Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

3 **Когаловский С.Р.**
О филогенетическом и онтогенетическом подходах к обучению

14 **Качалова Л.П., Светоносова Л.Г.**
Рефлексивный практикум как условие формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач

19 **Абрамова С.В., Двойнова Н.Ф., Бояров Е.Н.**
Дидактические карточки на уроке ОБЖ как средство контроля знаний учащихся

27 **Иванов В.В., Смирнов В.А.**
Обеспечение информационной безопасности участников образовательного процесса вуза

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

33 **Кисляков П.А., Корчагина А.А., Мерзлякова О.А., Пасечник Е.В.**
Ценностные установки россиян в условиях социокультурной трансформации общества

36 **Гальченко А.С.**
Возрастная динамика изменения статуса гражданской идентичности у обучающихся

42 **Инкина Т.С.**
Особенности развития связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

47 **Океанский В.П., Океанская Ж.Л.**
«Течение вселенной во времени»: визуальное в романтизме и метафизика кино

55 **Варава В.В.**
Этика и метафизика в творчестве Ф.М. Достоевского

63 **Симонова С.А., Алиханова В.Л.**
Влияние цифрового поворота на социокультурный аспект существования личности

67 **Исаев А.В.**
Проблемы здоровьесбережения в аксиологической перспективе

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

74 **Куликова А. Г.**
Рекомендации по питанию и одежде для тренировочного процесса в адаптивном мини-футболе подростков с синдромом Дауна 14-16 лет

80 **Информация об авторах**

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES

3 **Kogalovskii S.R.**
On phylogenetic and ontogenetic approach to teaching

14 **Kachalova L.P., Svetonosova L.G.**
Reflexive workshop as a condition for the formation of future teachers' readiness to solve professional tasks

19 **Abramova S.V., Dvoynova N.F., Boyarov E.N.**
Didactic cards in the Basic Health and Safety lesson as a means of controlling learners' knowledge

27 **Ivanov V.V., Smirnov V.A.**
Procuring of information security of participants of the educational process of the university

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

33 **Kislyakov P.A., Korchagina A.A., Merzlyakova O.A., Pasechnik E.V.**
Value attitudes of Russians in the conditions of sociocultural transformation of society

36 **Galchenko A.S.**
Age dynamics of changes in the status of civil identity among students

42 **Inkina T.S.**
Features of the development of coherent speech in hearing-impaired children of preschool age

CULTUROLOGY

47 **Okeansky V.P., Okeanskaya Zh.L.**
«The flow of the universe in time»: the visuals of Romanticism and the metaphysics of cinema

55 **Varava V.V.**
Ethics and metaphysics in the works of F.M. Dostoevsky

63 **Simonova S.A., Alikhanova V.L.**
The impact of the digital turn on the socio-cultural aspect of the existence of the individual

67 **Isaev A.V.**
Problems of health saving in an axiological perspective

SCIENTIFIC DEBUT

74 **Kulikova A.G.**
Recommendations on nutrition and clothing for the training process in adaptive mini-football of adolescents with Down syndrome aged 14-16 years

80 **Information about authors**

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 3–13.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 3–13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 1:316
ББК 60.031
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.1

О филогенетическом и онтогенетическом подходах к обучению

Сергей Рувимович Когаловский
Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, askogal@yandex.ru

Аннотация. Анализируются хорошо известные аргументы в пользу генетического подхода к обучению. Показываются трудности его воплощения и принципиальная ограниченность его возможностей. Этот подход не менее естественно называть филогенетическим подходом. Он основывается, по сути, на следующем принципе культурного развития подобном биогенетическому закону Э. Геккеля: *культурный онтогенез повторяет культурный филогенез*. Однако культурный филогенез порождает иную траекторию культурного онтогенеза, иную его логику. И чем дальше он уходит в своем развитии, тем большее несет расхождение с его логикой логики культурного онтогенеза, а с ним возможности более далеко идущего развития личности. Неизбежно и продуктивно существенное влияние апостериорного начала на изучение достижений прошлого. Неизбежен и продуктивен апостериорный подход к их освоению**.** Принцип культурного развития, подобный закону Геккеля, ложен, и филогенетический подход к обучению не согласуется с культурным филогенезом, который не может не приводить к существенным изменениям методов обучения. С филогенетическим подходом к обучению сопоставляются подходы, ориентированные на культурный онтогенез. Они снимают ряд трудностей обучения и превращают их истоки в эффективные средства развивающего обучения. Особому рассмотрению подвергаются подходы к обучению математике.

Ключевые слова: культурный филогенез и культурный онтогенез, филогенетический подход к обучению, онтогенетический подход, историческое и логическое, обучение математике.

Для цитирования: Когаловский С. Р. О филогенетическом и онтогенетическом подходах к обучению // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 3–13. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.1

Original article

On phylogenetic and ontogenetic approach to teaching

Sergey R. Kogalovsky
Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, askogal@yandex.ru

Abstract. The well-known arguments in favor of the genetic approach to learning are analyzed. Difficulties of the genetic approach and fundamental limitations of its opportunities are shown. It is no less natural to call this approach a phylogenetic approach. It is based, in fact, on the following principle of cultural development similar to E. Haeckel's biogenetic law: cultural ontogenesis repeats cultural phylogeny. However, cultural phylogeny generates a different trajectory of cultural ontogenesis, a different logic of it. And the further he goes in his development, the greater the discrepancy with his logic of the logic of cultural ontogenesis, and with it the possibilities of a more far-reaching personality development. The significant influence of the a posteriori principle on the study of the achievements of the past is inevitable and productive. A posteriori approach to their development is inevitable and productive. The principle of cultural development, similar to Haeckel's law, is false, and the phylogenetic approach to learning does not agree with cultural phylogeny, which cannot but lead to significant changes in teaching methods. Approaches focused on cultural ontogenesis are compared with the phylogenetic approach to learning. They eliminate

© Когаловский С. Р., 2022

a number of learning difficulties and turn the sources of these difficulties into effective means of developing learning. A special study is devoted to approaches to teaching mathematics.

Keywords: cultural phylogenesis and cultural ontogenesis, phylogenetic approach to learning, an ontogenetic approach to learning, historical and logical, teaching mathematics.

For citation: Kogalovskii S. R. On phylogenetic and ontogenetic approach to teaching. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 3–13. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.1

Актуальность. Ф. Клейн, А. Пуанкаре и другие выдающиеся математики и педагоги конца XIX – первой половины XX века провозглашали, что преподавание математики должно идти по тому же пути, по которому человечество, начиная со своего первобытного состояния, дошло до вершин современного знания.

Генетический подход к обучению основывается на приобщении учащихся к знаниям посредством постижения исторических процессов восхождения к ним. По сути, этот подход основывается на принципе культурного развития, подобном биогенетическому закону Э. Геккеля: *культурный онтогенез должен повторять культурный филогенез*. Его не менее естественно называть филогенетическим подходом. Мы будем использовать это его название.

«*Голый результат без пути к нему ведущего есть труп*» – говорил Гегель. Марксистская диалектика учит, что всякое явление может быть правильно познано лишь в его историческом развитии, что нельзя понять результата исторического развития, не уяснив пути развития, приведшего к нему. Не кричат ли эти аргументы о необходимости филогенетического подхода? И разве не отвечает филогенетический подход как никакой другой подход к обучению культурно историческому подходу в педагогике?

