ответственное и осознанное использование технологий, опирающееся на высокие традиции и ценностные ориентиры музыкального образования в нашей стране и за рубежом с целью сохранения образцов отечественной музыкальной культуры, а также уникальных произведений творчества других народов мира [5].

Таким образом, мобильные технологии становятся не только инструментом обучения, но и фактором культурного развития личности.

Интеграция мобильных технологий в систему художественного образования является важным направлением развития современной педагогики.

Создание педагогических условий для эффективного использования цифровых инструментов способствует развитию творческого потенциала детей и подростков, формированию их культурной и образовательной активности.

В условиях цифровой трансформации образования мобильные технологии становятся значимым ресурсом модернизации музыкального образования и расширения возможностей художественного развития личности ребёнка.

Литература

1. Куклев В.А. Мобильное обучение в современном образовании. М.: Академия, 2018.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
3. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
4. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
5. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

Лоншакова О.С.
г. Санкт-Петербург

Обучение детей с нарушением зрения игре на синтезаторе

Благодаря особенностям развития компенсаторной системы, а именно слуха, при нарушениях зрения использование клавишного синтезатора в обучении способствует обогащению музыкального кругозора, позволяет одновременно быть композитором, аранжировщиком, звукорежиссером и исполнителем. Игра на синтезаторе способствует одновременному развитию правого и левого полушарий, двуручной работе, формированию и развитию навыков ориентирования в микропространстве.

Внедрение новых информационных технологий в процесс обучения лиц с нарушениями зрения, а также знания и практические умения работы с современными инновационными технологиями значительно расширяют возможности учащихся, позволяют достичь высоких результатов, соответствующих современным требованиям.

Каждый человек в своей жизни стремится к совершенству. Во все времена обучение играет важную роль. Всесторонне и творчески развитая личность может достичь больших результатов, если становление ее будет правильно направленно. Это одна из задач педагога. А выбор профессии в будущем способствует накоплению жизненного опыта. Для лиц с нарушением зрения выбор профессий не велик. Однако среди них можно выделить профессии, связанные с музыкой, так как при нарушении зрения одним из ведущих компенсаторных механизмов является слух.

Клавишный синтезатор – универсальный инструмент, в котором удивительным образом сочетаются возможность создания, разучивания, а главным образом исполнение музыкальных произведений, современные технологии и технических решений. Несомненным преимуществом можно также считать то, что он портативен. Тем самым он все больше привлекает к себе внимание [1].

Клавишный синтезатор – цифровой инструмент, отличающийся компактностью и простотой управления. Он популярен как в профессиональной среде, так и в любительском музицировании. Клавишный синтезатор в качестве средства музыкального обучения способствует активизации творческого мышления учеников и развитию их творческого потенциала. Простота и доступность инструмента позволяет значительно расширить круг вовлеченных в творческую деятельность детей и подростков.

Следующее, на что хотелось бы обратить внимание – цель обучения [2].

В зависимости от характера и способностей человека, она может отличаться. Те обучающиеся, которые хотели бы аккомпанировать себе при исполнении песен, будут нуждаться в использовании автоаккомпанемента и понимании разных стилей музыки. Однако есть люди, которые предпочитают вместо пения проигрывать различные мелодии и мелодические пассажи., которые также можно дополнить автоаккомпанементом, чтобы произведение получались более насыщенными и интересными. А главная задача педагога – провести своих учеников самым лёгким и доступным путём в мир музыки [3].

Далее можно рассмотреть этапы обучения:

1. Развитие слуха и ритма.
2. Развитие силы пальцев и кистей рук.
3. Знакомство с клавиатурой инструмента.
4. Знакомства с нотной грамотностью.
5. Постановка рук.
6. Проигрывание отдельных мелодий и упражнений.
7. Использование автоаккомпанемента.
8. Развитие профессиональных навыков через создание собственных стилей.

В дальнейшем для усовершенствования исполнительского мастерства следует обогащать репертуар.

Обучение музыке, как и любое другое обучение, строится на общепринятых принципах, методах и закономерностях педагогики, которые уже на протяжении многих лет остаются неизменными по смыслу, но могут быть видоизменены по содержанию.

Специфика работы с детьми с нарушением зрения во многом как раз и направлена на то, чтобы обучение стало оптимально возможным. Запоминание мест расположения кнопок, что они обозначают и то, как их находить помогают разные упражнения, связанные с ориентированием в микропространстве т.е. на синтезаторе. Это может занимать некоторое время. Так как работа связана с детьми с ограниченными возможностями по здоровью, чаще можно использовать только те функции, которые назначены по одной на клавиши управления. Те же функции, находящиеся в менее удобном расположении, но есть возможность их найти, не используя визуальную составляющую, так же необходимо показывать на практике. В таком случае действия по работе с данными функциями могут выделяться в отдельные занятия. Значительных результатов удалось достичь в данном направлении сотрудникам и преподавателям научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, которые разрабатывают систему обучения музыке людей с нарушением зрения (см., например, [4]) на основе использования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5-7].

Важную роль в процессе обучения игре на синтезаторе играет оптимизация учебной программы по способностям учащихся. К примеру, меньшее количество изученных произведений или более легкие пьесы. Замедленное восприятие, долгое изучение материала и многократное его повторение, длительное по времени нахождение и выполнение настроек на синтезаторе оказывает негативное влияние на темп процесса обучения. чтобы овладеть возможностями синтезатора.

Для лиц с нарушением зрения обычно рекомендуется выбирать инструменты с более простым кнопочным управлением, так же желательно, чтобы рядом находился зрячий помощник.

В целом обучение игре на синтезаторе можно выстроить следующим образом:

1. Знакомство с произведением.
2. разбор произведения
3. Разучивание.
4. Исполнение произведения.

Заключение:

достижение цели, а именно положительного результата возможно, если у обучаемого горячо желание учиться, и есть стремление и заинтересованность к игре на синтезаторе. Ведь все перечисленное выше является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В современном мире детям необходимо прививать музыкальные навыки. Так как это способствует развитию не только музыкальных данных, но и повышает интеллектуальные возможности и культуру учащихся, а игра на музыкальных инструментах улучшает мелкую моторику. Она также оказывает влияние на эмоциональную сферу.

Литература

1. Красильников И.М. Школа игры на синтезаторе [Ноты]: учеб. метод. пособие для преподавателей и учащихся дет. муз. Шк. И дет. муз. искусств / И. Красильников, А. Алемская, И. Клип; под редакцией И. Красильникова. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: учебное пособие. СПб.: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ. 2018.
3. Бенкалюк С.В. Разработка примерной программы по курсу методики обучения игре на синтезаторе. Чита. 2020.
4. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С. 298-301.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-

педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.

6. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.

7. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Павлова Л.Э.

г. Санкт-Петербург

Музыкальное оформление детского музыкального спектакля на электронном музыкальном синтезаторе: от идеи до оркестра

Создание детского музыкального спектакля — процесс магический, но требующий колоссальной организационной работы. Детский музыкальный спектакль — это синтетическое искусство, где слово, движение, цвет и звук образуют единое целое. Традиционно музыкальное оформление требовало либо наличия живого инструмента (как правило, фортепиано), либо использования готовых фонограмм. Однако с развитием музыкально-компьютерных технологий [1; 2] на первый план выходит электронный музыкальный синтезатор. Этот инструмент открывает перед педагогом-музыкантом безграничные возможности для создания яркой, динамичной и доступной звуковой партитуры [3; 4].

Оркестровое звучание при минимуме средств. Один человек на сцене способен заменить целый оркестр. Синтезатор позволяет имитировать звучание струнных, духовых, ударных инструментов, что особенно важно для создания сказочной атмосферы. Гибкость и мобильность. В отличие от фортепиано, синтезатор легко транспортировать. Он может находиться в оркестровой яме, за кулисами или даже быть частью сценографии. Адаптивность под детское исполнение. Электронный музыкальный инструмент позволяет легко менять тональность «на лету», подстраиваясь под вокальные возможности маленьких артистов. Функция метронома или встроенной драм-машины помогает держать четкий ритм.

Звукоизобразительность. Возможность добавлять шумовые эффекты (ветер, гром, шаги, скрип двери) делает спектакль более живым и динамичным, избавляя от необходимости искать записи этих звуков отдельно. Если раньше для живого звучания нужно было собирать ансамбль или использовать громоздкую фонограмму, то сегодня на помощь приходит компактное, но мощное устройство — электронный музыкальный синтезатор. Это не просто замена пианино, а целый оркестр, который помещается на обычном столе. В этой статье мы рассмотрим, как с помощью одного синтезатора создать полноценную и эмоциональную музыкальную ткань детского спектакля, избежав типичных ошибок. Синтезатор как универсальный театр одного музыканта.

Главное преимущество синтезатора в детском театре — его *многоликость*. В течение получаса спектакля музыкальный руководитель (концертмейстер) может перевоплощаться: в симфонический оркестр — для торжественных выходов или батальных сцен, в джаз-бэнд — для появления ковбоев или героев ретро-стилистики, в шумовика: для создания спецэффектов (ветер, дождь, скрип двери, восход солнца). Современный синтезатор позволяет переключаться между этими режимами мгновенно, стоит лишь нажать кнопку смены тембра или ритма. *Выбор синтезатора* для детской постановки очень важен. Для работы с детьми важна не столько «навороченность» устройства, сколько его удобство и отзывчивость. На что обратить внимание при выборе «рабочей площадки» для

музыкального театра? — *Полифония*: желательно не менее 64 голосов, чтобы звук не «проваливался» в насыщенных аккордах. *Автоаккомпанемент* (стили): могут быть очень полезны для современного спектакля. Наличие большого количества стилей (поп, вальс, рок, латина, марш) позволит быстро подобрать ритмическую основу для любой сцены. *Секвенсор* позволяет заранее записать сложные партии (например, вступление к песне), чтобы во время спектакля не отвлекаться на быстрое переключение настроек. Звуковые эффекты (SFX): Наличие встроенных шумов (ветер, море, аплодисменты, стук копыт) значительно облегчит жизнь. Создание музыки: от пролога до финала интересный творческий процесс.

Работа над оформлением спектакля делится на несколько ключевых этапов. Инструментовка — *выбор тембров*. Здесь важно помнить простое правило театра: тембр должен быть характерен для персонажа. Медведь: фагот, контрабас (низкий, «тяжелый» звук). Птичка: флейта-пикколо, гlockenspiel (колокольчики). Принц: труба с сурдиной или валторна (благородное, сильное звучание). Золушка: Арфа, Скрипка (нежное, воздушное звучание). Злодей: Орган или Синтезированный бас с искажением (Distortion) — для создания атмосферы тревоги. Используйте наложение тембров (Dual). Например, играя тему Волка, можно смешать голос Фагота и Синтезатора, чтобы звук стал одновременно и пугающим, и сказочным.

Работа с автоаккомпанементом. Автоаккомпанемент — это палочка-выручалочка для ритмичных сцен. Для массовых сцен и шествий идеально подходит стиль «Марш» (8 Beat, March). Для лирических песен — «Медленный вальс» или «Поп-баллада». Для динамичных погонь — «Рок» или «Быстрый фокстрот». Главный секрет: не играйте просто аккорды левой рукой «раз-два-три». Используйте функции вступления (Intro) и заключения (Ending), чтобы музыка появлялась и исчезала плавно, как в настоящем кино. Программирование пэдов (Pad). Часто в спектаклях нужна фоновая, тянущаяся музыка во время диалогов. Это называется «пэд» (Pad). Вместо того чтобы играть руками, можно записать простую последовательность аккордов в секвенсор и поставить ее на повтор (Loop) с тихим, «воздушным» тембром (например, Strings или Warm Pad). Это создаст атмосферу, не отвлекая детей от действия на сцене. Звуковые спецэффекты как часть сценария. В детском театре звук — это полноценный актер (см. [5]). Создание творческого проекта требует от педагога-музыканта уверенного владения определённым набором профессиональных музыкально-ориентированных компьютерных технологий, что обуславливает формирование у обучаемых системы идеалов, нравственных и эстетических ориентиров, позволяя создавать системы сохранения образцов традиционной музыкальной культуры на основе использования современных музыкально-компьютерных технологий (см., например, в работе [6]).

Синтезатор позволяет «оживлять» реквизит и действия. «Волшебство»: глиссандо (скольжение) на тембре Harpsichord или Glockenspiel + реверберация. «Ветер»: кнопка сэмпла Wind + постепенное изменение высоты тона с помощью колеса Pitch Bend. «Шаги»: использование ритмического рисунка с ударными, приглушенного до минимума, или сэмпл Footsteps. Эти эффекты лучше всего ставить на отдельные клавиши в режиме «Performance» или вызывать нажатием педали. Технические хитрости для живого исполнения. Регистрационная память (Registration Memory). Это величайшее изобретение. Мы заранее сохраняете в ячейки памяти все настройки для конкретного номера (тембры, стиль, темп, баланс громкости). Во время спектакля не нужно крутить ручки в панике — просто нажимаем одну кнопку «+» и переходим к следующему номеру. Разделение клавиатуры (Split). Можно настроить инструмент так, чтобы левая рука играла бас или аккорды для автоаккомпанеента, а правая — мелодию совершенно другим тембром. Подключение к микшеру. Не полагаемся только на встроенные динамики синтезатора в актовом зале. Выводим звук через хорошую акустическую систему (РА), чтобы звук был чистым, объемным и не искажался. Использование педали сустейна. Она делает legato более

связным, а арфообразные переборы — более профессиональными. Хорошая музыкальная аранжировка — это прозрачность: мелодия, бас, аккорды, подголосок. Слишком быстрый темп. Дети на сцене двигаются иначе, чем взрослые артисты. Темп музыки должен быть комфортным для их движений и дыхания. Если дети не успевают, темп нужно снизить. Игнорирование тишины. Музыка не должна звучать непрерывно. Паузы и моменты полной тишины делают появление звука более эффектным (подробнее детали этой творческой работы описаны в ряде работ (см., например, в статьях [7; 8]).

Электронный синтезатор в руках вдохновенного музыкального руководителя превращается в волшебную шкатулку [9]. Он позволяет создавать яркие, запоминающиеся спектакли, развивать слух и фантазию юных артистов, а также дает педагогу невероятную свободу для творческих экспериментов. Главное помнить, что техника, это лишь инструмент, а душу в музыку вкладывает человек. И в детском театре эта душа должна быть наполнена любовью к тому, что происходит на сцене.

Литература

1. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
2. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019. V. 8. Issue 2S4. Pp. 913-918.
3. Таршис Н.А. Музыка драматического спектакля. СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2010. 163 с.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества // *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 21. С. 289-293.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
6. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 9. С. 105-108.
7. Павлова Л.Э., Шефф И.Н. Создание аранжировок для детской хоровой студии в классе электронного музыкального клавишного синтезатора // *Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии 2021: Материалы XX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой*. СПб.: Изд. дом «Сатори», 2023. С. 375-378.
8. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // *International Journal of Supply Chain Management*. 2019. V. 8. No. 6. Pp. 436-445.
9. Болдырева П.А., Чертогова Л.Ю., Павлова Л.Э. Использование клавишного электронного инструмента в детском хоровом коллективе // *Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии 2024: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, А.В. Денисова*. М.: Международный центр «Искусство и образование», 2024. С. 326-330.

Романова Н.А.
г. Санкт-Петербург

Использование электронного музыкального инструмента в театральной студии дошкольного образовательного учреждения для развития творческих способностей детей с особенностями развития

В последние годы все большее внимание уделяется необходимости включения музыкального образования в систему воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ). Использование электронных музыкальных инструментов (ЭМИ), таких как музыкальный синтезатор или аранжировочная станция, в процессе театрального образования может стать эффективным методом, способствующим развитию творческих способностей детей. Эффект от такого применения становится особенно заметным в контексте интеграции музыки и театрализованной деятельности, что позволяет обеспечить более целостный подход к обучению и развитию этих детей.

На сегодняшний день существует множество исследований, посвященных влиянию музыки на развитие детей, особенно тех, кто имеет особенности в развитии. Музыка способствует улучшению речевых навыков, повышению концентрации внимания, развитию мелкой моторики и общей координации движений. ЭМИ, благодаря своей доступности и многофункциональности, могут быть использованы как для обучения, так и для самовыражения детей.

В контексте театральной студии, где важны как визуальные, так и аудиальные компоненты, ЭМИ могут поддерживать атмосферу игры и творческого самовыражения. Это могут быть синтезаторы, драм-машины или музыкальные контроллеры, которые имеют простые интерфейсы и позволяют детям экспериментировать с созданием уникальных звуковых ландшафтов.

В детском саду компенсирующего вида в этом учебном году мы впервые создали театральную студию для детей с ОВЗ и дали ей название «Маленькие звездочки». В рамках нашей театральной студии мы начали интеграцию ЭМИ в учебный процесс. Синтезаторы, благодаря своей универсальности и разнообразию звуковых возможностей, позволяют создавать звучание, которое может значительно обогатить театральную атмосферу. Разнообразные тембры инструмента помогают детям лучше погрузиться в свою роль, так как каждая музыкальная нота может отражать эмоциональное состояние персонажа, с которым они работают. Например, низкие и глубокие звуки могут передавать чувство тревоги или печали, тогда как легкие и светлые тембры способны вызвать радость или игривость.