Подвергнем первичному анализу названные аргументы.

Действительно ли нельзя освоить результат научного исследования, не уяснив пути, приведшего к нему? *Всякий* ли научный результат должен осваиваться как результат исторического развития, а не в своей актуальности, в своей «самости»? Только ли будучи изучаемым в этом качестве он может быть освоен в своей актуальной роли? Авиация сыграла огромную роль в деле создания удовлетворительных географических карт. Но разве необходимо в силу этого изучение истории авиации для того, чтобы научиться пользоваться современными географическими картами? Разве необходимо для успешной эксплуатации построенного здания сохранение и использование строительных лесов?

Отделенность математического результата не только от пути, на котором он был обретен, но и от контекстов, в которых он обычно рассматривается, способствует раскрытию стоящих за ним более значимых, более «сущностных» истин. Поясним это на простом примере. Довольно очевидно, что средняя скорость движения материальной точки на временно*м* отрезке (движения плавного, без рывков) совпадает с ее мгновенной скоростью в некоторый внутренний момент этого отрезка. Надконтекстная форма этого положения предстает как теорема Лагранжа о конечных приращениях. Она превращает положение, относящееся к математике как «части физики», в положение, относящееся к собственно Математике. Посредством этого теорема Лагранжа раскрывается как широко действующий эффективный метод исследования функций. И в этом качестве она предстает в учебниках математики.

Математическое моделирование, например, физических процессов основывается на надконтекстном их рассмотрении, что несет раскрытие их скрытых свойств. Надконтекстность рассмотрений, абстрагирование от природы исследуемых объектов, обращенность к их «формам» и к «формам» их отношений с теми или иными объектами характерны для математической деятельности. Они отвечают природе математики. Их роль в «непостижимой» эффективности математики далеко не вторична.

Укоренившиеся научные результаты предстают обычно не как продукты исторического генезиса, а в актуализированной форме, несущей более значимое их «оправдание», чем пути, на которых они были обретены. Исторический путь восхождения к научному результату является лишь одним из многих возможных и, как правило, не самым эффективным с образовательной точки зрения.

«*Голый результат без пути к нему ведущего есть труп*» – этот тезис Гегеля более естественно понимать так: *голый результат без пути, ведущего к его освоению, есть труп.* В рамках образовательного процесса путь, ведущий к освоению результата, – это путь обучения, несущего развитие способности к поисково-исследовательской деятельности. Он существенно иной, чем исторический путь обретения этого результата. Это идеальный путь, создаваемый для обучения.

Не больше ли правды в тезисе *«Результат*

без путей, от него ведущих, есть труп», выражающем обращенность к продуктивности научного результата, к его ценности (в частности, эвристической ценности), а не к тому, как именно он был получен?

Но, конечно, более полное выражение правды – в тезисе *«Роль и значение научного результата определяются его местом в системе научных знаний, его связями в ней; голый результат без его связей есть труп».* Возможно ли сколь-нибудь полнокровное воплощение в обучении филогенетического подхода вне следования этой правде, едва ли в должной мере осуществимого уже в силу ограниченности временных ресурсов?

Но и в последнем тезисе не вся правда: «*Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда…*» – игнорирование этой метафорически выраженной правды чревато опасностью впадения в мертвый схематизм, скрывающий «*веру в рациональную природу человеческого интеллекта*» [Холодная, 2002, с. 51]. Следование этой правде делает филогенетический подход к обучению еще труднее воплотимым.

Культурная среда, в которой воспитывается современный школьник, приводит к более раннему его приобщению ко многим сегодняшним представлениям, понятиям, механизмам мышления и т. д., чем к их историческим истокам, к которым ему предстояло бы приобщаться при филогенетическом подходе к обучению. Эта более ранняя приобщенность рождает в нем иные связи изучаемых понятий, делает логику их освоения существенно иной, чем у учащихся прошлого и чем логика исторических процессов восхождений к этим понятиям. Это несет иной уровень их освоения, иной уровень и иные направления когнитивного развития, чем у представителей прошлого. *Это говорит о неизбежности существенного влияния апостериорного начала на изучение достижений прошлого*. *Это говорит и о неизбежности и продуктивности апостериорного подхода к их освоению, то есть такого, который был бы не первичным приобщением к ним посредством постижения приведших к ним исторических процессов, то есть посредством филогенетического подхода, а углублением обретенного на базе общего образования понимания их места и роли в историческом генезисе науки, в историческом генезисе культуры*.

Следующее логике культурного филогенеза развитие образования – это и развитие методов приобщения новых поколений к историческим достижениям. Такие методы не следуют историческим путям рождения этих достижений. Более того, их развитие ведет ко все большему их удалению от этих путей. (Это относится и к изучаемым историческим процессам). Это методы, направленные и на личностное развитие учащихся. Это методы развития их как субъектов образовательной деятельности. И уже только это последнее говорит о том, что такие методы существенно иные, чем несомые филогенетическим подходом.

При всем ускорении развития социума, сопровождающемся нарастанием его сложности, лавинообразным нарастанием знаний, генезис культуры, или *культурный филогенез*, подготавливает возможности для полнокровной социализации новых поколений в изменяющихся условиях.

Культурный филогенез порождает изменение траектории культурного онтогенеза, изменение его логики. И чем дальше он уходит в своем развитии, тем большее несет расхождение с его логикой логики культурного онтогенеза, *а с ним возможности более далеко идущего развития личности* [Когаловский, 2003, с. 316-317].

Отсюда ясно, что *принцип культурного развития, подобный закону Геккеля, ложен* и что *филогенетический подход к обучению не согласуется с культурным филогенезом*, с его логикой. Отсюда ясно и то, что *культурный филогенез не может не приводить к существенным изменениям в методах обучения.*

Какие же исторические знания должны быть, не могут не быть, предметом общего образования? Этот важный вопрос должен быть предметом специального исследования. Здесь же отметим следующее. По мнению ряда исследователей, важность исторического материала состоит не в последнюю очередь в том, что он позволяет экстрагировать общие закономерности развития когнитивных механизмов и генезисов разных культур. Но на базе разных культурных практик возникают разные системы мышления. Так, «*представители Восточной Азии обладают мышлением холистического характера, они принимают во внимание целостное поле и приписывают именно ему причины событий, сравнительно мало используют категории и формальную логику и полагаются на "диалектическое" мышление. Западные люди более аналитичны, сосредоточены по преимуществу на конкретном объекте и на категориях, к которым его можно отнести. Чтобы понять поведение объекта, они опираются на правила, включая правила формальной логики. Описываемые типы когнитивных процессов являются частью более широкой наивной метафизики и имплицитной эпистемологии, характерных для представителей указанных культур… Факты заставляют усомниться в укоренившихся представлениях о базовых (и универсальных) когни-*

тивных процессах» [Нисбетт, Пенг, Чой, Норензаян, 2011]. С этим согласуется позиция Пиаже: «*Процесс познания невозможен без структурации, осуществляемой благодаря активности субъекта. Не существует … априорных или врожденных когнитивных структур: наследственным является лишь функционирование интеллекта, которое порождает структуры только через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами»* [Пиаже, 1983].

Методы исследования: методы когнитивистики и феноменологии; полисистемный подход; диалектический метод.

Результаты исследования. Уже сказанное выше показывает сложность реализации филогенетического подхода не только в общеобразовательной школе, но и в вузе. (Хоть сколь-нибудь целостно он воплощается разве лишь в преподавании предметов собственно исторического характера). К тому же исторический процесс развития науки, искусства, культуры в целом сопровождается «мутациями», «фуркациями», тупиковыми линиями. Поэтому филогенетический подход воплощается лишь кусочно, и к тому же в «очищенной», схематизированной форме. Но это отнюдь не устраняет трудностей его использования, порождаемых, прежде всего, тем, что следование этому подходу – это движение вперед с обращенным назад лицом. Как траектория такого движения, так и его форма и формы представления изучаемых продуктов исторического развития находят «оправдание» не столько в исследуемых ситуациях, сколько в конечных результатах обучения.

«*То, что исторически выступает последним, … является логически первым*» – говорил Гегель. «*То, что является первым в порядке сознания, будет последним в рефлективном анализе, потому что субъект осознает результаты умственных построений до того, как они постигаются внутренними механизмами. Подумайте, например, о запоздалом введении Кантором операции приведения элементов во взаимно однозначное соответствие, которая является одной из главных операций у ребенка и дикаря*» [Пиаже, 1960, с. 12-13]. То, что исторический процесс развития науки сопровождается радикальными преображениями системы научных знаний, отнюдь не облегчает использование филогенетического подхода.

История математики пронизана переходами к новым формам и уровням поисково-исследовательской деятельности, сопровождающимися превращениями ее внутренних форм. Особенно зримо это проявляется в современной математике. Уходя от своих начальных объектов изучения посредством моделирований, посредством многоступенных превращений и самих этих объектов, и способов их рассмотрения, развивающаяся математическая деятельность приходит к их «сущностям» как к эффективным орудиям поисково-исследовательской деятельности. Это приводит к ее «очищению», состоящему в отрыве от той почвы, на которой она рождена, и тем самым к достижению ее «самостояния», к выявлению в ней «истинного» предмета изучения.

Теоретический подход к исследуемому полю математической деятельности начинается обычно с формирования *предмета исследования*. Таковым становится *модель* этого поля как *объекта исследования*. Предмет исследования как «очищенная», как идеальная, как продуктивная форма представления его объекта, «скрывая» «фактический» характер объекта, «уводя» от него, «скрывая» его «*собственные отношения и их прямую взаимосвязь косвенными выражениями*» [Мамардашвили, 1990, с. 270], тем самым несет созидание его «сущности».

Процесс формирования и развития предмета математического исследования выступает как метод рождения превращенной формы и ее исследования, раскрывающего предмет исследования вместе с его системой связей не просто как форму «*проявления существенных отношений*» [Мамардашвили, 1990, с. 270], но как сами «*существенные отношения*» [Мамардашвили, 1990, с. 122-123].

Определения научных понятий «скрывают» исторические процессы их формирования, освоения и развития, а тем самым «скрывают» их «сущности». При прямом приобщении учащихся к такому понятию, то есть приобщении, начинающемся с обращения к его определению, понятие «*вырывается из его естественной связи, берётся в застывшем, статическом виде, вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно … рождается и живёт*» [Выготский, 1982, с. 189]. Поэтому «*прямое обучение понятиям … оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным*» [Выготский, 1982, с. 189]. Но едва ли приобщению учащихся к таким понятиям больше способствует «очищенная», схематизированная форма воплощения филогенетического подхода, не несущая погружения учащихся в поисково-исследовательскую деятельность, являвшуюся стержневым началом этих процессов. Такая форма представления исследуемых ситуаций не несет погружения учащихся в их конкретность и потому не несет понимания ими того, почему исторический процесс развития математики шел в том, а не ином направлении, почему продукты этого процесса обретали ту, а

не иную форму. Она не помогает постижению «сущностей» таких понятий. В особой степени это относится к фундаментальным математическим понятиям как являющимся не только орудиями поисково-исследовательской деятельности, но и «средствами производства» таких орудий и носителями стратегий поисково-исследовательской деятельности.

Явление всякого высокого произведения искусства, всякого значимого математического результата, всякого научного открытия не объяснимо его предысторией в силу его *агенетичности* как творческого продукта (в смысле А.Ф. Лосева). Его рождение не предопределяется логикой «пренатального» процесса и происходит как *смысловой скачок*. Филогенетический подход не снимает рождаемой этим трудности его воплощения: «*Дело здесь … в несводимости творческого продукта к каким-нибудь другим продуктам, … в его самодовлеющей значимости*» [Лосев, 1982]). При филогенетическом подходе так дело обстоит при обращении ко всякому существенно новому для учащихся понятию. Не говорит ли и это о проблематичности достижения целей, ставящихся перед филогенетическим подходом к обучению?

Филогенетический подход характеризуется такими взаимодействиями *логического* с *историческим*, при которых способ восхождения к логическому находится «в подчинении» у исторического и потому возможности освоения логического существенно ограничиваются. Он не может не вести к такому выстраиванию тактик внимания учащихся, при котором направленность на постижение прошлого ущемляет направленность на постижение настоящего. Он не может не вести к ущемлению места и роли работы по освоению необходимых приемов и методов, по освоению и развитию универсальных учебных действий, по когнитивному развитию учащихся. Он сам рождает трудно преодолимые сложности. Все это говорит о том, что филогенетический подход к обучению нежизнеспособен.

Научные знания как продукты развивающегося *логического* представляют результаты преобразований *исторического*, результаты «очистки» понятий, метапонятий, установок, технологий, ценностей и т. д. от тех его продуктов, которые отработали как «строительные леса». Отсюда ясно, что отказ от филогенетического подхода к обучению не несет какого-либо ущерба в знаниях учащихся и средствах формирования тех или иных необходимых сегодня когнитивных способностей.

Не историческое (само по себе) должно быть предметом обучения. Таким предметом должно быть являющееся его продуктом логическое, которое есть не просто «очищенное», не просто преобразованное, но радикально преобразованное, сильнее говоря, *преображенное* историческое. (История развития математики демонстрирует это особенно зримо. Она особенно зримо демонстрирует и то, что, вообще говоря, историческое может рождать несколько существенно разных вариантов логического). Да, логическое не осваиваемо «*вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно … рождается и живёт*» (Л. С. Выготский). Но такие процессы естественно понимать как то «историческое», которое относится к *онтогенетическому* плану, как путь обучения, как процесс, направляемый на освоение логического. (В такое «историческое» естественно включать любые средства, могущие успешно служить его целям). Оно проектируется и реализуется как *история восхождения учащихся к логическому*. Это «историческое», задаваемое логическим, подчиненное ему и законам психологии познания. Трудности, рождаемые филогенетическим подходом, присущими ему взаимодействиями логического и исторического, рождающими и психологические сложности, снимаются подходами, характеризуемыми теми или иными формами такого «исторического». Такие подходы к обучению естественно называть *онтогенетически направленными.* Преимущественно таковы бытующие подходы к обучению. Они образуют широкое многообразие подходов, различающихся и уровнями, и формами, и методами обучения. Это и многочисленные варианты традиционного подхода к обучению, и всевозможные варианты подходов к развивающему обучению, различающиеся и самим пониманием того, что такое развивающее обучение.