Кроме того, использование синтезатора позволяет создавать уникальные музыкальные фоны [1], которые помогают детям сосредоточиться на персонаже и его эмоциях. Музыка становится не просто фоном, а активным участником сценического действия, что значительно усиливает эффект вживания в роль. Такой подход также содействует развитию слуха и творческих способностей детей, побуждая их экспериментировать с голосами и звуками, что в свою очередь дает возможность находить новые грани своей актерской игры.

Таким образом, синтезатор как инструмент музыкального сопровождения способен не только дополнить театрализованное действие [2-4], но и стать важным средством для глубокого и эффективного погружения детей в образы, развивая их артистические навыки и эмоциональную выразительность.

В свете применения ЭМИ в качестве музыкального сопровождения театрализованной деятельности и спектаклей, можно выделить несколько аспектов, касающихся того, как различные голоса и тембры могут способствовать детям в создании нужного образа и вхождения в роль [5-6].

Проведенные занятия показали, что использование ЭМИ значительно повысило интерес детей к театральному процессу. Дети стали более вовлеченными и активными, что

положительно сказалось на их самооценке и социальной адаптации. Расширился кругозор участников, они начали проявлять больше инициативы в создании костюмов и репетиций спектаклей. Наблюдения за детьми во время занятий подтвердили, что музыкальные элементы, интегрированные в театральные постановки, улучшили их эмоциональную выразительность, повысили способность к взаимодействию с другими участниками и способствовали развитию креативного мышления.

Использование ЭМИ в театральной студии для детей с ОВЗ здоровья представляет собой перспективный и эффективный метод, способствующий развитию их творческих способностей. Данный подход не только обогащает музыкальный и театральный опыт детей, но и формирует уверенность в себе, а также способствует социальной интеграции. Я считаю, что в дальнейшем необходимо продолжить исследование в данной области, а также создать обширный методический материал, который сможет помочь педагогам в работе с детьми с ОВЗ, используя возможности, которые предлагают ЭМИ. Это может стать основой для создания новых, инновационных подходов в образовании и воспитании детей с особыми потребностями.

Для дальнейшего развития темы интеграции ЭМИ в театральный процесс с детьми с ОВЗ, важным аспектом становится создание эффективной методической базы. Это требует систематического анализа опытов, а также создания образовательных программ и курсов, где основное внимание будет уделено не только педагогическим аспектам, но и возможностям индивидуального подхода к каждому ребенку.

Следует также отметить, что использование технологий в процессе обучения открывает новые горизонты для творческой реализации. Музыкально-компьютерные программы для создания музыки и аудиозаписи дают возможность детям не только участвовать в театральных постановках, но и стать сопричастными к процессу создания звукового оформления, что усиливает их чувство ответственности и вовлеченности. Важным здесь является и то, что такие МКТ могут адаптироваться под индивидуальные потребности каждого ребенка, что особенно актуально для детей с особыми потребностями.

Важным аспектом является также необходимость повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Курсы, семинары и тренинги, посвященные интеграции музыкально-театральных практик, должны стать стандартной частью работы образовательных учреждений. Это создаст благоприятные условия для реализации более гибких и разнообразных подходов к обучению, что значительно улучшит качество образования для такой уязвимой группы детей.

В связи с этим, необходимо обдумать планы по организации регулярных встреч и обмену опытом между различными образовательными учреждениями, работающими в области инклюзивного образования. Таким образом, мы сможем создать сеть, которая будет поддерживать инициативы в области использования музыки и театра как средств социальной адаптации и личностного роста детей с ОВЗ.

Проект по интеграции музыкальных компонентов в театр для детей с ОВЗ открывает широкие горизонты не только в плане образовательных и творческих возможностей, но и в контексте формирования социализированной личности, способной к взаимодействию с окружающим миром. Обогащая театральную практику современными МКТ, мы закладываем основу для более глубокого и осознанного участия детей в общественной жизни, что, в свою очередь, способствует их успешной интеграции в общество [7-9].

Перспективы дальнейшего изучения данной темы исключительно многообещающие. Надеюсь, что наш опыт вдохновит других педагогов и исследователей на внедрение инновационных методов в области инклюзивного театрального образования, способствуя созданию более равноправной и дружелюбной среды для всех детей.

Следующим важным аспектом, который необходимо обсудить, является влияние инклюзивного театрального образования на эмоциональное и социальное развитие детей с ОВЗ. Театральные практики, основанные на музыке и актерском мастерстве, создают уникальные условия для самовыражения и коммуникации, которые особенно ценны для

детей с ОВЗ. Такие занятия помогают улучшить их уверенность в себе, позволяя им не только преодолевать внутренние страхи, но и открываться новым возможностям для взаимодействия с другими. Театр, как форма искусства, предлагает детям разные роли и разнообразные персонажи, что способствует расширению их кругозора и развитию эмпатии. Через инсценировки, импровизации и музыкальные выступления дети могут почувствовать себя частью команды, что особенно важно для формирования навыков совместной работы и социализации. Этот процесс также обучает их различным социальным нормам и позволяет разобраться в сложных эмоциях, что очень важно для их общего психоэмоционального состояния.

Не менее важным является и тот факт, что занятия театром могут стать эффективной терапевтической практикой. Музыкально-театральные методы используются в реабилитационных программах для детей с различными физическими и психическими нарушениями. Они помогают улучшать мелкую моторику, развивать речь, а также способствуют лучшему пониманию и адаптации в социальной среде. В этом контексте необходимо продолжать исследовать и развивать методы, которые связывают театральное искусство с терапевтическими подходами, что может привести к более положительным результатам в обучении и социализации детей с ОВЗ.

Таким образом, проект по интеграции музыки и театра в образовательный процесс для детей с ОВЗ открывает множество перспектив. Но для достижения успешных результатов необходимо не только внедрение новых методик, но и создание поддерживающей среды, где детей принимают такими, какие они есть, с их уникальными способностями и талантами.

На уровне учреждений важна не только поддержка руководства, но и активное вовлечение родителей и сообщества. Их участие в проекте, готовность поддерживать детей и принимать участие в мероприятиях, связанных с театральным искусством, могут значительно улучшить общую атмосферу и создать дополнительную мотивацию для детей.

Таким образом, данный проект предполагает создание многоуровневой системы, способствующей развитию театрального и музыкального образования для детей с ОВЗ. Он не только поможет развить их творческий потенциал, но и обеспечит их более полноценную жизнь в обществе, предоставляя им возможность быть активными участниками культурной жизни. Это, в свою очередь, подчеркивает важность инклюзивного подхода в образовательной деятельности и необходимости его постоянного совершенствования. Надеюсь, что наше начинание станет прочной основой для дальнейшего роста и развития инклюзивного театра, благодаря которому дети с ОВЗ смогут не только учиться, но и радоваться жизни, получать эмоциональное удовлетворение от творчества и общения, становясь полноправными гражданами нашего общества.

Из изложенного возможно сделать несколько ключевых выводов.

Прежде всего, создание поддерживающей среды, в которой дети принимаются такими, какие они есть, способствует не только их личностному развитию, но и формированию социальных навыков. Инклюзивные практики помогают соревноваться с предвзятостью и создать атмосферу, где ценятся уникальные способности каждого ребенка.

Второй вывод касается роли родителей и сообщества в процессе обучения. Их активное вовлечение не только усиливает поддержку детей, но и создает более глубокую взаимосвязь между образовательным учреждением и домом, что в свою очередь способствует общему успеху программы. Информирование родителей о значении театра для их детей помогает снять барьеры и внедрить инклюзивные подходы в повседневную жизнь.

В-третьих, необходимо постоянно совершенствовать инклюзивные методики и разработки, чтобы обеспечить более полное участие детей с ОВЗ в культурной жизни. Что имеет долгосрочные преимущества как для самих детей, так и для общества в целом, поскольку способствует созданию более толерантного и понимающего общества.

В конечном итоге, успешная реализация нашего театрально-музыкального проекта может стать значительным шагом к обеспечению равных возможностей для всех детей, вне зависимости от их физических или умственных ограничений, открывая перед ними новые горизонты для самовыражения и социальной интеграции.

Литература

1. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна: Феникс+, 2007.
2. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. М., 2006.
3. Сорокина Н.Ф. Сценарии театральных кукольных занятий. М., 2007.
4. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности. М.: Владос, 2003.
5. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Электроника в музыкальном искусстве: влечение времени // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 207-210.
6. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Т. 8. № 6. С. 436-445.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
8. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
9. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Ясинская О.Л.

г. Санкт-Петербург

Развитие творческого потенциала студентов-музыкантов средствами музыкально-компьютерных технологий

В современных условиях развития образования музыкально-компьютерные технологии занимают всё более значимое место в профессиональной подготовке студентов-музыкантов. Использование программных средств для записи, обработки и создания музыки становится неотъемлемой частью образовательного процесса в педагогических вузах. Вместе с тем практика показывает, что внедрение данных технологий не всегда сопровождается качественными изменениями в развитии творческих способностей обучающихся. В большинстве случаев внимание сосредоточено на техническом освоении программного обеспечения, изучении работы плагинов, электронных музыкальных инструментов, тогда как потенциал музыкально-компьютерных технологий как средства творческого развития используется недостаточно.

Данная ситуация приводит к возникновению противоречия между возможностями музыкально-компьютерных технологий и характером их применения в образовательном процессе. С одной стороны, современные программные средства позволяют студентам свободно экспериментировать со звуком, формой и структурой музыкального произведения, реализовывать собственные идеи и создавать оригинальное музыкальное

произведение. С другой стороны, обучение зачастую строится на повторении действий, при которой студенты выполняют заранее заданные действия и ориентируются на образец, не включаясь в полноценную творческую деятельность.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития творческого потенциала студентов-музыкантов средствами музыкально-компьютерных технологий. Под творческим потенциалом в данном контексте понимается способность обучающихся к самостоятельному созданию новых музыкальных идей, поиску оригинальных решений, а также к их реализации в практической деятельности. Развитие данного качества невозможно без создания соответствующей образовательной среды, которая стимулирует инициативу, самостоятельность и экспериментирование.

Музыкально-компьютерные технологии обладают значительным потенциалом в решении данной задачи (см. [1; 3-4]). В отличие от традиционных форм обучения, цифровая среда предоставляет студентам возможность оперативно проверять свои идеи, изменять параметры звучания, пробовать различные варианты аранжировки и мгновенно оценивать результат. Это делает процесс обучения более гибким и приближенным к реальной профессиональной деятельности. Однако, наличие технических возможностей не гарантирует развитие творческих способностей, если образовательный процесс организован формально.

Одной из основных проблем является то, что студенты часто воспринимают работу в программной среде как выполнение набора операций. Задания носят пошаговый характер и предполагают достижение заранее известного результата. В таких условиях обучающиеся не сталкиваются с необходимостью принимать самостоятельные решения, что существенно ограничивает развитие их творческого мышления. В результате формируются технические навыки, но не развивается способность к созданию собственных музыкальных произведений.

Решение данной проблемы связано с изменением подхода к организации учебного процесса. Важным моментом является то, чтобы студент за одно занятие создавал целостный музыкальный проект с возможностью доработки.

В отличие от отдельных упражнений, проект требует от студента самостоятельного выбора темы, определения художественной задачи и поиска способов её реализации. Это способствует формированию ответственности за результат и развитию индивидуального стиля.

Особое значение имеет создание авторских музыкальных проектов. Работа с собственным материалом стимулирует творческое мышление, так как студент оказывается в ситуации, где отсутствует готовый образец. Даже простые задания, предполагающие создание небольшой композиции или аранжировки, оказываются более эффективными с точки зрения развития творческого потенциала, чем сложные, но полностью пошагово выстроенные упражнения.

Кроме того, необходимо рассматривать цифровые аудио рабочие станции не только как инструмент, но и как полноценную творческую среду. В этом случае акцент смещается с выполнения конкретных действий на достижение художественного результата. Обучающиеся получают возможность экспериментировать, сравнивать различные варианты и находить собственные решения. Важно, чтобы задания допускали вариативность и не ограничивали студентов единственным правильным ответом.

Таким образом, развитие творческого потенциала студентов-музыкантов средствами музыкально-компьютерных технологий возможно при условии перехода от технического к творческому подходу в обучении. Внедрение создания проекта от начала до конца, использование авторских заданий и переосмысление роли цифровой среды позволяют создать условия для творческой активности обучающихся. Это способствует более эффективной подготовке будущих педагогов-музыкантов, способных не только владеть современными технологиями, но и использовать их как средство художественного самовыражения. Более того, такая подготовка предполагает возможность участия

студентов в крупных творческих и научно-практических проектах, когда выполненные студентами элементы работы могут быть использованы учёными при создании организованной группой учёных масштабных исследований и практико-ориентированных разработках (см., например, описание такой научно-творческой проектной деятельности в работе [2]).

Рассматривая проблематику развития творческого потенциала студентов-музыкантов в условиях использования музыкально-компьютерных технологий, отметим, что на практике данные технологии часто применяются как технический инструментарий, без ориентации на развитие творческого мышления. Предлагаемый подход и разработанная нами методика, которая на протяжении длительного времени реализуется на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, связан с организацией обучения через создание итогового музыкального произведения с опорой на цифровые рабочие станции через организацию творческой проектной деятельности студента.

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
2. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
3. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
4. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Чэнь Синь

Китай

Изучение музыкальных произведений композитора Чэнь И как средство эстетического и нравственного воспитания молодёжи Китая

В системе современного музыкального образования акцент постепенно смещается от узко понятых информационных задач к комплексному воздействию на личность, в рамках которого художественный опыт выступает важнейшим фактором становления мировоззрения. Эстетическое и нравственное развитие обучающихся рассматривается как ключевая составляющая педагогического процесса, поскольку музыкальное искусство затрагивает эмоциональные реакции, формирует представления о художественных ценностях и содействует осознанию собственной культурной идентичности. Способность воспринимать и интерпретировать звуковые образы, улавливать заложенные в них эмоциональные и смысловые пласты превращается в основу формирования эстетической культуры личности и её внутреннего ценностного пространства.

Творчество китайского композитора Чэнь И в этом контексте представляет собой особо значимый дидактический ресурс, так как строится на органичном соединении художественных традиций Востока и Запада и опирается на насыщенный культурно-символический подтекст. В профессиональной музыкознании её произведения становятся предметом углублённого изучения: диссертационные и научные работы

посвящены исследованию эстетических параметров её стиля, характеру культурных взаимовлияний и анализу композиционных структур, что подтверждает устойчивый научный интерес к её музыке и её потенциалу в образовательной сфере [1].

Формирование творческой индивидуальности композитора Чэнь И происходило в условиях сочетания различных образовательных и культурных контекстов. Она прошла фундаментальную подготовку в Центральной консерватории музыки в Пекине, а затем продолжила обучение в Колумбийском университете в США, где была погружена как в академическую западноевропейскую традицию, так и в практику изучения аутентичной китайской музыкальной культуры. Такая траектория профессионального становления определила её обращение к разнообразным жанрам: симфоническим и камерным сочинениям, хоровым партитурам и сольным опусам, в которых она конструирует сложные художественные миры, опирающиеся на ассоциации с историко-культурным наследием и философскими основаниями двух различных музыкальных цивилизаций. Наиболее известными сочинениями композитора Чэнь И являются симфония № 4 «Человек 1839», кантата «Китайские мифы», увертюра «Проспект», «Древние танцы» для пипы и перкуссии, а также «Китайская Западная сюита» для двух фортепиано.

Научные исследования композитора Чэнь И, выполненные на уровне докторских диссертаций, а также аналитические статьи подчёркивают, что в её творчестве последовательно осуществляется диалог между китайской эстетической моделью и западными композиторскими техниками. Эта установка на межкультурный синтез проявляется как в выборе интонационного материала и фактурных решений, так и в принципах формообразования, что позволяет говорить о специфической интеркультурной идентичности композитора. Указанные особенности обуславливают высокую репрезентативность её музыки для учебных курсов, ориентированных на музыкальный анализ, историю стиля и практику интерпретации, делая её сочинения продуктивной основой для педагогической деятельности [2]. Эстетическое формирование обучающихся предполагает развитие способности воспринимать художественную выразительность, расширять диапазон эмоциональных состояний и вырабатывать компетентность в сфере эстетической оценки. Произведения композитора Чэнь И, «До Е» (1984) для фортепиано, «Времена года» (Four Seasons, 2005) для оркестра, трио «Мелодии моего дома», «Гэ Сюй» («Антифон», 1994) для камерного оркестра, цикл «Медитация», миниатюра «Яркий лунный свет», песни для мужского хора а cappella «Стихи поэтов династии Тан», отличающиеся яркой образностью и оригинальным звуковым языком, создаются на пересечении китайской интонационной поэтики и западных принципов композиционной организации материала, что побуждает слушателя к углублённому внутреннему отклику и к рефлексии над культурным содержанием музыкальной ткани. Через обращение к её партитурам у студентов формируется навык вдумчивого восприятия сложных звуковых структур, понимание художественных закономерностей и осознание многоуровневости музыкального высказывания.