Здесь нелишне особо отметить, что и для обучения таким предметам, которые относятся к тем или иным историческим процессам, необходимы онтогенетически направленные подходы как сообразующиеся с когнитивным планом, с законами психологии познания, с необходимостью формирования у учащихся тех или иных психологических и интеллектуальных механизмов.

Отказ от филогенетического подхода к обучению, обращенность к онтогенетически направленным подходам не только не есть отказ от направленности на *когнитивное развитие* учащихся как цели творцов филогенетического подхода, «скрывавшейся» за идеей самого этого подхода, но открывает возможность прямого следования этой цели, становящегося эффективным благодаря использованию отвечающих ей стратегических и тактических средств.

Фигурально говоря, филогенетический подход – это Правда в ложном воплощении. За этим походом скрывается вера в то, что необходимым и

наилучшим средством преобщения учащихся к тому или иному научному достижению является воспроизведение исторического пути, к нему приведшего. Заметим к тому же, что, как уже было сказано, при его использовании исторический генезис рассматриваемых идей, понятий, методов обычно представляется в «очищенном» виде, то есть используется его *модель*, в какой-то мере сообразующаяся с онтогенетическим планом. В результате филогенетический подход превращается лишь в весьма ущемленный вариант онтогенетически направленного подхода.

Двойственным филогенетическому подходу является «*логический*» подход к обучению, характеризующийся «отрывом» логического от исторического, его «самостоянием». Это подход, основанный на следовании «внешней» логике, то есть логике следования исторически сложившейся организации логического как логике организации «завершенных» теорий**.** «Логический» подход не проясняет направления исследований рассматриваемых понятий. И потому строгость их определений становится для учащихся беспочвенной строгостью. Она не рождает у них осознания ее необходимости и продуктивности. Она не рождается содержательной стороной дела, деятельностными истоками этих понятий и не пребывает в постоянном и активном взаимодействии с ними и потому остается безыдейной и бесплодной. При «логическом» подходе оправдание вводимых понятий и направлений их исследования приходит к учащимся в лучшем случае задним числом, а это отнюдь не способствует освоению ими не только эффективных стратегий поисково-исследовательской деятельности, но и самой такой деятельности.

Для приверженцев «логического» подхода форма изложения «Начал» Евклида является образцом построения учебного курса математики. Но «Начала» – это итог длительного процесса развития математики, логика организации которого *как итога* скрывает этот процесс, его «нелогичность», скрывает выдающиеся образцы творческих прорывов, скрывает истинную значимость, «завершающий» характер понятий, которые при такой форме изложения выступают как начальные [Когаловский, 1998, с. 195].

Для приверженцев «логического» подхода *математика – это логика*. При этом под логикой они понимают классическую формальную логику. И это их понимание мало отличается от понимания логики во времена Гегеля (см. [Когаловский, 2021]). Настолько же проявлением односторонности является противопоставление формальной логике логики диалектической. Это противопоставление целого его необходимой части. Это противопоставление неклассической рациональности классической рациональности, являющейся необходимой ее частью.

«Логический» и филогенетический подходы к обучению математике не могут не привести, в частности, к едва ли преодолимым в их рамках несомым ими же трудностям освоения учащимися евклидовой геометрии, строящейся на аксиоматической основе. Существо аксиоматического метода раскрывается учащимся посредством прямого их участия в процессах восхождения на аксиоматический уровень, постижения внутренней логики таких процессов, осознания принципиально новых возможностей, которые несут их продукты. Восхождение на аксиоматический уровень – это подготовка и осуществление прорыва на существенно более высокий уровень учебной деятельности, приводящего к новым процедурам, новым значениям и смыслам, новым ценностям, к новому уровню ориентировки, к новым масштабам поисково-исследовательской деятельности и новым направлениям ее развития. Аксиоматический уровень теории осваивается лишь при погружении в такой процесс восхождения как его продукт, как продукт процесса, ведущего к смысловому скачку и преображению внутренней формы поисково-исследовательской деятельности.

«Логический» и филогенетический подходы не могут не привести к трудностям освоения учащимися понятия предела функции (в точке, в бесконечности). Это понятие осваивается лишь при погружении в процесс его формирования как продукт постижения его внутренней логики, как продукт процесса, ведущего к преображению внутренней формы поисково-исследовательской деятельности. Уже первые шаги анализа строгого понятия предела последовательности приводят учащихся к следующему факту: какой бы длинный начальный кусок последовательности мы ни взяли и каким бы новым (конечным) куском мы его ни заменили, полученная последовательность сходится или расходится вместе с данной; если эти последовательности сходятся, то они имеют один и тот же предел. Тем самым учащиеся сталкиваются с совершенно новой для них ситуацией, воспринимаемой как ситуация парадоксальная: ни от какого как угодно длинного конечного куска последовательности не зависит то, сходится ли она. Иначе говоря, свойство последовательности быть сходящейся как бы не связано с ее «плотью». Исследование такого рода ситуаций требует существенно нового способа мышления, осваиваемого лишь при погружении в деятельность, направленную на освоение понятийной

системы, «проясняющей» представления о предельном переходе.

Трудность освоения понятия предела функции (в точке, в бесконечности) при «логическом» и филогенетическом подходах к обучению порождается уже тем, что его определение предстает как выражение «процессной» ситуации в «статичной» форме. Не меньшие трудности порождаются тем, что предваренная часть формулы языка узкого исчисления предикатов, выражающая это определение, характеризуется двумя переменами кванторов (Все это было давно замечено А.Г. Мордковичем). А так как понятие предела вводится при «логическом» подходе к обучению предъявлением его определения, то высокий уровень формальной сложности определения становится и высоким уровнем сложности освоения самого этого понятия. Эта формула, зримо проявляющая логическую структуру определения, является выражением «анатомического» его прочтения. Но «анатомическое» прочтение не есть *понимающее* прочтение. (Вообще говоря, нет связи между уровнем формальной сложности определения понятия и уровнем его, понятия, содержательной сложности. Но уровень формальной сложности определения – это уровень сложности его *прочтения.* Так, запись определения понятия 10^6-элементного множества на языке узкого исчисления предикатов содержит больше 10^6 кванторов. Она состоит из нескольких миллионов знаков. Такое определение невозможно обозреть. Запись определения этого понятия на языке расширенного исчисления предикатов вполне обозрима. Ее прочтение ближе к естественной работе понимания содержания этого понятия за счет более радикальной работы механизмов синтеза, сопровождающейся свертыванием работы механизмов анализа, направленной на «внутренние» логические связи).

Как же достигнуть понимания строгого определения понятия предела, поднимающего над наивным пониманием предельного перехода и делающего его эффективным орудием поисково-исследовательской деятельности и средством обоснования ее результатов? К этой цели ведет не процесс «анатомирования» определения, не процесс, ведущий от формального к содержательному, не процесс, ведущий от модели объекта к самому объекту. Природосообразным и продуктивным является иной путь. Это путь *распредмечивания определения процессом его воссоздания*. Это иной путь, чем воспроизводящий путь исторический. Это путь, который строится как согласующийся с наличествующими когнитивными возможностями учащихся и ведущий к их развитию (см., например, [Когаловский, 2018, главы 5-7]). Он строится как такое «историческое», которое направлено на освоение заданного логического. На таком пути освоения понятия его определение выступает не как начало, а как итог. Ведь то, что «*исторически выступает последним*», должно быть освоено для того, чтобы стать «*логически первым*».