Ряд диссертационных исследований показывает, что фортепианные циклы, камерные ансамбли и другие сочинения композитора нередко соотносятся по своим эстетическим установкам с традиционными китайскими видами искусства, в которых важна не буквальная изобразительность, а создание созерцательного образа, обращённого к природным и философским мотивам. В языке композитора Чэнь И такие идеи получают выражение через современную композиционную технику, включающую нетривиальные фактурные решения, особое обращение с ритмом и тембром, а также использование интонаций, соотносимых с китайской музыкальной практикой. Подобная художественная стратегия делает её музыку эффективным инструментом формирования утончённого эстетического восприятия, развивая у обучающихся способность к осознанному переживанию и интерпретации звуковых образов [4].

Значимым измерением творчества композитора Чэнь И выступает ценностно-смысловой пласт, тесно связанный с обращением к поэтическим текстам и

символике китайской культуры. Применение литературных оснований, использование образов, восходящих к национальным традициям, а также тематизация исторических и духовных мотивов создаёт условия для формирования у слушателя пространства этической рефлексии. В условиях образовательного процесса работа с подобными произведениями предоставляет возможность обсуждать вместе со студентами культурные коды, моральные идеалы и социальные установки, имплицитно присутствующие в музыкальной драматургии, соотносить их с современными представлениями о справедливости, ответственности и уважении к иному культурному опыту.

Интеркультурная составляющая восприятия такой музыки способствует становлению ценностного самосознания, так как в ходе знакомства с инокультурной традицией учащиеся могут сопоставлять различные мировоззренческие модели и находить в них общечеловеческие основания. Благодаря этому художественный опыт становится основой развития терпимости, уважения к культурному разнообразию и готовности к диалогу, что напрямую соотносится с задачами нравственного воспитания в условиях глобализирующегося мира. Включение произведений композитора Чэнь И в образовательную практику таким образом поддерживает формирование у студентов целостной системы ценностей, основанной на понимании многообразия художественных форм и этических смыслов [4].

Эффективное использование музыки композитора Чэнь И в педагогике возможно при целенаправленном включении её произведений в различные компоненты учебного процесса. В рамках дисциплин, посвящённых истории музыкального искусства, теоретическому анализу и основам композиции, обращение к её партитурам позволяет рассматривать не только структуру и выразительные средства, но и культурные предпосылки возникновения того или иного стиля. При анализе её сочинений студенты получают возможность проследить механизмы взаимодействия разнородных традиций, понять, как эстетические установки китайской культуры преломляются через призму современных западных композиторских технологий, и осознать, каким образом подобное взаимодействие влияет на формирование индивидуального творческого почерка.

Творческое наследие композитора Чэнь И может рассматриваться как значимый ресурс для решения задач, связанных с целостным развитием личности в системе музыкального образования. Интеркультурный характер её музыкального языка, многослойность художественных образов и опора на глубокий культурный контекст создают условия для формирования у обучающихся способности к тонкому эмоциональному отклику и готовности к осознанному нравственному выбору. Обращение к её произведениям в учебном и внеаудиторном пространстве способствует не только расширению представлений о современной музыке, но и укреплению ценностных установок, основанных на уважении к различным культурным традициям и понимании их взаимосвязи.

Интеграция музыки композитора Чэнь И в образовательную практику тем самым усиливает гуманитарный потенциал музыкального обучения, помогая формировать гармоничную, культурно ориентированную личность, способную воспринимать художественный опыт как важный источник самоопределения и нравственной рефлексии.

Литература

1. Hsieh, Hsien-Fang. The influences of Eastern and Western music in Chen Yi's "Percussion Concerto" : doctoral essay / H. H.-F. Hsieh ; University of Miami. – Miami, 2016. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/doctoral/The-Influences-of-Eastern-and-Western/991031447436802976>(дата обращения: 25.02.2026).

2. Li, Xiaole. Chen Yi's piano music: Chinese aesthetics and Western models : dissertation / X. Li ; University of Hawai'i. – 2003. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://philpapers.org/rec/LICYP> (дата обращения: 25.02.2026).
3. Liao, Yueh Yin. Three piano chamber music works of Chen Yi: "Night Thoughts", "Romance and Dance", and "Tibetan Tunes": an aesthetic and structural analysis, with suggestions for performance : doctoral essay / Y. Y. Liao ; University of Miami. – 2014. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/2673e323-0c03-4b56-80dc-3aa63ae8a0ea> (дата обращения: 25.02.2026).
4. Yang, M.-C. Chinese culture and aesthetics in three chamber works by Chen Yi: Happy Rain on a Spring Night, Song in Winter, and Tibetan Tunes [Электронный ресурс] / M.-C. Yang. – 2023. – Режим доступа: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7641939> (дата обращения: 25.02.2026).
5. Au, Kai Ming; Dong, K.; Liu, Y. Cross-cultural management in China [Электронный ресурс] // Cross Cultural Management: An International Journal. – 2010. – Vol. 17, No. 3. – P. 223–243. – DOI: <https://doi.org/10.1108/13527601011068333> (дата обращения: 25.02.2026).

Гэн Липэн

Китай

Творческая деятельность дирижера при решении музыкально-педагогических задач

Музыкально-педагогическое образование в Российской Федерации и Китайской народной республике, находясь в планомерном развитии, реализует программы обучения студентов и аспирантов на основе международного сотрудничества и внедрения современных технологий обучения. В данном контексте проводимых исследований научный интерес вызывает педагогическая деятельность руководителя практической стороны обучения; особо позиционируется роль дирижера в музыкальном коллективе.

Профессиональная подготовка специалистов в области музыки предполагает воспитание высокоразвитой личности, владеющей мощной теоретической базой и практическими навыками, в особенности, по специальности «дирижер». Профессиональные и специальные компетенции выпускника дирижерского факультета складываются под чутким вниманием дирижеров-наставников, осуществляющих творческую деятельность в настоящее время.

Рассмотрение роли дирижера с различных позиций его творческой работы в музыкальном театре позволяет формулировать такие ипостаси его деятельности как дирижер-педагог, дирижер-исполнитель и дирижер-режиссер. Констатируется факт о том, что известные дирижеры России и Китая с возросшим интересом обращаются к пушкинской теме в постановках оперных спектаклей. Пушкинская тема стала ведущей в образовательной и концертной деятельности музыкальных коллективов в России и в Китае согласно прошедшим юбилеям, посвященным 225-летию великого поэта.

Большое внимание уделяется научному словарику рассматриваемой темы. Среди терминов находятся следующие:

- творческая деятельность;
- музыкальный театр;
- личность дирижера;

– оперы на пушкинские сюжеты.

Творческая деятельность дирижера, работающего в музыкальном театре, обширна и включает в себя не только музыкально-постановочную составляющую, но и режиссерскую и педагогическую ипостаси. Осуществление общего художественного руководства сценической постановкой влечет за собой создание театрально-педагогического плана работы, имеющего своей целью не только постановку будущего музыкального спектакля, но и профессиональное развитие каждого из членов творческого коллектива, в особенности с участием молодых исполнителей или студентов.

Решение музыкально-педагогических задач дирижера направлено на профессиональное развитие участников спектакля, на создание общей творческой атмосферы, продуцирующей достижение каждым новой профессиональной высоты, и в тоже время, развивающей партнерскую, коллективную театральную культуру. Заботясь о профессиональном развитии, дирижер помнит, что техника не должна быть оторвана от художественных задач. В свою очередь, решение художественных задач в процессе осуществления музыкальной постановки зависит от личностных качеств певцов, музыкантов оркестра, специалистов, представителей служб и цехов профессионального музыкального театра. Таким образом, ведущая идея – создание творческого коллектива единомышленников, способного решать художественные задачи сценической постановки.

Исполнительская функция дирижера состоит в умении органично применять необходимые для музыкальной постановки средства выразительности. Музыкальная театральная культура является важнейшим каналом передачи художественного опыта новым поколениям, создавая сценические образы, приветственно принимаемые зрителем. Дирижер, чутко и тонко улавливая пульс времени и настроение зрительного зала, руководит художественной постановкой как духовно обогащающим зрителя проектом, отражающим надежды и чаяния человеческой души.

В этой связи исполнение дирижером художественных задач связано с определением актуальности выбранного к постановке музыкального (нотного) и литературного (либретто) материала. Актуальность выбранного произведения – это ответ художника на глобальные вызовы времени, на соответствие мироощущению и событийности текущего времени. Актуализация внутреннего мира, точки зрения дирижера на современность находит творческую форму, в которую облекается содержательный конструкт будущей сценической постановки [1]. Определение актуальности музыкального спектакля есть часть воспитания исполнительской культуры дирижера. В обучении студентов-музыкантов определение актуальности выбранной постановки стоит на первом плане в экспликационном художественно-постановочном плане. Студенты учатся формулировать и вербализировать свое отношение к выбранному музыкальному и литературному материалу, совершать собственно сам выбор и аргументировать его согласно художественных и эстетических позиций [2].

В современное время, когда усилиями ИИ (искусственного интеллекта), возможно не только создать музыкальный контент, отвечающий актуальным запросам общества, но и эксплицировать нотный и литературный источники, – наиболее ценным становится личное, субъективное, профессиональное видение режиссерских постановочных сценических решений. Музыкально-педагогическое сообщество уделяет большое внимание формированию данных профессиональных компетенций у специалистов в области дирижирования и художественного руководства музыкально-постановочным процессом.

К выводам исследования на данную тему следует отнести позитивный результат взаимообменов в области музыки и музыкальной педагогики, как например, фактор музыкально-педагогического сотрудничества китайской национальной вокальной школы и советского, российского корпуса музыкантов и преподавателей [4, 5].

Таким образом, исполнительская деятельность дирижера связана с воплощением музыкальных и визуальных художественных образов спектакля на сцене музыкального театра совместно с творческим коллективом музыкального театра.

Исполнительская деятельность предполагает наличие у дирижера высокого профессионализма, развитого художественного и эстетического вкуса, широкую эрудицию и музыкальную грамотность, а также общих, профессиональных и специальных компетенций музыкального руководителя.

Литература

1. Б., Покровский. Большой / Электронный ресурс: – <https://bolshoi.ru/persons/pokrovskyboris> (дата последнего обращения 26.09.2025).
2. Ч., Чи, Н. П., Андреева. Гештальт-понятия «фигура и фон» в музыкальной педагогике и инструментальном исполнительстве / Чи, Андреева // Педагогика искусства. – 2022. – №2.
3. Ч., Цяюй. Об искусстве преподавания вокала профессора Цзинь Телиня / Цяюй Чэнь / Художественное образование и наука. – М.: Российская государственная специализированная академия искусств, 2001. – № 3 (28). – С. 35-39.
4. Ч., Япэн. Взаимодействие русской и китайской вокальных школ в период 1950 – 1960-х годов XX века / Чжан, Я. // «Педагогический научный журнал» № 6 – 2024 г. – СПб. С. 146-152 .
5. Ч., 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.

Сюн Тяньюй

Китай

Деятельность дирижера в традиции русского музыкального театра

Личность музыкального руководителя как дирижера, режиссера и педагога есть залог развития отечественного и мирового музыкально-театрального искусства в ближайшем будущем и в перспективе.

Профессиональная подготовка в высшем учебном заведении и сценическая практика ориентированы на воспитание дирижеров нового поколения, на выпуск специалистов в области музыкального искусства, способных возглавить музыкальный коллектив, осуществлять музыкально-театральные постановки, стать лидером коллектива единомышленников.

Традиции русского музыкального театра являются базисом для воспитания современных дирижеров; великие имена русской и советской музыки составили славу дирижерского искусства и известны всему миру. Усвоение традиций и привнесение инноваций в процесс становления личности современного дирижера есть залог развития музыкального искусства в целом. В данной статье приводятся примеры творческой и педагогической деятельности таких известных дирижеров как Евгений Колобов, и Борис Покровский.

Педагогическое ориентирование на вершины их творчества помогут молодым специалистам в приобретении таких компетенций как психологическая сонастройка музыкального коллектива, выбор репертуара, педагогическая, постановочная и концертная деятельность. В данном контексте приводятся примеры из Пушкинианы.

Важен тезаурус настоящего исследования, как-то:

– личность дирижера;

- виды деятельности дирижера;
- персоналии: Е. Колобов, Б. Покровский,
- экспликация музыкального спектакля;
- художественно-постановочный план.

Педагогическая деятельность дирижера основана на вхождении во внутренний духовный мир каждого участника, на воспитании его творческой дисциплины, и связана с педагогическими аспектами профессиональной (исполнительской) деятельности в качестве руководителя постановочного процесса [1]. Здесь, безусловно, необходимо отметить, наличие авторского стиля руководства у каждого дирижера без исключения. Поэтому педагогическая составляющая работы с коллективом имеет основанием авторский почерк руководителя, его профессиональный портрет, его умения и способности быть лидером, и даже, наставником.

Особо отмечается следующее: дирижер понимает, что продвижение художественных идей в зрительный зал невозможно без воспитания в коллективе единой творческой атмосферы, основанной на духовном и согласованном понимании этических и эстетических задач. Дирижер-педагог улавливает настроения, отмечает победы и промахи, назначает общие и дополнительные занятия, в целом ведет коллектив к намеченным целям. Решение противоречий между технической подготовленностью музыкантов и их духовным развитием является педагогическим полем деятельности дирижера.

Например, об авторском способе руководства музыкальным коллективом, можно говорить на примере дирижера Е. В. Колобова (1946-2023). Яркий портрет этого дирижера и музыкального руководителя осмысливается в современное нам время с педагогических позиций; формулируется понятие концептуального стиля руководства, влекущего за собой утверждение права на интерпретации музыкальных и литературных произведений. В данном случае пример дирижера-педагога выступает в роли создателя авторского музыкального театра, который долгие годы имел неизменный успех.

Среди вершин, поднятых театром «Геликон-опера», например, пушкинских тем известными спектаклями являются:

- «Каменный гость»;
- «Алеко»;
- «Евгений Онегин».

Дирижер оркестра, хора и дирижер-постановщик целостного постановочного проекта – еще одна ипостась музыкального руководителя театра. Высокий профессионализм дирижера предполагает обладание компетенциями вокального, инструментального и дирижерского искусства, что само по себе уже является основанием к заниманию лидирующих позиций.

Профессия режиссера-постановщика оперного спектакля предполагает взаимодействие двух ипостасей постановочной работы: знание режиссуры драматического спектакля и знание режиссуры музыкального спектакля, что в корне отличает их друг от друга. Здесь выступают такие правила и законы сцены, как трансляция авторской мысли, мизансценирование, использование сценографии, оборудования и технологии сценической площадки, учет полетности голоса и акустика зрительного зала, наличие и предполагаемое участие в больших массовых сценах – хоров, балетных групп, статистов и т.д.

Так, совмещение дирижерских и режиссерских функций в одном лице является основанием для создания авторских концепций в музыкально-постановочном процессе.

Примером может служить деятельность Бориса Покровского, оперного режиссера (1912-2009):

- известно, что Борис Покровский с 1943 служил в Большом театре;
- в 1952, 1955, 1956-1963, 1970-1982 – главный режиссер Большого театра СССР, на сцене которого поставил более 40 оперных спектаклей.
- приведем в пример даты неоднократной постановки пушкинского сюжета:
- «Евгений Онегин» П. И. Чайковского трижды,

а именно:

- в 1944,
- 1991,
- 1999 г.г. [2].

Обучение в российских высших музыкально-педагогических заведениях является приоритетной формой укрепления профессиональных компетенций для иностранных студентов. Магистры и аспиранты из КНР, погружаясь, в русскую, советскую музыкальную культуру, обращают внимание на широкий классический репертуар, музыку прошлого столетия, а также современный контент, что формирует вектор сближения и взаимного обмена культурными музыкальными традициями [9, 10]. Взаимное обогащение традициями и инновациями ведет к созданию крепкой научной и научно-практической базы в области музыкальной педагогики, создает задел к будущему сотрудничеству, проектирует дизайн новых музыкальных коллабораций.

В заключении необходимо отметить, что личность музыкального руководителя как дирижера, режиссера и педагога есть залог развития отечественного и мирового музыкально-театрального искусства в ближайшем будущем и в перспективе.

Литература

1. Ч., Чи, Н. П., Андреева. Гештальт-понятия «фигура и фон» в музыкальной педагогике и инструментальном исполнительстве / Чи, Андреева // Педагогика искусства. – 2022. – №2.
2. Б., Покровский. Большой. – Электронный ресурс: – <https://bolshoi.ru/persons/pokrovskyboris> (дата последнего обращения 26.09.2025).
3. Лебединое озеро. – Электронный ресурс / https://www.culture.ru/s/lebedinoe_ozero/ (дата последнего обращения 26.03.25.).
4. Подмосковные вечера. – Электронный ресурс / <https://bigenc.ru/c/podmoskovnye-vechera-cfa93e> (дата последнего обращения 26.03.25.).
5. Поднебесная слышала русские песни. – Электронный ресурс / <https://pobedarf.ru/2024/07/03/podnebnaya-uslyshala-russkie-pesni/> (дата последнего обращения 23.03.25.).
6. Поэзия. – Электронный ресурс / <https://www.culture.ru/poems/36467/katyusha> (дата последнего обращения 26.03.25.).
7. Советская музыка. – Электронный ресурс / <http://sovmusic.ru/text.php?fname=chinese> (дата последнего обращения 23.03.25.).
8. Телеканал «Катюша». – Электронный ресурс / <https://www.1tv.ru/about/news/telekanal-katyusha/> (дата последнего обращения 23.03.25.).
9. Ч., 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.
10. Ч., Япэн. Традиция массовой советской песни в обучении вокалу в Китае [Текст] / Ч. Япэн // Музыкальная культура глазами молодых ученых. Сборник научных трудов. Выпуск 18. РГПУ имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2023. Изд-во «Астерион» – С.137-141.