Итак, присущее «логическому» подходу «*прямое обучение понятиям»* не может не быть *«фактически невозможным и педагогически бесплодным*». Ни филогенетический, ни тем более «логический» подход к обучению не несет в себе такого характера взаимодействий логического с историческим, который способствовал бы эффективному освоению учащимися входящих в школьную/вузовскую программу исторических достижений науки, исторических достижений культуры. Эти подходы нежизнеспособны. (Последнее не следует понимать как отрицание важности приобщения учащихся к историческому плану. Его не следует понимать и как отрицание целесообразности кусочного использования филогенетического и «логического» подходов в отдельных случаях).

Анализ результатов исследования. *Принцип культурного развития*, стоящий за онтогенетически направленными подходами, состоит в следующем: *культурный онтогенез проектируется и воплощается как направленный на освоение таких продуктов культурного филогенеза, которые несут нарастание потенции интеллектуального и личностного развития учащихся и тем подготавливают их к полнокровной самореализации в интенсивно развивающемся социуме.*

Переход от житейского понятия к научному понимается Л. С. Выготским «*как преодоление натуральной формы. Это не эволюционный процесс, а сдвиг и скачок, в котором натуральная и культурная (реальная и идеальная) формы вступают в конфликты и коллизии*» [Эльконин, 2007, с. 11]. В результате научное понятие предстаёт как *противостоящее* житейскому, культурная (идеальная) форма – как противостоящая натуральной (реальной). Это переход, осуществляемый прямым введением научного понятия. При таком переходе научное понятие вырывается из его естественной связи уже тем, что оно привносится. Но способствует ли это освоению «*нового и высшего плана мысли*» как нового и высшего? Конечно, переход от житейского понятия к научному не может не быть «*не эволюционным процессом, а сдвигом и скачком*». Но он может и должен быть сдвигом и скачком, совершаемыми не «извне», а «изнутри» и потому не рождающими конфликт между освоенными и новой формами мышления, между реальной и идеальной его фор-

мами. Онтогенетически направленные подходы открывают такую возможность. Идеальное в процессах формирования научных понятий, сопровождающихся такого рода переходами, будет представать не как пред-существующее, а как формируемое процессом развития реального, как один из многих возможных вариантов такого рода идеального.

Онтогенетически направленный подход к обучению математике, и не только математике, открывает возможность выстраивания такого процесса обучения, при котором подлежащие изучению знания представали бы не как явленные («извне»), такого, при котором осуществлялось бы восхождение к этим знаниям от наличествующих и формируемых в процессах восхождения представлений учащихся и учащиеся являлись активными участниками таких восхождений, венчающихся «открытием» этих знаний. Более того, онтогенетически направленный подход открывает возможность такого выстраивания процесса обучения, при котором учащиеся становились бы «открывателями» значимых постановок задач, поиск решения которых вел бы их к «открытию» этих знаний. Тем самым он открывает возможность такого приобщения учащихся к новым знаниям, которое происходило бы не посредством осуществления «извне» пристроек к наличествующим их знаниям, а посредством прорывов «изнутри» [Когаловский, 2003, с. 315]. Он открывает возможность осуществления таких «*переходов в новый, высший план мысли*» (Л. С. Выготский), которые осуществлялись бы учащимися как активными *субъектами* учебного процесса.

Онтогенетически направленные подходы предполагают *конструирование моделей* такого учебного процесса, который следовал бы логике процессов развития когнитивных механизмов учащихся, функционирующих в поисково-исследовательской деятельности. Они не только открывают перед преподавателем широкие возможности для разномасштабной творческой деятельности, но и делают ее необходимой.

Задача продуктивного обучения и в старшей школе, и в вузе требует разработки средств освоения учащимися ведущих понятий изучаемых дисциплин как носителей полифункциональных ролей. «Ядром» этой задачи является разработка моделей процессов восхождения от наивных представлений, от протопонятий, от «житейских» понятий к научным как перехода «*в новые и высшие планы мысли*», как процессов, несущих приобщение учащихся к метапредметным знаниям не только на базе их приобщения к «предметным» знаниям (ср. [Громыко, 2001]), но и как продуктивного средства освоения предметных знаний и развития способностей к поисково-исследовательской деятельности.

Процессы формирования и освоения ведущих понятий изучаемых дисциплин (включающие формирование необходимых для этого функциональных органов) должны вести учащихся к освоению направлений и форм поисково-исследовательской деятельности, представляемых этими понятиями. Они должны выстраиваться как процессы формирования, освоения и развития эффективных стратегических орудий такой деятельности, являющихся и «средствами производства» таких орудий.

Онтогенетически направленные подходы различаются средствами преодоления трудностей, с которыми на протяжении многих лет сталкивается обучение. Ведь дело не просто в следовании идее развития в онтогенетическом направлении, но в способах и формах следования этой идее, несущих развитие мышления учащихся, развитие их способностей к разнообразным формам и способам поисково-исследовательской деятельности, развитие их метакогнитивного опыта в смысле [Холодная, 2002] и наращивание потенции его развития.

Современное образование обеспечивает освоение уже готовых знаний, но не порождение их и не проектирование новых способов их употребления (см., в частности, [Громыко, 1996, с. 417]), тогда как «*в развивающейся культурной ситуации ценности технократии постепенно заменяются ценностями научного производства знаний… Новая социокультурная функция знания преобразует "механический" стиль жизни в когнитивно центрированный так, что человек начинает относиться к миру … как к изменчивому новому, требующему поисковых способов мышления. Такое положение дел формирует научно-исследовательский тип социализации… Культурный стержень новой формации - когнитивная компетентность человека в создании духовно-материальной структуры общества…* » [Карпов, 2010]. Следующий этому подход к обучению должен вести к развитию способностей «*переступать границы (пределы) непосредственного и двигаться в рамках более отдаленных временных, пространственных, семантических и смысловых расстояний*» [Холодная, 2002, с. 88]. Такой подход, не могущий не быть онтогенетически направленным подходом, мы называем *онтогенетическим* подходом. При всем том, что термин «онтогенетический подход» широко используется разными авторами в разных смыслах, мы предпочли использовать его, так как он адекватно выражает существо этого подхода.

Для того, чтобы освоение изучаемой дисцип-

лины отвечало целям онтогенетического подхода, ее ведущие понятия должны осваиваться и как орудия поисково-исследовательской деятельности, и как «средства производства» таких орудий, и как носители продуктивных взаимодействий предметных и метапредметных знаний, и как средства системной организации знаний. Для этого и сами эти понятия и процессы их формирования должны осваиваться и как средства развития метакогниций. Для этого изучаемая дисциплина должна осваиваться как развивающееся многомерное и многоуровневое целое. Такому освоению, а с ним и развитию теоретического мышления, способствует следование, в частности, приводимым ниже принципам.

• Принцип *от неразвитого целого – к развиваемому и преображаемому целому* как стратегический принцип обучения. Следование ему обеспечивает не просто освоение предмета изучения *как целого*. Оно способствует тому, чтобы предметом изучения становился и сам процесс изучения, его логика, тому, чтобы способы открытия знаний, их освоения и развития становились предметом учебной деятельности. (Несовершенная форма «*к развиваемому*» вместо совершенной «к развитому» выражает, что процесс освоения изучаемого целого продолжается на протяжении всего периода обучения. «*К преображаемому*» выражает, что процесс освоения сопровождается коренными преобразованиями содержания и форм представления осваиваемого предмета, связанных с ними процедур, целей, стратегий, тактик внимания, ценностей).