Сун Сыцзя

Китай

Интеграция искусственного интеллекта и музыкально-компьютерных технологий в обучении вокальному искусству будущих педагогов

Растущая популярность таких приложений, как «ChatGPT» и «GitHub Copilot», способствовала появлению необходимости пересмотра принципов традиционной модели образования. В нынешние дни все изменилось: многие информационные технологии стали доступны для широких масс. Эта тенденция не обошла стороной и сферу искусства. На происходящие изменения указывают результаты исследований сети студий «Pirate», которые охватили 1141 музыканта из Великобритании, США и Германии. Было выявлено, что многие артисты демонстрируют открытость к внедрению искусственного интеллекта (ИИ) в собственную работу. Четверть опрошенных уже применяли подобные инструменты в творческом процессе, а среди тех, кто еще не имел такого опыта, 46% выразили заинтересованность в их использовании в будущем. Виртуальные музыкальные коллективы, созданные с помощью ИИ, такие как «The Velvet Sundown», уже стремительно завоевывают популярность на стриминговых сервисах.

Логично предположить, что следующей сферой применения станет образование. Как отмечает Чжан Янь, нередко в педагогической практике возникают ситуации, когда «преподаватель испытывает эмоциональное истощение, а учащиеся теряют ориентацию в учебном материале» [5, с. 77]. В результате занятие может завершиться без конструктивных решений, оставляя после себя негативный эмоциональный фон. Системы ИИ и современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) могут помочь решить такие проблемы.

В первую очередь, в преподавании вокального искусства могут принести пользу чат-боты. Их ранние версии действовали по заранее установленным правилам, выдавая заученные фразы без реального понимания их содержания. Современные аналоги способны вести осмысленный диалог, адаптироваться к уровню ученика и даже анализировать его вокальные данные.

Применение ИИ открывает новые возможности для индивидуализации образовательного процесса. Благодаря этому можно подобрать задания, релевантные нынешнему уровню подготовки ученика, его интересам и музыкальному вкусу. Например, мобильные приложения, в числе которых выделяется «Voloko», применяют автоматические алгоритмы для оперативной коррекции вокальных партий непосредственно на смартфоне. Данное решение является оптимальным для создания либо демонстрационных записей, либо контента, ориентированного на публикацию в социальных медиа.

К тому же, сгенерированные песни можно использовать в качестве основы для создания упражнений по подбору и развитию индивидуального тембра голоса. Кроме того, они позволяют расширить учебный репертуар путем включения нестандартных музыкальных примеров, таких как «Drowned In The Sun» (звучание «Nirvana» в современной обработке). Л.Л. Алексеева, А.А. Михайлова и Е.Ф. Командышко добавляют мысль о том, что «нейросети способны избавить от рутины, позволяя экспериментировать со звучанием, сравнивать результаты человеческой и машинной работы, а также моделировать партии различных инструментов» [1, с. 117].

Следует упомянуть и программы, предназначенные для решения конкретных учебных задач. В частности, среди инструментов для обработки вокала наибольшую известность приобрела технология автотюна «Antares Audio Technologies». Программа функционирует как в реальном времени, так и в режиме постпродакшна, корректируя интонационные погрешности и высоту тона студентов. Еще один вариант работы реализован в «iZotope Nectar», где функции вокального ассистента опираются на анализ исходного материала. В таком случае ИИ самостоятельно подбирает параметры обработки (эквализацию, компрессию, реверберацию, ориентируясь на акустические характеристики конкретного голоса).

Иной подход предлагают современные МКТ, обеспечивающие более тонкую и детализированную работу с вокальным материалом (см. детальнее в работах [7; 8]). МКТ-программы дают возможность редактировать выделенные ноты по высоте, длительности, динамике и форме огибающей, детально прорабатывать различные мельчайшие элементы музыкальной ткани создаваемого музыкального произведения, что активно используется учёными при разработке различных музыкально-ориентированных интеллектуальных систем, например, в процессе создания проекте интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира [2].

Ряд решений направлен на работу с выразительностью исполнения студентов. В плагине «Waves OVox» производится оценка динамических и экспрессивных параметров голоса. Полученные данные могут использоваться исполнителем для корректировки техники в сторону большей эмоциональной отдачи. Помимо аналитической функции, приложение позволяет модулировать голос, воспроизводя эстетику вокодера – приём, получивший распространение в электронной музыке (достаточно вспомнить характерные треки коллектива «Daft Punk»).

Для совершенствования ораторских навыков применяются платформы, задействующие технологии виртуальной реальности. Так, «VirtualSpeech» воссоздаёт обстановку реального выступления: пользователь оказывается перед виртуальной аудиторией и учится контролировать своё состояние в условиях сценического стресса. Альтернативный формат предлагает Telegram-бот «ForYourVoice». В ходе самостоятельной работы студент получает от бота мгновенную обратную связь. Система, построенная на алгоритмах машинного обучения, анализирует действия пользователя: она находит ошибки и предлагает способы их исправления. Это позволяет обучающемуся обходиться без помощи преподавателя.

Цзян Вэньлун акцентирует внимание на расширенных возможностях VR-технологий для обучения вокалу [5, с. 5]. Среди них – интерактивная 3D-модель анатомии, наглядно демонстрирующая физиологию пения (конфигурацию резонаторов, движение гортани). Но наиболее ценной считается возможность менять акустику помещения: студент может отрабатывать подачу голоса и его громкостную динамику, подстраиваясь под параметры виртуального концертного зала. При этом условия эксперимента остаются полностью подконтрольны пользователю. Дополнительным бонусом является возможность посещать виртуальные уроки специалистов мирового уровня из любой точки мира.

Обратной стороной цифровизации музыкального образования стали опасения о том, что излишняя опора на информационные технологии может привести к атрофии базовых музыкальных навыков, составляющих основу классического образования, как отмечено в статье Хуань Лю [4, с. 275]. В частности, под угрозой оказывается навык чтения нот с листа: если учащиеся будут полагаться на ИИ в задачах композиции, то у них пропадет стимул осваивать нотную грамоту. Аналогичным образом страдают интерпретационные способности, то есть умение вкладывать эмоциональный и технический подтекст в собственную манеру исполнения. ИИ, при всей своей функциональности, не способен воспроизвести ту глубину чувств, которые свойственны человеку, что ставит под вопрос развитие эмоциональной выразительности у будущих музыкантов с помощью средств ИИ. Кроме того, существует риск утраты художественной индивидуальности: алгоритмы, ориентированные на шаблонные и коммерчески успешные решения, могут подталкивать учащихся к созданию однотипной музыки, что ведет к гомогенизации музыкального языка и обеднению творческой аутентичности. К таким выводам справедливо приходит И. Муратбаев [3].

Подводя итог, следует отметить двойственный характер влияния цифровых технологий на музыкальное образование. С одной стороны, инструменты на базе ИИ (чат-боты, «iZotope Nectar», «Waves OVox») и VR-технологии существенно расширяют педагогический арсенал: они позволяют индивидуализировать обучение, визуализировать скрытые физиологические процессы и даже работать над эмоциональной

выразительностью. С другой стороны, многие авторы справедливо указывают на риски гомогенизации творческого самовыражения.

Литература

1. Алексеева Л.Л., Михайлова А.А., Командышко Е.Ф. Искусственный интеллект и музыкальное образование // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 4 (120). С. 112-120.
2. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
3. Муратбаев И. Влияние искусственного интеллекта на улучшение вокальных данных учащихся // Modern Science and Research. 2024. № 10. С. 257-259.
4. Хуань Лю. Использование современных технологий в обучении вокалу для развития музыкальной культуры учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2. С. 270-276.
5. Цзян Вэньлун. Влияние цифровых технологий на творчество, исполнительство и педагогику в вокальном искусстве // Человек и культура. 2025. № 6. С. 1-11.
6. Чжан Янь. Использование цифровых информационных технологий в обучении вокалу // Академическая наука. 2025. № 3. С. 77-79.
7. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. T. 29. № S6. С. 600-615.
8. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. T. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Хоу Ван

Китай

Применение современных музыкально-компьютерных технологий в системе современного музыкального образования

Практически невозможно представить современный мир без различных достижений научно-технического прогресса, таких как смартфоны и планшеты. На протяжении последних десятилетий появился и новый тип учеников – Homo Multitaskingus («человек многозадачный»), которые могут одновременно заниматься несколькими делами: успешно писать текстовые сообщения, слушать музыку и искать необходимую информацию в Википедии. Дети получают доступ к информационным технологиям с раннего возраста, а технологические достижения – например, смартфоны и компьютерные программы – не являются преградой в процессе виртуального общения с собеседниками. Онлайн-реальность не только во многом заполняет их свободное время, но и становится возможностью создавать новую реальность, не выходя из дома. Новые поколения требуют большей вовлеченности, развития критического мышления и творчества, а не только внимания к становлению репродуктивных навыков, которые по-прежнему ценятся большинством преподавателей.

Соответственно, современные педагоги должны учитывать интересы и потребности обучающихся в процессе разработки образовательных стратегий. К примеру, к таковым относятся развитие медиакомпетентности обучающихся, заключающейся в умении управлять информацией, т. е. искать, отбирать, обрабатывать правдивые данные и использовать их для собственных нужд. Амбивалентное отношение учителей к миру

средств массовой информации и цифровых технологий представляется наиболее желательным и достойным среди педагогов-музыкантов.

От видеоматериалов и обмена мгновенными сообщениями в социальных сетях до самостоятельного обучения с помощью смартфонов – перечисленные технологии предоставляют преподавателям и студентам ряд новых инструментов, которые могут сделать обучение значительно более разнообразным и лучшим.

В структуру музыкальных занятий также могут быть внедрены интересные цифровые решения. Использование музыкально-компьютерных технологий в ряде случаев упрощает процесс создания музыки и делает его доступным для широкого круга пользователей благодаря многообразию программ, доступных в цифровом формате. Так, например, компьютерная игра «Щелкунчик», созданная по одноименному балету П.И. Чайковского, является ярким примером, иллюстрирующим правдивость данного тезиса. В ней представлены теоретические знания о биографии композитора, истории создания и кратком содержании музыкального произведения. Полученные знания впоследствии могут быть проверены в рамках викторины, где студентам предложены различные варианты заданий и анализ правильности ответов на заданные вопросы.

В современной литературе становятся все более актуальными вопросы о том, когда, почему, в какой степени и каким образом новые достижения в области информационно-коммуникационных технологий могут быть интегрированы в современное обучение. Проблема сущности, видов мультимедийных методов обучения, их достоинств и недостатков стояла в центре внимания российских и зарубежных ученых: Т.В. Ляшенко, С.А. Закирова, Е.В. Орлова, Д.А. Стариков, О.И. Ваганова, С.А. Зиновьева, В.О. Глазова, Е.М. Панферова, Л.В. Хмелева, О.М. Устьянцева, Л.Г. Гаврилова, А.А. Ткаченко, В.С. Прокофьева, А.В. Новикова, Р.Г. Болбаков, Г.Д. Бухарова, Д.А. Стариков, М.В. Казачихина, В.П. Джаджа и др. В трудах М.В. Казачихиной и Д.А. Старикова описываются особенности влияния инновационных технологий на когнитивные функции обучаемых (самостоятельная активность, мотивация, психические процессы). Вопросы внедрения информационно-коммуникационных технологий в музыкальных учреждениях также подробно раскрывается в исследованиях С.Г. Ломоносовой, С.В. Фроловой, Е.М. Панферовой, Л.Ю. Романенко, Е.В. Курич, В.А. Котляренко, С.В. Петряев, Г.Г. Кувандикова, З.Н. Юлчиева, Д.Ф. Хамрокулова и др. разрабатывается ряд упражнений, предназначенных для практической реализации в компьютерных программах по таким учебным дисциплинам, как «Элементарная теория музыки», «Музыкальная литература» и «Сольфеджио». Н.И. Буториной [1] и А.А. Коноваловым [5] описывается содержание и технология создания мультимедийных пособий (включая игровые технологии) для организации самостоятельных занятий различных по уровням и направлениям подготовки групп обучающихся в области музыкального образования.

Отмечая позитивную направленность перечисленных научных трудов на разработку общих теоретических положений, связанных с внедрением информационно-коммуникационных достижений в образовательный процесс, можно обобщить недостаточное освещение российского и зарубежного опыта в применении музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в музыкальном образовании [2; 7; 8]. Большинство авторов сосредотачивается на теоретических аспектах вопроса (сущность понятия, характеристика предложения на рынке образовательного программного обеспечения), другие исследователи представляют рекомендации, связанные с внедрением определенных онлайн-программ.

Вместе с тем, изучение педагогического потенциала применения современных МКТ в музыкальном образовании является актуальной задачей современного образования.

Для успешной реализации цели, мы решаем ряд следующих исследовательских задач:

- охарактеризовать достижения современных тенденций в системе профессионального музыкального образования, опыт учёных и педагогов, работающих в

данном направлении, среди которых отметим работы И.Н. Налетовой [6], Ян По Хуа и группы её учеников и последователей, работы Е.О. Зелениной [4] и других учёных и педагогов;

- сравнить специфику российского и зарубежного опыта использования МКТ в образовании;
- провести анализ программного и аппаратного обеспечения МКТ в музыкальном образовании;
- сформировать педагогический сценарий применения МКТ в музыкальном образовании.

Многообразие педагогических идей, раскрывающих особенности применения МКТ в музыкальном образовании, и специфика учебного процесса, способствующего развитию творческих способностей обучаемых с использованием МКТ, являются ключевыми при постановке задачи сохранения уникальных образцов традиционной музыкальной культуры народов мира в современных условиях (см. подробнее в работе [3]).

Для решения поставленных задач был использован комплекс определенных методов исследования, выбор которых зависел от содержания проблемы и этапа научного познания: общенаучные методы обобщения и систематизации идей мировых педагогов в области мультимедийных образовательных технологий; анализ и синтез полученной информации в рамках изучения научной и учебно-методической литературы; сравнение российского и зарубежного опыта использования мультимедийных технологий в образовании; представление информации при помощи визуальных материалов; количественные и качественные методы анализа данных для представления результатов анкетирования; контент-анализ.

В данной работе были проанализированы и обобщены возможности применения мультимедийных методов в музыкальном образовании на основании анализа педагогического опыта российских и зарубежных педагогов.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в обобщении подходов к пониманию феномена мультимедийных технологий в образовании, представляющих важное значение для современных исследований в области психологии, педагогики, социологии и др.

Материалы исследования могут быть использованы студентами в рамках самостоятельной работы и подготовки к экзаменам по различным музыкальным дисциплинам. Представленные рекомендации по внедрению достижений научно-технического прогресса на учебных занятиях могут быть внедрены в образовательную практику мировых учреждений.

Литература

1. Буторина Н.И., Макаридин А.Д. Содержание и технология создания мультимедийного пособия для организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре // ИНСАЙТ, 2020. Вып. 1. С. 54-70.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
3. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
4. Зеленина Е.О. Визуализация пространственно-слуховых представлений в процессе музыкального воспитания и образования: технологии графического моделирования // Комплексная модель семантического пространства музыки: Сборник

статей / Сост. И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 139-143.

5. Коновалов А.А. Профессионально-педагогическое образование: современные тенденции и пути развития // ИНСАЙТ, 2020. Вып. 1. С. 7-15.

6. Налетова И.Н. О Чайковском в наше время // Педагогика культуры, 2015. № 22. С. 55-61.

7. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.

8. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Цзи Юйчи

Китай

Применение цифровых инструментов и систем искусственного интеллекта для коррекции диалекта в онлайн-обучении бельканто

1. Введение

Провинция Гуйчжоу, расположенная на юго-западе Китая, традиционно сталкивается с дефицитом образовательных ресурсов. В исследовании Ян Шуанхун [8, с. 40] было показано, что местные диалекты существенно влияют на чистоту гласных при обучении бельканто. В более ранней работе автора введено понятие «двойной когнитивной бедности», отражающее две взаимосвязанные проблемы: распространённую фонетическую интерференцию у студентов (82% из них неконтролируемо назализуют гласные) и недостаточную техническую подготовку преподавателей (лишь 9% владеют техникой бельканто, 67% применяют псевдонаучные «народно-академические» смешанные методы) [3, с. 68-69]. Эти обстоятельства сдерживают развитие качественного вокального образования в регионе.