• Принцип *от целого – к частям, от общего – к частному*. Следование ему способствует системному характеру освоения знаний. Его взаимодействия с принципом *разнообразия* способствуют обретению осваиваемыми знаниями полисистемного и метасистемного характера.

• Принцип *дополнительности*, то есть принцип выстраивания учебной деятельности как процесса взаимодействий взаимно дополнительных механизмов мышления и методов обучения.

• Следование принципу *от простого – к сложному* существенно ограничивает когнитивное развитие учащихся. Обучение становится развивающим лишь при широком использовании метода *от сложного – к простому* и активных его взаимодействиях с методом *от простого – к сложному*.

Онтогенетический подход сообразуется с тем, что доступность учебного предмета обеспечивается не его обеднением, или опрощением, низводящим его к абстрактности, а обогащением его многообразием связей и тем самым восхождением ко все большей конкретности. Он сообразуется и с тем, что «раскрепощение» субъективности учащихся открывает возможность ее направляемого развития, становящегося саморазвитием учащихся как активных субъектов учебной деятельности.

Онтогенетический подход к обучению математике представленный, например, в монографиях [Когаловский, 2010], [Когаловский, 2018] (см. также статью [Когаловский, 2006]), характеризуется системой обучения как школьников, так и студентов вузов, не просто снимающей преследующие в течение многих лет трудности в обучении математике, но превращающей их истоки в эффективные средства развивающего обучения. Общим методом успешного приобщения учащихся к ведущим математическим понятиям в рамках этого подхода является использование *феноменологической редукции* (см. [Когаловский, 2010, глава III] или [Когаловский, 2018, глава 4]), представляющей подобие феноменологической редукции в смысле Э. Гуссерля.

В широко используемых пособиях для учителей и вузовских преподавателей математики рекомендуемые методы приобщения к (строгим) математическим понятиям основываются на редукционистском их понимании, на убеждении, что понятия характеризуются наборами признаков. Однако уже первичные понятия математического анализа не выразимы сколь-нибудь естественно наборами признаков. Они представляют сложные целостности, не сводимые к более простым компонентам. Приобщение к этим понятиям посредством их определений вызывает у учащихся немалые трудности (некоторые наиболее типичные из них обсуждались выше), усугубляемые присущими им «неоправданно большим» объемом и «патологическими случаями». Высокий уровень их логической сложности контрастирует с простотой формирования интуитивных представлений, являющихся истоками этих понятий. Путь к таким понятиям должен быть путем *от целого к целому*, от синкретичного целого к развиваемому целому. Онтогенетический подход несет органичное воплощение таких путей.

Возможности, несомые строгим математическим понятием, не исчерпывают тот орудийный потенциал, который заложен в его истоках. Более того, протопонятия, «наивные» формы мышления должны участвовать в учебной деятельности не только на начальных стадиях восхождений к строгим (ведущим) понятиям. Они должны в ней участвовать, развиваясь, на всем последующем ее протяжении как неотъемлемые компоненты (и как формы) теоретического мышления, обеспечивающие его полнокровное

функционирование и развитие. Онтогенетический подход следует этому.

Строгая форма ведущих понятий несет возможность полнокровной их реализации и развития не в последнюю очередь с помощью их взаимодействий и с наивными формами мышления и с метапредметными планами. Онтогенетический подход реализует это.

При онтогенетическом подходе учебный процесс направлен не просто на развитие поисково-исследовательской деятельности учащихся, на освоение ее орудий, но и на формирование способностей ставить и решать мета-вопросы, являющиеся движущими силами развития стратегий их поисково-исследовательской деятельности.

Онтогенетический подход к обучению математике противостоит филогенетическому и «логическому» подходам и в том, что он реализует и раскрывает учащимся креативную роль формальной логики как единства семантического и синтаксического ее планов, тогда как эти подходы препятствуют этому.

Как показывают классические исследования Н. А. Бернштейна, живое движение осуществляется в условиях большого числа «степеней свободы». Отсюда – сложность его описания. В несравненно большей степени это относится к работе механизмов мышления. Поэтому освоение тех или иных форм сколь-нибудь сложной интеллектуальной деятельности не должно предполагать их понимание: чем сложнее такая деятельность, тем меньше возможность рационального ее описания, выявления ее внутренней логики, представляющей продукт взаимодействия многих логик, и языки, формируемые с целью ее постижения, – это языки описания лишь ее «внешних» форм. Отсюда же ясно, что полностью детерминированный процесс обучения сколь-нибудь сложным формам интеллектуальной деятельности невозможен. В деле их освоения не может быть *обучаемых*, а могут быть только *учащие-ся*... Отсюда – значимость проблемы разработки продуктивных *стратегий* учения [Когаловский, 2006].

Сказанное в особой степени относится к проблемам обучения математике. Освоение математической деятельности невозможно без формирования и развития гибких, могущих радикально перестраиваться координаций действий, без активизации и развития механизмов понимания и смыслопорождения, без активизации и развития механизмов синтеза. Оно не осуществимо без активной и многонаправленной деятельности самого субъекта учения [Когаловский, 2006]. Обучение такой деятельности должно основываться, прежде всего, на продуктивных *общих* стратегиях учения, несущих и возможность сообразования учащихся со своими индивидуальными особенностями. Этому следует онтогенетический подход.

Выводы. Филогенетический подход к обучению основывается на следующем принципе культурного развития, подобном биогенетическому закону Э. Геккеля: *культурный онтогенез повторяет культурный филогенез*. Однако культурный филогенез порождает иную траекторию культурного онтогенеза, иную его логику. Неизбежно и продуктивно существенное влияние апостериорного начала на изучение достижений прошлого. Неизбежен и продуктивен апостериорный подход к их освоению. Названный принцип культурного развития ложен, и филогенетический подход к обучению не согласуется с культурным филогенезом. Он исходит из Правды и потому для многих его воплощение все еще остается привлекательной мечтой. Но он является ложным воплощением этой Правды. Генезис культуры не может не приводить к существенным преобразованиям методов обучения, направляемых в первую очередь на развитие онтогенетического плана.

Список источников

Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. С. 5-361.

Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. Москва : МАРО, 1996. 546 с.

Громыко Н. В. Метапредмет «Знание»: учебное пособие для учащихся старших классов. Москва : Пушкинский институт, 2001. 544 с.

Карпов А. О. Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 15-24.

Когаловский С. Р. О развивающем обучении математике // Когаловский С. Р., Шмелева Е. А., Герасимова О. В. Путь к понятию (от интуитивных представлений – к строгому понятию). Иваново : Ивановский областной институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, 1998. С. 192-205.

Когаловский С. Р. О психологических механизмах продуктивного обучения математике // Архетип детства (научно-художественный альманах). Иваново: Ивкиносервис, 2003. С. 315-357.

Когаловский С. Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика. 2006. № 1. С. 39-48.