Цифровой инструментарий и современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [2; 5-6] открывают новые пути для решения данных проблемы. Такие цифровые платформы, как DingTalk позволяют проводить обучение вне зависимости от географического положения, облегчая доступ к качественным педагогическим ресурсам. Программы акустического анализа (например, Praat и др.), дают возможность перевести абстрактные вокальные явления в количественные показатели, а платформы на базе искусственного интеллекта, например, AAID, позволяют системно оценивать эмоциональную выразительность исполнения. Настоящая статья обобщает результаты 11-недельного онлайн-эксперимента, целью которого являлась проверка эффективности цифровых инструментов и профессионально-ориентированных МКТ в коррекции диалектных нарушений при обучении бельканто.

2. Методы и инструменты

2.1 Характеристика участников

В исследовании приняли участие 16 студентов музыкальных вузов провинции Гуйчжоу (8 юношей и 8 девушек) в возрасте от 19 до 25 лет. Трое из четырёх (75%) выросли в среде юго-западного региона. 93,75% обучались в учебных заведениях окружного уровня, что соответствует направленности работы на регионы с ограниченными ресурсами [2, с. 69].

2.2 Диагностические процедуры

Для каждого участника была составлена индивидуальная «вокальная карта», фиксирующая три количественных параметра: степень назализации, амплитуду смещения гортани и индекс ретракции корня языка. Выбор последнего показателя опирается на

наблюдение Л.Б. Дмитриева, согласно которому «язык является основным артикуляционным органом, перемещение которого создает в ротовой и глоточной полостях нужные для образования формант объема воздуха» [1, с. 87].

На основе этих параметров рассчитывалось кризисное значение по формуле: Кризисное значение = (Степень назализации $\times 0,5$) + (Вес смещения гортани $\times 0,3$) + (Индекс ретракции языка $\times 0,2$)

В зависимости от полученных значений участники были отнесены к группам высокого (6 человек), среднего (5 человек) и низкого (5 человек) риска, что легло в основу построения индивидуальных «карт рисков» [3, с. 70].

2.3 Применяемый цифровой инструментарий и музыкально-компьютерных технологии

На этапе анализа использовались следующие цифровые средства:

- Praat – для измерения уровня энергии на частоте 2500 Гц в гласном [а] как количественного индикатора назализации [3, с. 3-4; 7, с. 260];
- AAID – для оценки эмоциональной выразительности исполнения с выдачей количественных значений по пяти шкалам (радость, печаль, расслабление, агрессивность, танцевальность);
- Audacity и мобильные приложения для спектрального анализа – для самостоятельного наблюдения студентами за спектром в реальном времени во время занятий;
- Doubao – в качестве вспомогательного инструмента для самостоятельного изучения, помогающего глубже понять контекст и эмоциональное содержание музыкальных произведений.

2.4 Структура курса

Курс продолжительностью 11 недель включал три последовательных этапа: базовое обучение (1–4 недели), углубление техники (5–8 недель) и художественное развитие (9–11 недель). Занятия проводились на платформе DingTalk дважды в неделю по 120 минут. При разработке курса особое внимание уделялось преобразованию абстрактных вокальных понятий в измеряемые параметры, что отражает принципы научной обоснованности и операциональной чёткости [3, с. 71].

3. Основные результаты

3.1 Расширение вокального диапазона

По данным предварительного тестирования лишь 25% участников могли стабильно исполнять интервал «октава + квинта» и выше. После завершения курса этот показатель вырос до 62,5%, что соответствует приросту на 37,5 процентных пункта и значительно превышает запланированные 15% [3, с. 72]. Полученные результаты эмпирически подтверждают тезис Л.Б. Дмитриева [1, с. 122] о том, что «правильно поставленный голос должен литься на всем диапазоне».

3.2 Повышение уровня теоретических знаний

На этапе предварительного тестирования ни один из участников не оценил свои теоретические знания как «хорошие» или выше (56,25% указали «средние», 43,75% – «недостаточные») [3, с. 69]. Итоговое тестирование показало, что 75% участников достигли уровня «хорошо» или «отлично», что означает прирост на 75 процентных пунктов.

3.3 Снижение субъективной оценки диалектного влияния

Доля студентов, отмечавших «значительное» или «очень значительное» влияние диалекта, сократилась с 25% до 12,5% [3, с. 73]. Примечательно, что в пост-тесте никто из участников не выбрал вариант «не осознаю явных проблем» (против 12,5% в пре-тесте), что свидетельствует о когнитивном сдвиге от неосознания проблем к их идентификации.

3.4 Результаты акустического анализа (на примере участницы S01)

У участницы группы высокого риска Сяо Хайюнь (S01) зафиксировано снижение энергии на частоте 2500 Гц для гласного [а] с –1,4 дБ (пре-тест) до –7,7 дБ (пост-тест). Разница в 6,3 дБ указывает на существенное уменьшение назализации [7, с. 262-263].

Данный акустический показатель согласуется с её самооценкой перехода от «зажатого» к «более округлому и чистому» звучанию.

3.5 Восприятие диагностических инструментов участниками

93,75% участников оценили методы «вокальной карты» и «карты рисков» как «очень полезные» или «достаточно полезные», причём 68,75% выбрали вариант «очень помогло – я впервые „увидел(а)“ свои проблемы» [3, с. 74]. 87,5% участников охарактеризовали концепцию «коррекции диалекта» как «очень новаторскую».

4. Заключение

Проведённый 11-недельный онлайн-эксперимент по применению цифровых инструментов для коррекции диалекта в обучении бельканто позволяет сделать следующие выводы:

1. Расширение вокального диапазона достигнуто в размере 37,5%, что соответствует запланированному целевому показателю.
2. Уровень теоретических знаний повысился: 75% участников достигли оценок «хорошо» и выше.
3. Субъективное восприятие диалектного влияния снизилось: доля отмечающих значительное влияние уменьшилась на 12,5 процентных пункта.
4. Диагностические инструменты получили высокую оценку: 93,75% участников признали их педагогическую ценность.
5. Онлайн-формат обучения продемонстрировал свою реализуемость, хотя технические ограничения платформы (лимиты на хранение данных) выявили основное препятствие.

Полученные данные свидетельствуют о том, что эффективное вокальное образование возможно и в условиях ограниченных ресурсов при условии интеграции научно-обоснованных педагогических подходов и использовании современных цифровых средств и профессионально-ориентированных МКТ. Дальнейшие усилия планируется направить на создание стандартизированных видеоматериалов на основе ключевого содержания курса и обеспечение открытого доступа к ним через интернет-платформы с целью расширения охвата обучающихся.

Литература

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1996.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
3. Цзи Юйчи. Об обучении технике бельканто студентов-музыкантов китайских вузов // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 8. С. 65–75.
4. Фан Цян, Ли Айцзюнь. Исследование назализованных гласных в путунхуа // Труды Шестой Всекитайской конференции по современной фонетике. Тяньцзинь, 2003. С. 1-6.
5. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
6. Gorbunova I.B., Kamberis A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
7. Lee A.S.-Y., Ciocca V., Whitehill T.L. Acoustic correlates of hypernasality // Clinical Linguistics & Phonetics. 2003. Vol. 17, No. 4-5. Pp. 259-264.
8. Yang Shuanghong. Dialect problems among vocal students (Bel canto) in Guizhou Province // Journal of Anshun Teachers College. 2004. № 4. С. 40-41.

Чжан Ханьюань

Интеграция современных подходов в практику обучения педагогов-вокалистов России и Китая: проектирование педагогических условий подготовки

Совершенствование профессиональной подготовки педагога-вокалиста требует формирования специалиста, синтезирующего исполнительское мастерство, методическую компетентность и педагогическую рефлексия. В контексте диалога музыкально-педагогических традиций России и Китая ключевой задачей становится проектирование педагогических условий, интегрирующих современные подходы. Данный доклад рассматривает основные векторы такого проектирования через сравнительный анализ отечественного и китайского опыта.

Фундаментальным условием выступает реализация **интегрированно-развивающего подхода** [6]. В китайской практике он предполагает синтез основ европейской школы с национальными традициями. В российской традиции данный подход основан на целостном восприятии музыки [3]. Проектирование условий на этой основе требует создания системы межпредметных связей, интегрирующей исполнительские дисциплины с курсами истории музыки и педагогики, что обеспечивает формирование целостного профессионального мировоззрения [4].

Важным направлением является внедрение **индивидуализированных стратегий преподавания**. Этот подход требует построения персонального образовательного маршрута на основе диагностики не только вокальных данных, но и психофизиологических и личностных характеристик студента [3]. Актуальной задачей становится разработка диагностического инструментария для осознанного выбора и комбинации методов работы [5], что преобразует музыкальное занятие в пространство для педагогического сотворчества преподавателя и обучаемого.

Существенным элементом проектируемых условий является **культурологически осмысленный отбор учебного репертуара**. В китайских вузах отмечается тенденция к сочетанию произведений мировой классики, русской музыки и национального искусства [6]. Проектирование этого условия предполагает создание репертуарных стратегий, строго соответствующих индивидуальным возможностям студента и решающих задачи художественного воспитания через призму межкультурного диалога.

Подготовка требует **целенаправленного развития готовности к профессиональной деятельности**. Это предполагает проектирование технологий, выходящих за рамки аудиторных занятий. Показателен китайский опыт разработки поэтапных педагогических технологий, направленных на преодоление сценического волнения и активизацию творческого потенциала [6]. Российская школа, в свою очередь, традиционно акцентирует внимание на фундаментальном формировании методической компетентности, то есть умения анализировать и транслировать вокально-исполнительские навыки [5]. Таким образом, завершающий этап подготовки должен включать моделирование реальных профессиональных ситуаций, что формирует комплекс компетенций, объединяющих артистизм, педагогическое мышление и саморегуляцию.

Проектирование педагогических условий подготовки педагогов-вокалистов России и Китая напрямую связано с сохранением и пропагандой уникального, исчезающего музыкального фольклора России и Китая. Сохранение и знакомство с уникальными музыкальными образцами народного творчества студентов-вокалистов с использованием понятных современному человеку средствами музыкально-компьютерных технологий (МКТ) способствует формированию толерантной среды в интересах общества и государственной политики России и Китая [1]. Так, благодаря развитию таких технологий оказывается возможным включение обучаемых — студентов, аспирантов и магистрантов — в научно-проектную деятельность по созданию интеллектуальных систем анализа и каталогизации музыки народов мира (см. подробнее в материалах статьи [2], где описан

опыт по созданию такого каталога на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством профессора И.Б. Горбуновой).

В заключение следует отметить, что проектирование педагогических условий представляет собой процесс, основанный на интеграции сильных сторонах образовательных систем России и Китая. Продуктивными векторами являются: переход к целостным моделям; персонализация обучения; культурологически насыщенный репертуар; создание сред, моделирующих профессиональную деятельность. Синтез методической основательности российской школы и внимания к развитию творческого потенциала в китайской практике открывает новые пути для формирования педагога-вокалиста, способного к межкультурному диалогу в пространстве мирового музыкального искусства.

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
2. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
3. Демедюк И.П. Профессиональное мастерство вокалистов как объект психолого-педагогического анализа // Вестник МГУКИ. 2016. № 2 (70). С. 221-227.
4. Осеннева М.С. Практико-центрический подход к профессиональной подготовке музыканта-педагога в условиях высшего образования // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 1. С. 136-151.
5. Плаксина К.Г. Современный педагогический дизайн профессиональной подготовки исполнителя-вокалиста // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 2. С. 1-4.
6. Чжан Сюэ, Туравец Н.Р. Интегрированно-развивающий подход в современном образовании студентов-вокалистов в учебных заведениях Китая // Kant. 2025. № 3 (56). С. 384-388.

Чжан Цзэюй

Китай

Интеграция цифрового обучения и виртуальной реальности в преподавание вокала в педагогических вузах

Проблемы традиционного преподавания вокала в педагогических вузах. В рамках традиционной модели преподавания вокала без внедрения цифровых технологий и виртуальной реальности подготовка специалистов по вокалу в педагогических вузах сталкивается со многими практическими трудностями. В практической подготовке студентов-вокалистов основные темы, такие как голосовой аппарат, контроль дыхания и резонансное положение, трудно представить в интуитивно понятной форме. В процессе обучения отсутствует информационная поддержка и визуальная обратная связь, а понимание студентами собственного голосового состояния очень расплывчато [2; 8]. В сценической практике и подготовке к художественному исполнению, из-за отсутствия иммерсивных и повторяемых виртуальных тренировочных сценариев, студенты испытывают трудности с получением нормализованного и разнообразного сценического

опыта, а развитие качества исполнительской психологии и адаптивности к условиям выступления ограничено [6]. В то же время, на этапе подготовки учителей, из-за отсутствия цифровых образовательных инструментов и виртуальных сценариев обучения, студенты испытывают трудности с доступом к современным методам обучения, а их цифровая педагогическая грамотность и навыки информационно-ориентированной педагогической практики недостаточны, что не позволяет им соответствовать требованиям новой эры образования в отношении цифровых педагогических навыков учителей музыки [2; 8; 9].

Цифровое обучение способствует повышению точности обучения навыкам. Цифровые учебные инструменты могут собирать, анализировать и предоставлять обратную связь по звуковым сигналам в режиме реального времени, а также преобразовывать абстрактные показатели, такие как высота тона, ритм, форма дыхательной волны и резонансная частота, в визуальные изображения и данные, что делает процесс вокализации более интуитивным [2]. Цифровые учебные платформы также могут интегрировать высококачественные учебные ресурсы, реализовывать смешанное онлайн- и офлайн-обучение, расширять время и пространство для практики, помогать студентам формировать навыки самообучения, а функции цифровых образовательных платформ включают создание, обработку, хранение и передачу файлов различных форматов, что позволяет преподавателям своевременно понимать ситуацию обучения студентов [5].

Виртуальная реальность создает иммерсивные сценарии практики. Технология виртуальной реальности использует 3D-моделирование и симуляцию звукового поля для создания высокореалистичных виртуальных сред, таких как концертные залы, театры и музыкальные классы, предоставляя студентам иммерсивный опыт практики. На виртуальной сцене студенты могут многократно практиковаться, адаптируясь к различным условиям звукового поля и атмосфере выступления, что может эффективно снизить сценическую тревогу и улучшить стабильность пения. В повседневной оперной практике мы можем использовать сценарии виртуальной реальности, чтобы пережить жизнь в другой эпохе оперы, тем самым лучше формируя персонажей в опере [6; 9].

Гарантия реализации интеграции цифрового обучения и виртуальной реальности. Для обеспечения эффективного применения цифрового обучения и виртуальной реальности в подготовке преподавателей вокального искусства университетам необходимо усилить аппаратное обеспечение, создать цифровые классы вокала и платформы для практики в виртуальной реальности, а также оснастить их профессиональным оборудованием для записи, анализа звука и иммерсивного обучения. Университетам необходимо сочетать специфическое содержание обучения вокалу и установленные учебные цели для проведения отбора и разработки цифровых технологий и ресурсов обучения, чтобы достичь точного соответствия между технологией и содержанием обучения [7]. На уровне преподавателей следует усилить подготовку учителей в области современных образовательных технологий, овладения музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) [3; 10; 11], содействовать сотрудничеству между преподавателями вокала и специалистами в области образовательных технологий, разработать учебные материалы и модули курсов, подходящие для педагогических специальностей, и обеспечить одинаковое качество обучения для студентов независимо от того, учатся ли они онлайн или очно [1; 2].

Интеграция цифровых технологий в обучение и виртуальной реальности открыла новый путь развития вокального образования в педагогических вузах. Применение этих технологий эффективно решает проблемы традиционного обучения, вызванные отсутствием современной технологической поддержки, такие как абстрактная подготовка навыков, недостаточное количество практических сценариев, нестандартизированная подготовка вокальных приемов и слабая квалификация преподавателей для обучения студентов в вузах. Это способствует трансформации моделей обучения в сторону точности, погружения и цифровизации. В процессе подготовки преподавателей вокала рациональное использование современных образовательных технологий может всесторонне улучшить профессиональные вокальные способности студентов, их языковые навыки и

педагогическую практику, воспитывая высококвалифицированных специалистов в области музыкального образования, отвечающих требованиям новой эпохи.

Литература

1. Аксенова С.С., Аринушкина А.А. Зарубежный опыт применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога по вокалу // Управление образованием: теория и практика. 2017. С. 73-87.
2. Би Йин. Дилемма и путь прорыва интеграции искусственного интеллекта с традиционным обучением в вокальном образовании в колледжах и университетах // Журнал социальных наук Цзямусского университета. 2026. С. 184-187.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
4. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
5. Горбунова И.Б., Лю Г. Дистанционное музыкальное образование: преимущества и недостатки (на примере обучения игре на фортепиано) // Искусство и образование. 2025. № 1(153). С. 76-87.
6. Лю Дан. Инновационный путь обучения вокальному исполнительству в цифровую эпоху: исследование применения технологии виртуальной реальности // Художественное образование. 2025. С. 28-31.
7. Сян Фэй, Ху Диндань. Применение цифровых технологий обучения в практике преподавания вокальной музыки в колледжах и университетах // Дагуань (Форум). 2026. С.135-137.
8. Хуань Лю Использование современных технологий в обучении вокалу для развития музыкальной культуры учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2025. С.270 -275.
9. Яненко М.В. Формирование вокально-исполнительской культуры студентов средствами образовательных инновационных технологий // Вестник ТГУ. 2024. С. 1680-1687.
10. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
11. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Юй Тяньфу

Китай

Цифровая педагогика в музыкальном образовании Китая и России

Введение. Музыкальное обучение, которое традиционно строилось на личном взаимодействии преподавателя и ученика, живом звучании и использовании классических инструментов, постепенно включает в себя новые цифровые средства. Сегодня в образовательный процесс активно внедряются специализированные программы, онлайн-платформы, инструменты искусственного интеллекта и анализ больших данных.

Цель данной статьи заключается в сравнительном рассмотрении цифровой педагогики в музыкальном образовании Китая и России с опорой на современные научные публикации. В рамках исследования предполагается решить несколько *задач*:

1. охарактеризовать основные педагогические подходы, применяемые в обеих странах;
2. определить их сходства и различия;
3. проанализировать результативность используемых информационных и музыкально-компьютерных технологий;
4. обозначить возможные направления дальнейшего развития.

Актуальность темы связана с усилением роли информационных и музыкально-компьютерных технологий [2; 8; 9] в реализации федеральных образовательных стандартов России и стратегии «цифрового Китая», а также с перспективами международного сотрудничества в области музыкальной педагогики.

Материалы и методы. К числу основных российских источников относится учебное пособие «Музыкальная информатика» Е. Н. Бажуковой, И. Б. Горбуновой, М. С. Заливадного и С. В. Чибирёва [1]. В нем рассматриваются и обобщаются как теоретические положения, так и практические аспекты применения информационных технологий в музыкальной сфере. Китайская научная литература представлена рядом исследований: работой Лю Кейи «Исследования и практика создания компьютерной системы обучения музыке» [4], публикацией Сюй Юнь «Искусство без границ: разработка музыкальной учебной программы на основе трансграничного мышления» [5], статьей Фань Сяоцзин «Краткий анализ некоторых мыслей о компьютерном музыкальном образовании на основе “Интернет+”» [6], а также исследованием Ханг Сяюй «Текущее состояние и будущее развитие программного обеспечения для музыкального образования в преподавании» [7].

В ходе работы применялись методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительный подход, а также описательный и синтетический методы.

Обсуждение и результаты. Цифровая педагогика в России во многом строится на представлении о музыкальной информатике как об отдельной научно-образовательной области. Подчеркивается, что эта дисциплина соединяет в себе несколько направлений: теорию музыки, акустику, методы цифровой обработки звука и основы программирования [1, с. 21-22]. На практике подобное объединение проявляется в активном использовании специализированных цифровых инструментов. С их помощью анализируют музыкальные произведения, создают электронные партитуры, моделируют звучание различных инструментов, а также организуют дистанционное обучение. В процессе подготовки студенты знакомятся с MIDI-технологиями, осваивают цифровые аудиоредакторы и изучают новые методы связанные с генерацией музыки.

Характерной особенностью российского подхода считается его системный характер. Музыкальная информатика включается в программы как высшего образования, так и среднего профессионального обучения, благодаря чему формируется поэтапная подготовка будущих специалистов. В Китае развитие цифровой педагогики происходит заметно быстрее и ориентировано на широкое внедрение технологических решений в обучение. Лю Кейи в своем исследовании рассматривает разработку и применение компьютерных систем, предназначенных для музыкального образования. Подобные платформы обычно включают функции распознавания мелодии, автоматической оценки исполнения, интерактивные занятия с виртуальными инструментами, а также адаптивные механизмы, учитывающие уровень подготовки ученика [5, с. 16]. Практический опыт показывает, что такие инструменты способны повышать интерес учащихся к занятиям и делать процесс обучения более результативным благодаря оперативной обратной связи студенты быстрее осваивают нотную грамоту и совершенствуют технику игры.

В рамках концепции «Интернет+», традиционные формы обучения соединяются с современными сетевыми технологиями, поскольку используются облачные библиотеки нотных материалов, проводятся онлайн-концерты, развиваются цифровые площадки для совместного музыкального творчества, а также применяются методы анализа больших данных для изучения интересов и потребностей учащихся [6, с. 195]. Модель способствует расширению возможностей получения музыкального образования, особенно в удаленных

районах Китая. Сюй Юнь предлагает рассматривать разработку музыкальных образовательных программ через призму так называемого трансграничного мышления, при котором элементы различных культур и образовательных традиций соединяются с помощью цифровых платформ [5, с. 108]. В таких программах музыка может взаимодействовать с визуальным искусством, программированием и технологиями искусственного интеллекта.

В Китае активно внедряются мобильные приложения, в которых используются технологии виртуальной реальности, алгоритмы композиции на базе искусственного интеллекта и системы отслеживания учебного прогресса. В ближайшем будущем развитие таких программ будет связано с формированием индивидуальных образовательных траекторий и более тесной интеграцией с инфраструктурой 5G [7, с. 156].

Сопоставление российских и китайских подходов показывает наличие как общих тенденций, так и различий. Для обеих стран характерно стремление сделать обучение более интерактивным и ориентированным на особенности учащихся. И в России, и в Китае, применяются цифровые программы, обеспечивающие оперативную обратную связь. Также в обеих образовательных системах признается необходимость подготовки преподавателей к работе с новыми технологиями. Вместе с тем российская практика в большей степени сохраняет академическую направленность и уделяет внимание фундаментальному теоретическому осмыслению музыкальной информатики. Китайская модель, напротив, делает акцент на масштабном внедрении цифровых решений и их практической эффективности, что проявляется в инициативах вроде «Интернет+» и развитии трансграничных образовательных проектов [5; 6].

Заключение. Цифровая педагогика формирует новые возможности для развития музыкального образования как в Китае, так и в России. Несмотря на различия в подходах, обе страны активно применяют интерактивные цифровые инструменты и стремятся к персонализации обучения, что свидетельствует об универсальности современных технологических решений. При этом различие в акцентах (более теоретическая направленность в России и практико-ориентированная модель в Китае) создает условия для взаимного обогащения педагогического опыта.

Анализ показывает, что внедрение цифровых технологий способствует расширению доступа к музыкальному образованию, повышает мотивацию обучающихся и в целом положительно влияет на качество учебного процесса. В качестве возможных направлений развития можно рассматривать создание совместных российско-китайских онлайн-курсов, расширение обмена педагогическими практиками и формирование общей базы цифровых образовательных ресурсов.

Литература

1. Бажукова, Е. Н., Горбунова, И. Б., Заливадный, М. С., Чибирев, С. В. Музыкальная информатика: учебное пособие. СПб.: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2023. 208 с.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
3. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
4. Лю Кейи. Исследования и практика создания компьютерной системы обучения музыке // Художественное образование. 2016. № 2. С. 252-257.

5. Сюй Юнь. Искусство без границ: разработка музыкальной учебной программы на основе трансграничного мышления // Новая учебная программа. 2021. № 29. С. 108-109.
6. Фань Сяоцзин. Краткий анализ некоторых мыслей о компьютерном музыкальном образовании на основе «Интернет+» // Северная музыка. 2018. Т. 38, № 17. С. 196-199.
7. Ханг Сяоюй. Текущее состояние и будущее развитие программного обеспечения для музыкального образования в преподавании // Современная музыка. 2021. № 1. С. 154-157.
8. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
9. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.

Линь Тяньи

Китай

Влияние принципов музыкального импрессионизма на творчество китайских композиторов для детей

В музыке импрессионизма, в отличие от искусства европейского романтизма, преобладают выразительные и метафорические приемы. Ее отличают размытая красочная палитра, зыбкость очертаний при сохранении ясности общего контура и тончайшие тональные градации, подчас ускользающие от неподготовленного слушателя. В его основе лежало стремление к передаче эмоционального переживания реальных явлений, к воплощению особого рода «образности». Как отмечается в литературе, даже если рассматривать музыку как чистую форму искусства, в которой мы улавливаем лишь отношения подъема и спада, начала и конца, в этих сугубо формальных связях мы также способны обнаружить чувство [1, С. 32]. По сути, воплощение «образности» в музыке служит раскрытию картин человеческой жизни и красоты природы, а композитор выстраивает звуковое восприятие таким образом, чтобы слушатель мог постичь заложенный в музыке замысел.

Клод Дебюсси, французский композитор эпохального значения, вошел в историю как основоположник музыкального импрессионизма. Он оставил богатое творческое наследие, перенес эстетические принципы и художественные приемы импрессионистской живописи в музыку, что позволило его произведениям обрести неповторимую красочность и выразительность.

Фортепианные произведения Дебюсси для детей включают сюиту «Детский уголок», написанную в 1906–1908 годах. В этом сочинении композитор развивает туманные краски и зыбкую тональность, характерные для его «Образов», и доводит до совершенства яркую изобразительность, впервые опробованную в «Эстампах». Музыкальные образы в «Детском уголке» отличаются непосредственностью и детской наивностью, а кажущаяся простота

фактуры скрывает глубокую логику развития в области лада, гармонии и формы. Сюита состоит из шести частей: «Doctor Gradus ad Parnassum», «Колыбельная слонов», «Серенада кукле», «Снег танцует», «Маленький пастух» и «Кукольный кэк-уок».

Мелодия у Дебюсси утрачивает свою главную роль и уступает место кратким мотивам-формулам. Грамматические связи в музыке становятся менее симметричными и ясными: традиционная функциональная гармония подвергается деконструкции, уступая место многотерцовым аккордам и наложениям ладов, где функциональное тяготение ослаблено в пользу тембрового звучания. Ритм теряет жесткую акцентность, в нем преобладают сглаженные, зыбкие ритмические рисунки. Традиционные формы, такие как сонатная также изменяются, уступая место свободному вариационному развертыванию, где музыкальная идея, ее видоизменение и развитие происходят одновременно. В некоторых произведениях можно встретить репризы или варьирование тематических мотивов, однако они подчинены не столько логике тонального плана, сколько живописной логике. Асинхронность тематического развития и тональных устоев позволяет сплести множество музыкальных идей в сложный, изысканный и красочный звуковой мир.

Данная композиционная техника достигла высокого уровня развития в сюите «Детский уголок», обладающей высокой ценностью для детского фортепианного образования. Программность сюиты служит ориентиром для юного музыканта: конкретные образы, такие как слоненок Джимбо, кукла, танцующий снег, устанавливают слуховые ассоциации «звук — образ», снижая порог понимания музыки и развивая воображение. В пьесах этого цикла интегрированы ключевые технические навыки: работа над независимостью пальцев, многослойность голосоведения, освоение синкоп и тонкий контроль прикосновения. Особое внимание уделяется педализации: использование полупедали и тихих тонов помогает детям развивать навыки в неразрывном контексте «слуха и осязания». В области лада и гармонии юный пианист знакомится с пентатоникой, целотоновой гаммой и красочными гармониями, расширяя восприятие тональности и выстраивая понимание музыкального языка XX века. Мягкий, полный юмора и безмятежности эмоциональный строй произведения развивает у ребенка эмоциональную отзывчивость и эстетическое суждение. Таким образом, «Детский уголок» достигает единства технической подготовки, музыкального познания и эстетического просвещения, являясь превосходным образцом педагогического репертуара.

В Китае самым ярким представителем импрессионистского детского музыкального творчества является Дин Шаньдэ, один из самых влиятельных китайских композиторов XX века. Французский учёный Катара отметил: «Истинная традиция французской музыки — это строгость, элегантность и компактность формы», что очень близко к эстетическому вкусу, который преследует господин Дебюсси развил её своими «красивыми, мягкими, красивыми, лиричными» мазками. Эстетические идеалы импрессионизма во многом сходятся с эфирной художественной концепцией, упоминаемой в китайской поэзии на протяжении веков, например, «пропагандой тонкости, внушения и акцентом на синестезию, что позволяет этому восточному ученику принять её влияние и попытаться использовать его в своих произведениях» [2, С. 31]. Дин Шаньдэ обучался в Парижской консерватории с 1941 года, и этот опыт оказал глубокое влияние на его композиторский стиль. В этот период он создавал преимущественно программную музыку, искусно сочетая западные современные техники с элементами китайской народной музыки. Его наследие охватывает множество жанров, от симфонических и хоровых сочинений до камерной вокальной музыки, однако особенно значимое место в творчестве композитора занимают фортепианные произведения. В фортепианных произведениях автора «образность» можно разделить на две категории: изображение сцен из жизни людей и изображение невинных и очаровательных образов детей.

В своих детских фортепианных произведениях Дин Шаньдэ заимствовал у Дебюсси приемы звукоизобразительности и колористической гармонии. Он переосмыслил импрессионистскую способность создавать яркие сцены посредством звука, используя

прозрачную фактуру, гибкие ритмы и гармонические краски, и соединил ее с китайской пентатоникой и народными элементами. Это позволило ему создавать музыку, которая одновременно технически доступна детям и богата выразительной глубиной, расширяя возможности педагогического репертуара за пределы простых упражнений в сфере художественного воображения.

Композитор создал для детей фортепианные циклы «Радостное празднество» и «Восемь фортепианных пьес для детей», в которых с большим мастерством запечатлел мир детства, в его непосредственность, радость и обаяние. Сюита «Радостное празднество» (1953) стала первым в Китае фортепианным циклом, посвященным жизни детей в новом Китае, и по сей день служит превосходным вводным материалом для детского обучения. Центральное место в этом опусе отведено мелодическому и ритмическому развитию. Цикл состоит из пяти пьес: «Поездка в деревню», «Ловля бабочек», «Прыжки через скакалку», «Прятки» и «Праздничный танец».

«Поездка в деревню» открывает цикл бодрым ритмом и светлой, жизнерадостной мелодией, рисующей картину детских игр на лоне природы. «Ловля бабочек» написана в жанре токкаты и имеет простую двухчастную форму, где акцент сделан на ритмической пульсации. Используя штрихи *staccato* и *legato*, а также динамические контрасты, композитор передает задорную суету детей, бегающих за бабочками. Исполнять эту пьесу необходимо быстро и ровно, добиваясь четкости звука и чистоты мелодической линии, что роднит ее с ритмическими задачами пьесы Дебюсси «*Doctor Gradus ad Parnassum*». В «Прыжках через скакалку» для создания атмосферы веселья и оживления применяется прием модуляции, а именно переход из си-бемоль мажора в соль мажор и обратно, в сочетании с гармонической полифонией. Благодаря этому модуляционному сдвигу нота «ре» в произведении звучит особенно выпукло, усиливая выразительность музыки. В заключительных пьесах «Прятки» и «Праздничный танец» композитор обращается к национальным ладам, что придает музыке ярко выраженный этнический колорит. Используя характерные интервалы, такие как секунды, квинты, терции, Дин Шаньдэ виртуозно имитирует звучание народных инструментов, создавая образы хороводов, пения и радостного праздничного гуляния.

«Восемь фортепианных пьес для детей» предназначены для учащихся продвинутого уровня. В сборник входят восемь миниатюр: «Вопрос», «Игра», «Вечерняя песня», «Гонги и барабаны слоновьих ног», «Беспокойство», «Мабань пришло», «Утренняя песня» и «Танец цветочного дракона».

Цикл был создан в последние годы жизни композитора под впечатлением от музыки этнических меньшинств провинции Юньнань. Сочетая фольклорные элементы с современными композиционными техниками, Дин Шаньдэ выработал уникальный музыкальный язык, учитывающий детское эстетическое восприятие. В этих пьесах особое внимание уделено раскрытию детской психологии и эмоций, что придает музыке глубокий эстетический подтекст. Благодаря продуманной адаптации музыкального материала, сочинения органично воспринимаются юными исполнителями.

В пьесе «Вопрос», открывающей цикл, восходящие интонации и неустойчивые гармонические созвучия словно передают детское любопытство и стремление познавать окружающий мир. Мелодические линии то поднимаются, то мягко опускаются, подобно ребенку, задумчиво склонившему голову. Простые ритмические рисунки таят в себе живой, непосредственный порыв, сохраняя чистоту детского взгляда, а тонкие гармонические сдвиги создают ощущение предвкушения перед встречей с неизведанным, задавая всей сюите светлый, живой тон. В пьесе «Игра» легкий ритм и задорное стаккато ярко воссоздают картину шумных игр и догонялок. Композитор искусно чередует штрихи *legato* и *staccato*, имитируя то затихающий, то нарастающий детский смех, и врывается в мелодию простые ритмы, напоминающие народные считалки. Благодаря острому ритмическому рисунку и живому звучанию слушатель словно оказывается в центре оживленной детской забавы.

«Вечерняя песня» погружает в атмосферу умиротворенной ночи. Нежные линии legato и теплые гармонии создают спокойный, созерцательный образ. Убаюкивающий аккомпанемент в низком регистре мягко переплетается с лирической мелодией в высоком, напоминая ласковую колыбельную. Здесь композитор обнажает мирную, нежную сторону детского мира через тонкие тональные оттенки и прозрачную фактуру.