Когаловский С. Р. Развивающее обучение математике как преображающее обучение. Иваново : Издательст-

во «Иваново», 2010. 208 с.
Когаловский С. Р. Онтогенетический подход к обучению школьников математике. Иваново : Ивановский государственный университет, 2018. 316 с.
Когаловский С. Р. Формальная логика как носитель креативности // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2021. № 3. С. 134-145.
Лосев А. Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст 1981. Москва : Наука, 1982. С. 48-78.
Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культуры и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. 2011. Том 32. № 1. С. 55-86.
Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления // Преподавание математики. Москва : Учпедгиз, 1960. С. 10-30.
Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. Москва : Радуга, 1983. С. 90-101.
Холодная М. А. Психология интеллекта. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
Эльконин Б. Д. Психология развития. Москва : Педагогика, 2007. 144 с.

References

Vygotskij L. S. Thinking and speaking. In: Vygotskij L. S. Collection of works. Volume 2. Moscow : Pedagogics, 1982. pp. 5-361. (In Russ).
Gromyko Ju. V. Designing and Programming Educational Development. Moscow : MARO, 1996. 546 p. (In Russ).
Gromyko N. V. Metaobject «Knowledge»: a textbook for high school students. Moscow : Pushkin Institute, 2001. 544 p. (In Russ).
Karpov A. O. Modern Theory of Science Education: Problems of Formation. *Voprosy filosofii=Philosophical issues*. 2010. no. 5. pp. 15-24. (In Russ).
Kogalovskii S. R. On developmental teaching of mathematics. In: Kogalovskii S. R., Shmeleva E. A., Gerasimova O. V. The path to concept (from intuitive representations to a strict concept). Ivanovo : Ivanovo Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Teaching Staff, 1998. pp. 192-205. (In Russ).
Kogalovskii S. R. On the psychological mechanisms of productive teaching of mathematics. In: The Archetype of Childhood (Scientific and Artistic Almanac). Ivanovo : Ivkinoservis, 2003. pp. 315-357. (In Russ).
Kogalovskii S. R. On leading plans for teaching mathematics. *Pedagogica = Paedagogics*. 2006. no. 1. pp. 39-48. (In Russ).
Kogalovskii S. R. Developing mathematics teaching as transformative teaching. Ivanovo : Publishing house "Ivanovo", 2010. 208 p. (In Russ).
Kogalovskii S. R. Ontogenetic approach to teaching mathematics to schoolchildren. Ivanovo : Ivanovo State University, 2018. 316 p. (In Russ).
Kogalovskii S. R. Formal logic as a carrier of creativity. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauk" = Bulletin of the Ivanovo State University. Series "Humanities"*. 2021. no. 3. pp. 134-145. (In Russ).
Losev A. F. Dialectics of the creative act (short essay). In: Context 1981. Moscow : Nauka, 1982. pp. 48-78. (In Russ).
Mamardashvili M. How I understand philosophy. Moscow : Progress, 1990. 368 p. (In Russ).
Nisbett R., Peng K., Choj I., Norenzajan A. Cultures and systems of thinking: comparison of holistic and analytical cognition. *Psichologicheskij zurnal = Psychological Journal*. 2011. vol. 32. no. 1. pp. 55-86. (In Russ).
Piaget J. Mathematical structures and operator structures of thinking. In: Teaching mathematics. Moscow : Uchpedgiz, 1960. pp. 10-30. (In Russ).
Piaget J. Psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In: Semiotics. Moscow : Raduga, 1983. pp. 90-101. (In Russ).
Cholodnaja M. A. Psychology of intelligence. St. Petersburg : Piter, 2002. 272 p. (In Russ).
Elkonin B. D. Developmental psychology. Moscow : Pedagogics, 2007. 144 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 04.06.2021; одобрена после рецензирования 02.07.2021; принята к публикации 01.03.2022.
The article was submitted 04.06.2021; approved after reviewing 02.07.2021; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 14–18.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 14–18.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378
ББК 74.489.4
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.2

Рефлексивный практикум как условие формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач

Людмила Павловна Качалова[1], **Любовь Геннадьевна Светоносова**[2]
[1, 2] Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия
[1] lada7.54@mail.ru
[2] lubaswet@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач. Авторами предлагается определение понятия «готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач», под которой понимается интегральное качество будущего педагога, включающее в себя три структурных компонента: теоретический, практический и личностно-рефлексивный. В качестве одного из условий формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач в статье рассматривается организация рефлексивного практикума, которая предполагает групповое решение рефлексивно-аналитических задач под руководством преподавателя с обязательной рефлексивным оцениванием каждого этапа решения будущими педагогами. В статье описываются требования к рефлексивно-аналитическим задачам (противоречивость, практико-ориентированность, соответствие профилю подготовки будущего педагога, понятность и дивергентность). Заполнение рефлексивных таблиц будущими педагогами означает анализ, самоанализ и самооценивание путем ответов на вопросы, представленные в таблице. В результате организации рефлексивных практикумов по педагогике будущие педагоги улучшили показатели своих рефлексивных умений, осознали для самих себя важность педагогической профессии, повысили уровень теоретических и практических педагогических знаний, что в целом привело к повышению уровня их готовности к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач, рефлексивный практикум, требования к рефлексивно-аналитическим задачам, рефлексивные таблицы.

Для цитирования: Качалова Л. П., Светоносова Л. Г. Рефлексивный практикум как условие формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 14–18. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.2

Original article

Reflexive workshop as a condition for the formation of future teachers' readiness to solve professional tasks

Lyudmila P. Kachalova[1], **Lyubov G. Svetonosova**[2]
[1, 2] Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia
[1] lada7.54@mail.ru
[2] lubaswet@yandex.ru

Abstract. The article reveals the problem of forming the readiness of future teachers to solve professional problems. The authors propose a definition of the concept of "the readiness of future teachers to solve professional problems", which is understood as the integral quality of the future teacher, which includes three structural components: theoretical, practical and personal-reflexive. As one of the condi-

© Качалова Л.П., Светоносова Л.Г., 2022

tions for the formation of the readiness of future teachers to solve professional problems, the article considers the organization of a reflective workshop, which involves a group solution of reflective-analytical problems under the guidance of a teacher with a mandatory reflective assessment of each stage of the solution by future teachers. The article describes the requirements for reflexive-analytical tasks (inconsistency, practice orientation, compliance with the training profile of the future teacher, understandability and divergency). Filling in reflective tables by future teachers means analysis, self-analysis and self-assessment by answering the questions presented in the table. As a result of organizing reflective workshops in pedagogy, future teachers improved their reflective skills, realized the importance of the teaching profession for themselves, increased the level of theoretical and practical pedagogical knowledge, which, in general, led to an increase in their readiness to solve professional problems.

Keywords: readiness of future teachers to solve professional problems, reflective practice, requirements for reflective-analytical tasks, reflective tables.

For citation: Kachalova L. P., Svetonosova L. G. Reflexive workshop as a condition for the formation of future teachers' readiness to solve professional tasks. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 14–18. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.2

Актуальность. Новые современные вызовы времени требуют готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач. Они представляются уникальными для каждого отдельного педагога в виду возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, уровня компетентности и профессионализма обучающего и в то же время общими, которые раскрываются в образовательных нормативных документах.