В пьесе «Гонги и барабаны» композитор напрямую обращается к ритмам народных ударных инструментов провинции Юньнань. Низкий регистр фортепиано воспроизводит густой, вибрирующий звук барабана «слоновья нога», а четкие, звенящие рисунки в верхнем регистре имитируют металлическое звучание гонгов. Опора на пентатонический лад усиливает национальный колорит, а упругая ритмическая пульсация достоверно воссоздает атмосферу праздничного действа. Так Дин Шаньдэ бережно сохраняет самобытность народной музыки, но облачает ее в современную художественную форму средствами фортепианной фактуры.

Пьеса «Беспокойство» построена на нисходящих гаммообразных пассажах и неустойчивых аккордах, которые тонко передают мимолетные тревоги в детской душе. Мелодическая линия здесь слегка извилиста, а гармонические переходы деликатны и словно растворяются друг в друге. С помощью этих едва уловимых музыкальных изменений композитор воплощает то чувство неуверенности, которое ребенок испытывает, сталкиваясь с незнакомой обстановкой или маленькими неудачами. Искренний и сдержанный эмоциональный строй пьесы точно соответствует психологическим особенностям детей, что говорит о глубоком проникновении композитора в мир детства.

В пьесе «Мабань пришло» царит стихия движения и ритмической энергии. Быстрые пассажи и сменяющие друг друга акценты имитируют перезвон колокольчиков и дробный стук копыт приближающегося издалека каравана. В мелодию искусно вплетены интонации народных песен юньнаньских гор, а ритм остается упругим и задорным на протяжении всей пьесы. Чередование высокого и низкого регистров создает ощущение пространственной глубины, перспективы: слушатель словно видит караван, выходящий по горной тропе. Эта пьеса наполнена жизнью и будит воображение.

«Утренняя песня» открывается светлым, прозрачным звучанием в высоком регистре. Композитор использует натуральные лады с простыми и ясными гармониями, подобно первым лучам солнца, пробивающимся сквозь утреннюю дымку. Легкая ритмическая пульсация напоминает щебетание птиц и дуновение ветерка, передавая трепетную энергию пробуждающегося дня. «Танец цветочного дракона» является мощным финалом всего цикла. Плотная аккордовая фактура и энергичный, упругий ритм приводят развитие сюиты к впечатляющей кульминации. Вдохновленный ритмами традиционных китайских драконьих шествий, композитор создает образ народного гуляния, полного торжества и радости. Столкновение национальных ладов с современными гармоническими приемами рождает особую напряженность, где традиционное очарование сплавлено с актуальным музыкальным языком. Эта пьеса становится ярким завершением всего цикла.

Оба рассмотренных цикла, «Радостное празднество» и «Восемь фортепианных пьес для детей», учитывают особенности детского восприятия и отвечают задачам разных этапов музыкального обучения. Эти сочинения сохраняют важное место в современной музыкальной педагогике, предлагая материал как для начального ознакомления с инструментом, так и для продвинутой стадии обучения, оказывая влияние на развитие детского музыкального образования в области техники и в сфере культурно-эстетического воспитания.

С технической точки зрения, «Радостное празднество» решает проблему монотонности первых уроков фортепиано. Выдвигая на первый план мелодическое начало и используя музыку для создания ярких, понятных ребенку образов, цикл помогает юным пианистам сосредоточиться и в увлекательной, радостной форме освоить основы нотной грамоты, ритма и педализации. Произведение по праву считается классическим репертуаром для начального этапа обучения. «Восемь фортепианных пьес для детей»

предъявляют к юному исполнителю более серьезные требования, поскольку содержат сложные ритмические рисунки и тональные сдвиги, выходящие за рамки простых начальных упражнений. От ребенка уже требуется не просто верно сыграть текст, но научиться управлять силой и скоростью прикосновения к клавиатуре, чтобы передать характер музыки. Работа над этими пьесами помогает детям точно понимать эмоциональное содержание, заложенное композитором, и закладывает прочный фундамент для дальнейшего развития навыков музыкального интонирования и выразительного исполнения.

Важно и то, что в основе обоих циклов лежит китайская пентатоника, принципиально отличная от западной гармонической системы. Благодаря этому юные пианисты с ранних лет естественно впитывают интонационный строй родной культуры, знакомятся с традиционным музыкальным наследием Китая. Так формируется не только профессиональные навыки, но и чувство принадлежности к национальной музыкальной традиции, чувство «звуковой родины».

Знакомство с неповторимым своеобразием разных музыкальных стилей, помощь в раскрытии образного содержания произведений и решение исполнительских задач необходимы для развития технических навыков и полноценной подготовки к дальнейшему обучению.

Особую ценность для детского репертуара представляет освоение эстетики музыкального импрессионизма. Такие композиторы, как К. Дебюсси, открыли возможность передавать не столько ярко выраженные эмоции, сколько тонкие настроения, зыбкие впечатления, игру света и тени. Для ребенка это становится школой вслушивания, развития тембрового слуха и воображения: музыка учит замечать оттенки, чувствовать атмосферу, дорисовывать в сознании звуковые картины. Детские фортепианные сочинения Дин Шаньдэ, испытавшие существенное влияние французского импрессионизма, сыграли важную роль в процессе пианистического обучения и эстетического воспитания в Китае.

Литература

1. Чжу Гуанцян. Психология литературы и искусства[М]. Китайское издательство литературы и истории. 2021-1 . 283с. С.32.
2. Линь Хуа. Эстетические характеристики музыкальных произведений Дин Шаньдэ [J]. Музыкальное искусство. 1991-2 .78с. С.30-37. С.31
3. Чжао Сяошэн. Помним об источнике воды: интервью с профессором Дин Шаньдэ. [J].Искусство фортепиано. 1996-1.63с. С.4-8.С.8

У Шаньюй

Китай

Музыкальная культура Шёлкового пути как средство формирования духовно-нравственных ценностей детей в поликультурном образовательном пространстве

Введение: Современная образовательная среда характеризуется высокой поликультурностью, что предъявляет особые требования к формированию духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения. Музыка, как универсальный язык человечества, является мощным инструментом воспитания и социализации детей. Особое место занимает музыкальная культура Шёлкового пути, объединяющая разнообразные традиции стран Азии и Европы, взаимодействующих на протяжении столетий. Использование этой культуры в образовательном процессе позволяет формировать ценностное мировоззрение, развивать эмоциональное восприятие и чувство культурной идентичности.

Теоретические основы

Музыкальная культура Шёлкового пути: Шёлковый путь исторически связывал Китай, Индию, Центральную Азию, Ближний Восток и Европу, способствуя обмену не только товарами, но и культурными ценностями, включая музыку, танцы и обряды. Музыкальная традиция этого региона включает в себя разнообразие инструментов, ритмов и мелодических структур, которые формируют уникальную эстетическую среду. Воспитательное значение музыки заключается в её способности развивать моральное сознание, эстетический вкус и эмоциональную отзывчивость у детей [1, С. 14-20].

Духовно-нравственные ценности в поликультурном образовании: Формирование духовно-нравственных ценностей в поликультурной образовательной среде предполагает воспитание уважения к другим культурам, развитие эмпатии и социальной ответственности. Использование музыкальной культуры разных народов позволяет детям осознавать ценность разнообразия, учит толерантности и способствует формированию мировоззренческой устойчивости.

Практическое применение в образовательной деятельности

Программа музыкального образования

На основе музыкальной культуры Шёлкового пути в образовательных учреждениях можно внедрять следующие формы работы:

1. Интегрированные уроки музыки и истории – демонстрация музыкальных инструментов и произведений разных культур, обсуждение их исторического контекста.
2. Музыкальные мастер-классы – обучение игре на традиционных инструментах (ситар, пипа, дорский барабан), участие в коллективных исполнениях.
3. Музыкальные проекты и фестивали – подготовка детских концертов с элементами народной музыки стран Шёлкового пути, организация творческих конкурсов.
4. Мультимедийные интерактивные занятия – использование аудиовизуальных материалов для изучения музыкальной культуры разных народов.

Влияние на духовно-нравственные ценности

Опыт применения музыкальной культуры Шёлкового пути показывает, что дети:

1. развивают уважение к традициям и обычаям других народов.
2. формируют навыки коллективного взаимодействия и сотрудничества.
3. приобретают эмоциональную восприимчивость, способность к сопереживанию;
4. укрепляют моральные ориентиры, такие как честность, дружелюбие и взаимопомощь.

Примером успешной реализации является проект «Музыкальные мосты», где дети изучают мелодии Китая, Индии и Центральной Азии, создавая совместные музыкальные композиции, что способствует формированию толерантного и уважительного отношения к другим культурам[2, С. 576-585].

Заключение

Музыкальная культура Шёлкового пути представляет собой эффективное средство формирования духовно-нравственных ценностей детей в поликультурной образовательной среде. Использование музыкальных традиций разных народов способствует воспитанию толерантности, уважения к культурному наследию и развитию эмоционального интеллекта. Включение таких практик в образовательный процесс является актуальной задачей современной педагогики и важным инструментом укрепления духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения.

Литература

1. Юнусова, В. Н. К проблеме исследования музыкальных культур Шелкового пути / В. Н. Юнусова // Вестник музыкальной науки. – 2016. – № 1(11). – С. 14-20. – EDN VSTTWP.
2. Чжоу, Л. Обмены в области музыкального образования как часть культурной стратегии проект "один пояс, один путь" / Л. Чжоу // Социально-гуманитарные исследования: векторы развития науки и образования : материалы IX научно-практической

конференции с международным участием, Москва, 25–26 апреля 2024 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – С. 576-585. – DOI 10.37492/ISGO.2024.069. – EDN XQOSUD.

3. Zhou, J. B. (1993) Shelkovyj put' i obmen muzykal'noj kulturoj mezhdu Vostokom i Zapadom [The Silk Road and the exchange of musical culture between the East and the West]. Issledovaniya Zapadnykh oblasty, vol. 1993, no. 02, pp. 1–7. (In Chinese)

4. Zhang, B. Y. (2016) O znachenii issledovaniy muzyki Shelkovogo puti [On the significance of Silk Road music research]. Issledovaniya muzyki, vol. 2016, no. 03, pp. 5–11. (In Chinese)

Сведения об авторах

1. **Александрова Елена Анатольевна** – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: elenaalexandrova61@yandex.ru
2. **Александрова Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи института детства РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: fable566276@yandex.ru
3. **Амитина Оксана Владимировна** – методист, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Одаренность»
4. **Андреева Н.П.** – Санкт-Петербург
5. **Антонян Карина Георгиевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: Tursa@list.ru
6. **Афанасьева Алла Борисовна** – кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: afanaseva_ab@mail.ru
7. **Афанасьева Марина Сергеевна** – студент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: littleheartmari07@mail.ru
8. **Афанасьева Марина Сергеевна** – студент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: littleheartmari07@mail.ru
9. **Афанасьева Ольга Сергеевна** – магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.В.Г.Тимирязова» (ИУЭП), делопроизводитель, ООО «ВОЛГАПРОМИМПОРТ», Казань, e-mail: fortuna1307@mail.ru
10. **Бажукова Елена Николаевна** – старший методист научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена, e-mail: umlmktlab@gmail.com
11. **Балахонский Виталий Витальевич** – доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург; e-mail: Balakhonsky@mail.ru
12. **Балкарова Алиса Казбековна** – Преподаватель Академического колледжа, Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования "Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ", Краснодар, e-mail: alisa.balkarova@bk.ru
13. **Белорыбкина Алёна Олеговна** – магистрантка 1 курса института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: alena_krylova_2016@bk.ru
14. **Беркович Наум Арьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: naum_berkovich@mail.ru
15. **Бондарева Виктория Николаевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: virineya80@rambler.ru
16. **Буденков Сергей Сергеевич** – студент ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ Московский областной филиал, Красногорск, e-mail: sergebudenkov @ yandex .ru

17. **Буркова Светлана Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи института детства РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: burkova_sa@bk.ru
18. **Бутузова Лариса Леонидовна** – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой ГСЭиЕНД, ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ Московский областной филиал, Красногорск, e-mail: butuzova-ll@ranepa.ru
19. **Валицкая Алиса Петровна** – доктор философских наук, член-корреспондент РАО, кафедра эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: avalitskaya@mail.ru
20. **Ван Чи** – аспирант кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Китай, e-mail: 1263231761@qq.com
21. **Венкова Алина Владимировна** – доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: venkova@mail.ru
22. **Веселова Елена Константиновна** – доктор психологических наук, профессор, Профессор кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: elkonves16@yandex.ru
23. **Виноградов Павел Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: palvin@mail.ru
24. **Виноградова Валентина Ивановна** – соискатель кафедры философии Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: briefen@internet.ru
25. **Володин Ярослав Александрович** – ассистент кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yarvold@list.ru
26. **Воскресенский Алексей Александрович** – кандидат философских наук, директор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: voscres@gmail.com
27. **Гапанович Станислав Олегович** кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории сравнительной нейрофизиологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт эволюционной физиологии и биохимии им. И. М. Сеченова Российской академии наук, e-mail: karmanshire@rambler.ru
28. **Голынская Анастасия Максимовна** – магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, учитель начальных классов, Санкт-Петербург, e-mail: golynskayaa@yandex.ru
29. **Гончарова Мария Сергеевна** – старший методист, преподаватель, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств им. А. С. Даргомыжского», Санкт-Петербург, e-mail: arsproarte@gmail.com
30. **Горбунов Андрей Владимирович** – руководитель детских туристических сборов «Медведь», магистрант института психологии РГПУ им. А. И. Герцена, e-mail: gorbunov1805@mail.ru
31. **Горбунова Ирина Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-методической лаборатории «Музыкально компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: gorbunovaib@rgpu.spb.ru

32. **Гравин Артём Андреевич** – кандидат технических наук, доцент кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: nagval_89@mail.ru
33. **Грасс Татьяна Петровна** – доктор педагогических наук, профессор РПГУ им. А.И. Герцена
34. **Грасс Татьяна Петровна** – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: tpgrass@mail.ru
35. **Гребенщикова Д.А.** – студентка ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь
36. **Грибанов Никита Александрович** – студент, ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва) e-mail: grib5546@list.ru
37. **Громова Жанна Владимировна** – редактор отдела, Автономная некоммерческая организация «Редакция газеты «Балтийский луч», логопед, частная практика, Санкт-Петербург, e-mail: anzhanna@mail.ru
38. **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
39. **Грякалов Алексей Алексеевич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alexalgr@mail.ru
40. **Гусева Юлия Евгеньевна** – канд. психол. наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
41. **Гусева Юлия Евгеньевна** – канд. психол. наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
42. **Гэн Липэн** – аспирант, Китай
43. **Давлетова Клара Борисовна** – методист городского методического объединения педагогов дополнительного образования по направлению «Электронные клавишные инструменты», педагог, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», Санкт-Петербург, e-mail: umlmlktlab@gmail.com
44. **Дмитриева Лариса Валерьевна** – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: ffch@mail.ru
45. **Доронькин Александр Александрович** – директор МБОУ Безводнинская СШ, соискатель ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», Нижний Новгород, e-mail: aleksandr2013doronkin@yandex.ru
46. **Дубина Светлана Васильевна** – магистрант, НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально информационных технологий – ИМСИТ», Краснодар, e-mail: kuvshinova@yandex.ru
47. **Дубравина Александра Михайловна** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: adubravina@ya.ru
48. **Емелина Анна Витальевна** – учитель русского языка и литературы, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 151 с углубленным изучением отдельных предметов» МАОУ СШ № 151 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород, e-mail: Annasheyla@yandex.ru
49. **Ергина Алена Сергеевна** – кандидат искусствоведения, доцент кафедры живописи, начальник отдела подготовки кадров высшей квалификации, Федеральное

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица», e-mail: alyona.yergina@yandex.ru

50. **Ермолович Юлия Николаевна** – кандидат философских наук, доцент, заместитель декана педагогического факультета по идеологической и воспитательной работе УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: ermolovich_jn@grsu.by

51. **Ершова Дарья Евгеньевна** – кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: Iskysstvo123@gmail.com

52. **Жбанкова Елена Васильевна** – доктор исторических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва; e-mail: evzhbankova@mail.ru

53. **Жданова Светлана Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития, директор центра психолого-педагогической помощи, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, e-mail: Svetlanaur@gmail.com

54. **Жукова Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, Руководитель Центра Сопровождения семейного образования Прихода Троицкого храма д. Болтино Московской области, ; e-mail: Ov_zhukova@inbox.ru

55. **Завершинская Ирина Андреевна** – кандидат педагогических наук, учитель физики ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Самара

56. **Зарипова Л.З.** – к.п.с.н., доцент кафедры психологии развития ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

57. **Зарипова Лина Зефаровна.** – к.п.с.н., доцент кафедры психологии развития ФГАОУ ВО «Пермский государственный национально-исследовательский университет», Пермь, e-mail: Zaripovalzz@mail.ru

58. **Зауст София Константиновна** – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: sofiam00@mail.ru

59. **Захаров Виктор Витальевич** – инженер 1 категории группы технической поддержки учебных подразделений управление информатизации РГПУ им. А. И. Герцена, e-mail: umlmkklab@gmail.com

60. **Зимбули Андрей Евгеньевич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: zimbuli@yandex.ru

61. **Иванов Данила Алексеевич** – ассистент кафедры связей с общественностью и рекламы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: danila.ivanov001@yandex.ru

62. **Иванова Ольга Викторовна** – действительный член Петровской академии наук и искусств, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0004-9039-1603, e-mail: Olgaizo64@mail.ru

63. **Игнатенко Марина Степановна** – кандидат психологических наук, доцент, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №104 Выборгского района Санкт-Петербурга, e-mail: mariignstos@mail.ru

64. **Кабурнеев Валентин Евгеньевич** – студент 4 курса кафедры связей с общественностью и рекламы, институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: kabalia03@gmail.com

65. **Казанцева Юлия Наилевна** – заведующий учебной частью, государственное казенное общеобразовательное специальное учебно-воспитательное учреждение школа №2 (открытого типа) Санкт-Петербурга, e-mail: julykazantseva@yandex.ru
66. **Камерис Андреас** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор Арте, член Союза композиторов Кипра, e-mail: umlmlktlab@gmail.com
67. **Каратеева Г.С.** – РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: galin.ka@inbox.ru
68. **Кареева Наталья Викторовна** – преподаватель отдельной дисциплины (русский язык и литература), Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Кронштадтский морской кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации, Кронштадт, e-mail: nataha.ogoo@gmail.com
69. **Карпенко Ольга Анатольевна** – кандидат экономических наук, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», Самара
70. **Карпенко Ольга Анатольевна** – кандидат экономических наук, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», Самара
71. **Каюмова Ксения Рашидовна** – специалист по учебно-методической работе института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: ksrashidovna@icloud.com
72. **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
73. **Китаева Светлана Ивановна** – старший преподаватель ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ Московский областной филиал, Красногорск, e-mail: kitaeva-si@ranepa.ru
74. **Кожурин Кирилл Яковлевич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: kozhurin@list.ru
75. **Колесникова Светлана Филипповна** – кандидат исторических наук, Учитель русского языка и литературы, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №547 Красносельского района Санкт-Петербурга, s.kolesnikova@school547.ru
76. **Колесниченко Юлия Викторовна** – доктор философских наук, доцент, руководитель департамента общегуманитарных дисциплин, профессор, Московский институт современного академического образования; профессор кафедры философии, Государственный Университет Просвещения, e-mail: julikol@yandex.ru
77. **Колчанова Д.Д.** – студентка 2 курса направления «Психолого-педагогическое направление» ФГАОУ ВО «Пермский государственный национально-исследовательский университет», Пермь
78. **Кольниченко Елена Викторовна** – учитель русского языка и литературы, муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 65, Тюмень, e-mail: belochka19771977@mail.ru
79. **Комарова Людмила Алексеевна** – учитель, методист по профориентации, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 526 Московского района Санкт-Петербурга, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №544 с углубленным изучением английского языка Московского района Санкт-Петербурга, e-mail: kla-milay@mail.ru
80. **Комиссарова Надежда Владимировна** – инструктор физической культуры, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 1

Березка» муниципального образования Мостовский район, Краснодарский край, e-mail: super.komisa@yandex.ru

81. **Корниенко Алексей Геннадиевич** – кандидат философских наук, ассистент кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: akornienko@yandex.ru

82. **Корольков Александр Аркадьевич** доктор философских наук, академик РАО, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: a-korolkov@mail.ru

83. **Костюнина Ольга Александровна** – заместитель директора МБОУ Запрудновская СШ, соискатель ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», Нижний Новгород,

84. **Котова Светлана Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: sa-kotova@yandex.ru

85. **Кошевой Вадим Олегович** – аспирант, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: geo.kashavoy@mail.ru

86. **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

87. **Кудасова Ольга Александровна** – аспирантка, ГБОУДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: o.kudasowa27@yandex.ru

88. **Кузичева Екатерина Сергеевна** – канд. психол. наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: Kuzicheva97@mail.ru

89. **Кузнецов Игорь Александрович** – 3. преподаватель научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена. e-mail: umlmktlab@gmail.com

90. **Кузнецова Наталия Петровна** – доктор экономических наук, профессор, почетный профессор СПбГУ, профессор кафедра управления рисками и страхования, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: nataliakuz2010@yandex.ru

91. **Кулагина Анна Сергеевна** – старший преподаватель ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ Московский областной филиал, Красногорск, e-mail: kulagina-as@ranepa.ru

92. **Кураева Джульета Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор института педагогики и социальных коммуникаций, НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально информационных технологий – ИМСИТ», Краснодар, e-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

93. **Ларионова Мария Алексеевна** – студентка, ФГБОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ Московский областной филиал, Красногорск, e-mail: lariovovxio@gmail.com

94. **Левченко Лариса Владимировна** – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник ГБНОУ СО «Академия для одарённых детей (Наяновой)», Самара

95. **Левченко Лариса Владимировна** – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник ГБНОУ СО «Академия для одарённых детей (Наяновой)», Самара

96. **Ленчик Карина Евгеньевна** – педагог-психолог, государственное бюджетное образовательное учреждение школа 707, Санкт-Петербург, e-mail: Lenlan0107@gmail.com

97. **Летягин Лев Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: leoletyagin@gmail.com
98. **Лешенко Богдан Адрианович** – аспирант (1 курс, программа 5.7.1), институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: leshenko_b2001@mail.ru
99. **Лидухен Юлия Александровна** – психолог, МФЦ, Москва, e-mail: gulia2298@yandex.ru
100. **Линь Тяньи** – аспирант, Китай
101. **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
102. **Лисицина Мария Сергеевна** – студент магистратуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: oxlismaru@vk.com
103. **Лоншакова Ольга Сергеевна** – магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, педагог по синтезатору и теоретическим дисциплинам, Санкт-Петербург; e-mail: umlmkmlab@gmail.com
104. **Лю Ганьфен** – аспирант, Китай
105. **Малых Данил Эдуардович** – учитель математики, преподаватель программы СПО, аспирант, МАОУ «Школа №187 с углублённым изучением отдельных предметов»; ФБГОУ ВО НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, e-mail: danil.malykh.2000@mail.ru
106. **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
107. **Мартынова Светлана Александровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: svetlanus.martinova@yandex.ru
108. **Матюх Антон Сергеевич** – магистрант, направление 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», магистерская программа «Стратегическое управление и качество жизни», кафедра государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: ml6sax@yandex.ru
109. **Меринская Ирина Станиславовна** – магистрант, учитель английского языка, Место работы (без сокращений): РПГУ им. А.И. Герцена, ГБОУ школа №706 Московского района Санкт-Петербурга, e-mail: iramic2002@mail.ru
110. **Меринская Ирина Станиславовна** – учитель английского языка, ГБОУ школа №706 Московского района Санкт-Петербурга, магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, e-mail: iramic2002@mail.ru
111. **Миразулуква Хилолахон Алишер кизи** – студентка 4-го курса, направления: «Детская психология», Республика Узбекистан, Ташкент, e-mail: kmirzaulukova@gmail.com
112. **Михайлов Антон Сергеевич** – учитель информатики, МАОУ «Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов, аспирант 1-го курса НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, e-mail: AntonMihaylov33@yandex.ru
113. **Михайлов Денис Владимирович** – ассистент кафедры эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: dmihaylov@herzen.spb.ru
114. **Моисеенков Георгий Олегович** – магистрант Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: georgemoishe@mail.ru

115. **Молодцов Илья Алексеевич** – заместитель директора, МАОУ «Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов», аспирант 2-го курса НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, e-mail: ilya.molodtsov.98@mail.ru
116. **Мосина Оксана Анатольевна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и межкультурных коммуникаций, НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально информационных технологий – ИМСИТ», Краснодар, e-mail: kuvshinovaoa@mail.ru
117. **Москвитина Анастасия Михайловна**, – аспирант Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург e-mail: moskvitina.anastasia@internet.ru
118. **Мурейко Лариса Валериановна** – кандидат философских наук, доцент Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, e-mail: lamureiko@gmail.com
119. **Незнанова Виолетта Сергеевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: vio.vita@yandex.ru
120. **Никитаева Алина Игоревна** – магистрант РХГА им. Ф.М. Достоевского, Москва, e-mail: i@alinafineart.com
121. **Никулина Александра Сергеевна** – независимый исследователь, филолог, Санкт-Петербург, e-mail: nikulinaalex88@yandex.ru
122. **Новикова Лия Павловна** – преподаватель отдельной дисциплины (русский язык и литература), Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Кронштадтский морской кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации, Кронштадт, e-mail: liyanovikova@mail.ru
123. **Огнева Марина Алексеевна** – учитель-дефектолог, государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 83 компенсирующего вида Петроградского района Санкт-Петербурга, e-mail: Marina.ogneva1@mail.ru
124. **Орлов Виктор Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, e-mail: viktororlov2021@gmail.com
125. **Очболд Анар** – обучающийся 3 курса Философская антропология, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Монголия
126. **Павлова Людмила Эдуардовна** – старший методист научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена; преподаватель, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Санкт-Петербургская детская школа искусств им. М. И. Глинки», e-mail: umlmkmlab@gmail.com
127. **Панибратов Виктор Никифорович** – доктор философских наук, профессор, независимый исследователь, Санкт-Петербург, e-mail: grib4@mail.ru
128. **Панкова Анастасия Анатольевна** – Кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, научно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии, e-mail: pankovaaa@gmail.com
129. **Пересадиная Яна Михайловна** – обучающийся по магистерской программе Философская антропология и философия культуры Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург Герцена.
130. **Петрова Юлия Денисовна** – воспитатель, государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №104 Выборгского района Санкт-Петербурга, e-mail: yulia.denisovna0@yandex.ru

131. **Петрушак Валентин Львович** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии педагогического факультета Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: valentin70060@mail.ru
132. **Пирогова Светлана Викторовна** – старший преподаватель кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: 5975705@bk.ru
133. **Попкова Юлия Александровна**, – методист, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Одаренность»
134. **Потеряхина Дарья Игоревна** – Обучающаяся 2 курса магистратуры заочного отделения института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» (профиль «Культурологическое образование»), Санкт-Петербург, e-mail: torilipa@yandex.ru
135. **Прокофьева Анна Юрьевна** – магистрант, НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально информационных технологий – ИМСИТ», Краснодар, e-mail: kuvshinovaao@mail.ru
136. **Пугачёв Алексей Вадимович** – преподаватель-организатор ОБиЗР; преподаватель кафедры информатики и информационных технологий в образовании, МАОУ «Школа №187 с углублённым изучением отдельных предметов»; ФБГОУ ВО НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, e-mail: a.v.pugachev777@ya.ru
137. **Пую Дарья Анатольевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры стоматологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: elis-1989@yandex.ru
138. **Пую Юлия Валерьевна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, тел. 89219521983, e-mail: dgudi-spb@yandex.ru
139. **Пчелкина Оксана Алексеевна** – психолог, ведущая тренингов, Центр семейной психологии 12К, Санкт-Петербург, e-mail: pchelka.spb.ru@gmail.com
140. **Рогалев Максим Александрович** – Санкт-Петербург, e-mail: maksrogalev@list.ru
141. **Романенко Инна Борисовна** – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, тел. 89217514118, e-mail: in_romanenko@rambler.ru
142. **Романенко Юрий Михайлович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yr_romanenko@rambler.ru
143. **Романова Наталья Александровна** – музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования, Государственное дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида детский сад № 38 Невского района; Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», Санкт-Петербург, e-mail: umlmlktlab@gmail.com
144. **Романтеева Валерия Николаевна** – педагог-организатор, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Одаренность»
145. **Руссак Юлия Александровна** – кандидат психологических наук, магистрант Института философии человека Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: julia_russak@mail.ru
146. **Рыбак С.А.** – студентка 2 курса направления «Психолого-педагогическое направление» – ФГАОУ ВО «Пермский государственный национально-исследовательский университет», Пермь

147. **Рябова Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурных технологий, Место работы (без сокращений) Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург, e-mail: tv.ryabova812@mail.ru
148. **Салимбаева Вероника Степановна** – магистрант, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: nika.salimbaeva@mail.ru
149. **Санников Максим Алексеевич** – ректор Института развития образования им. К. Д. Ушинского, Ижевск, e-mail: rector@ushinsky-iro.ru
150. **Светлана Владимировна Тихонова** – к.п.н., доцент кафедры гуманитарного образования Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород, e-mail: sv-tihonova@mail.ru
151. **Свиридкина Елена Викторовна** – кандидат политических наук, доцент кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: evv27@bk.ru
152. **Севостьянов Дмитрий Анатольевич** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru
153. **Сивков Никита Сергеевич** – аспирант Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург, e-mail: nikitac2014@yandex.ru
154. **Смирнов Никита Васильевич** – студент 4 курса кафедры связей с общественностью и рекламы, институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: depesh . smirnov@yandex.ru
155. **Смирнова Елена Эдуардовна** – преподаватель, Многопрофильный колледж Института спорта, туризма и сервиса Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», Челябинск, e-mail: smirnovaee@susu.ru
156. **Созыкина А.Ю.** – студентка ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь
157. **Соколов Владислав Олегович** – магистрант первого курса, направления Философская антропология и философия культуры Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yamamoto84@inbox.ru
158. **Соколова Нина Александровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры общественных наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, e-mail: alonsa@inbox.ru
159. **Солнцева Наталия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: natalia-sun@inbox.ru
160. **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
161. **Стрельченко Василий Иванович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: v_strelchenko@mail.ru

162. **Сун Сыцзя** – аспирант, Китай
163. **Сюн Тяньюй** – аспирант, Китай
164. **Татищев Александр Андреевич** – ассистент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: ksandr.taiev@gmail.com
165. **Твердохлебова Татьяна Валерьевна** – кандидат экономических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск; e-mail: lvls@mail.ru
166. **У Шанюй** – аспирант, Китай
167. **Уварова Лариса Ивановна** – ответственный редактор, общественный научно-просветительский журнал «Педагогика Культуры», Санкт-Петербург, e-mail: pedagogika@culturaspb.ru
168. **Фадеев Иван Валерьевич** – специалист по учебно-методической работе института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: don.vano-15@yandex.ru
169. **Фатьянова Е. А** – Кандидат искусствоведения, преподаватель, Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Колледж «Звёздный», e-mail: umlmlktlab@gmail.com
170. **Федорин Станислав Эдуардович** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: fedorinstanislav@yandex.ru
171. **Фомин Андрей Петрович** – доктор философских наук, доцент, свободный исследователь, Волхов, e-mail: fortuna2005@yandex.ru
172. **Ханбекова Надежда Алексеевна** – учитель начальных классов, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 294 Центрального района Санкт-Петербурга, e-mail: ryabtseva.nadya@internet.ru
173. **Ходырев Георгий Александрович** – аспирант кафедры философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: gkhuch@yahoo.com
174. **Хоу Ван** – аспирант, Китай
175. **Цзи Юйчи** – аспирант, Китай
176. **Цымбалюк В.В.** – аспирант кафедры философии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
177. **Чавыкина Ульяна Григорьевна** – доцент кафедры педагогики и межкультурных коммуникаций, Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования "Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ", Краснодар, e-mail: shvr16@mail.ru
178. **Чан Тхи Нгок** – аспирант кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Вьетнам
179. **Чен Наталия Николаевна** – дефектолог, Многопрофильная специализированная дошкольная образовательная организация №390 (Узбекистан, Ташкент), магистрант кафедры общей и социальной психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: natali.azia@yandex.ru
180. **Ческидов Дмитрий Антонович** – аспирант по специальности 5.10.1 Теория и история культуры, искусства (культурология)), кафедра теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: cheskidov2010@yandex.ru
181. **Чешева С.В.** – педагог-психолог, государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида № 39 с приоритетным

осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

182. **Чжан Ханьюань** – аспирант, Китай

183. **Чжан Цзюй** – аспирант, Китай

184. **Чистова Анастасия Дмитриевна** – ассистент кафедры теории и истории культуры, заместитель директора по учебной работе института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: chistova.kult@gmail.com

185. **Чукавин Константин Алексеевич** – аспирант кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: kostya.chuk@yandex.ru

186. **Чэнь Синь** – аспирант, Китай

187. **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

188. **Шипунова Ольга Дмитриевна** – доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, e-mail: o_shipunova@mail.ru

189. **Широких Оксана Богдановна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального, дошкольного и специального образования, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломна, Московская область, e-mail: shirokikhok@mail.ru

190. **Экстерович Анна Иронеушевна** – магистр пед. наук, Старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, Гродно, e-mail: eksterovich_ai@grsu.by

191. **Юй Тяньфу** – аспирант, Китай

192. **Яковлев Алексей Викторович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории нового и новейшего времени, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: alexxyak@mail.ru

193. **Якубова Фериде Рустемовна** – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, кафедра специального (дефектологического) образования, Симферопольский научный центр Российской академии образования, Симферополь, e-mail: kako1994@mail.ru

194. **Янтарев Михаил** – обучающийся 3 курса Философская антропология, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

195. **Ясинская Ольга Леонидовна** – заведующая научно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: umlmlktlab@gmail.com

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ:
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ,
СУВЕРЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ
И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ**

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Ценностные принципы
и мировоззренческие константы российской цивилизации»

Подписано в печать 08.04.2026. Формат 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 32,5. Тираж 300. Заказ 1772.

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.