Проблема готовности человека к деятельности достаточно полно изучена отечественными исследователями К.А. Абульхановой-Славской, Е.П. Ильиным, М.И. Лукьяновой, А.В. Петровским и др. Причем готовность к деятельности рассматривается и как качество личности, и как состояние личности непосредственно перед началом деятельности, и как наличный уровень соответствующих способностей.

Однако проблема готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач является изученной недостаточно. Готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач представляет собой сложную интегральную личностную характеристику будущего педагога, которая предполагает «живой» интерес к будущей профессиональной деятельности, наличие педагогических способностей, развитое умение находить педагогически целесообразный выход из сложных ситуаций, владение арсеналом методов, приемов и средств организации учебного процесса в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся, умение сопровождать индивидуальные образовательные траектории учеников.

Как сложный, многофакторный феномен готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач может быть соотнесена с понятием «профессиональная готовность». Обратимся к исследованиям С.А. Николаенко, в которых он профессиональную готовность будущего учителя к педагогической деятельности определяет как сложное личностное образование, систему качеств, свойств, состояний личности, ставя перед собой задачу определить ее системно-структурные особенности [Николаенко, 1985, с. 89]. Автор предлагает структуру профессиональной готовности, которая включает в себя долговременную (устойчивая – синдром качеств личности) и динамическую (ситуативное психическое состояние) составляющие.

При учете мнений разных авторов мы полагаем, что готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач – интегральное качество будущего педагога, включающее в себя теоретический (знание и понимание профессиональных задач, стоящих перед будущим учителем, знание научно-педагогических подходов к решению профессиональных задач), практический (владение умениями переносить теоретические знания по решению профессиональных задач в практическую педагогическую деятельность, стремление самореализоваться в ней благодаря успешному решению профессиональных задач по обучению, воспитанию и развитию обучающихся) и личностно-рефлексивный (стремление к профессиональному росту в педагогической деятельности, ценностное отношение к ней и ее результатам, обогащение опыта профессиональной деятельности через участие в «живой» педагогической практике, направленной на повышение эффективности решения профессиональных задач, развитые рефлексивные умения) структурные компоненты [Качалова, Светоносова, 2021].

В контексте изучения педагогики в процессе формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач необходимо

создать педагогические условия, при которых в активном взаимодействии обучающихся друг с другом осуществляется не просто взаимообмен учебной информацией теоретического и практического характера, актуализация ценностного отношения к педагогической профессии, а самоанализ будущими педагогами своих личностных и профессиональных качеств, компетенции, умений решать будущие профессиональные задачи.

Одним из педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач является организация рефлексивного практикума на учебных занятиях по педагогике в вузе. Обратимся к раскрытию понятия «рефлексивный практикум». Слово «рефлексивный» является производным от понятия «рефлексия» (от лат. – взгляд назад) – обращение к прошлому опыту деятельности и ее самоанализ.

Практикум – одна из разновидностей учебного занятия в вузе, предполагающая овладение будущими педагогами практическими умениями и навыками в активной учебно-познавательной или исследовательской деятельности.

Т.И. Москвина утверждает, что рефлексивный практикум – базовая организационная форма и средство обучения взрослых, сущность которого заключается в осмыслении значения, функций и уровней педагогической деятельности путем выявления и развития способностей к самоанализу, самооценке взглядов, мнений, позиций и убеждений, формировании ценностного отношения и ценностных ориентаций, самоактуализации и самореализации в процессе образовательной деятельности [Москвина, 2009].

И.Ю. Гутник считает рефлексивный практикум технологией и способом диагностики и развития значимых качеств личности [Гутник, 2015]. Сущность данной технологии, по ее мнению, заключается в моделировании ситуаций затруднения в деятельности и актуализации рефлексивных процессов.

Рефлексивный практикум для учеников, согласно И.Ю. Гутник, включает в себя следующие этапы:

1. Проблемный (цель этапа состоит в привлечении внимания учеников и его удержании);

2. Теоретический (цель этапа предполагает осмысление предложенной преподавателем проблемы);

3.Эмоциональный (цель этапа – способствовать сопереживанию и эмоциональному отклику на проблему);

4. Практически-деятельностный (цель этапа заключается в поиске путей решения проблемы);

5. Рефлексивный (цель этапа состоит в осмыслении своего отношения к нравственным нормам и ценностям);

6. Решение задачи (цель этапа – распространение ценностных ориентаций на деятельность) [Гутник, 2015].

На каждом из этапов рефлексивного практикума необходимо применять разные диагностические методики, другими словами, каждый этап рефлексивного практикума имеет рефлексивно-оценочный компонент. В целом, рефлексивный практикум предполагает не только активную аналитическую деятельность будущих педагогов, но и запускает механизмы для самопознания, самоанализа и самооценивания ими своей учебно-профессиональной деятельности.

Методология и организация исследования. В профессиональном обучении будущих педагогов И.Ю. Гутник [Гутник, 2015] предлагает на первом этапе рефлексивного практикума следующий метод педагогической диагностики, как ситуационная задача. На втором и четвертом этапах рефлексивного практикума методы педагогической диагностики не применяются. На третьем этапе рефлексивного практикума исследователем предлагается применение всего спектра интериндивидуальной рефлексивной диагностики. На пятом этапе при проектировании ситуации на себя целесообразно применять методики авторефлексивной самодиагностики, на шестом этапе – итоговую диагностику глубины понимания сущности изучаемой проблемы.

На основе исследований И.Ю. Гутник мы предлагаем использовать на рефлексивных практикумах для будущих педагогов аналитико-рефлексивные задачи. Под ними мы понимаем учебно-педагогические задачи, направленные на развитие аналитических и рефлексивных умений будущих педагогов, актуализирующими процесс «наращивания» у них опыта решения профессиональных задач [Качалова, Светоносова, 2021].

Организация рефлексивного практикума в процессе формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач в аспекте изучения педагогики предполагает предварительную подготовку к нему преподавателя. Рефлексивный практикум может быть посвящен отдельной педагогической теме или включаться в семинарское занятие, в его завершающую часть. Сначала, на первом этапе, будущие педагоги решают рефлексивно-аналитические задачи под руководством преподавателя, который знакомит обучающихся с предстоящей деятельностью и с самой рефлек-

сивно-аналитической задачей. На втором, теоретическом этапе, будущие педагоги осмысливают и анализируют предложенную для решения задачу. На третьем этапе рефлексивного практикума обучающимся необходимо выразить эмоциональное отношение к рефлексивно-аналитической задаче. На четвертом, практически-деятельностном этапе, будущие педагоги осуществляют поиск путей решения проблемы. Из предложенного «веера» решений обучающиеся выбирают самый эффективный и педагогически целесообразный. На пятом этапе, рефлексивном, обучающимся предстоит ответить на вопросы, касающиеся того, как бы они сами поступили на месте учителя. Обучающиеся позиционируют себя с профессиональной ролью учителя и учатся действовать в формате заданной ситуации. Будущие педагоги отвечают на следующие вопросы: «Могу ли я представить себя на месте учителя в заданной ситуации?», «Как бы я поступил(а), окажись я на месте учителя в заданной ситуации?», «Почему мне трудно выбрать одно решение задачи?», «Я уверена в эффективности своих профессиональных действий для решения задачи, так как …», «Я выбрала именно это решение, потому что…». На шестом этапе рефлексивного практикума по решению рефлексивно-аналитической задачи будущим педагогам предлагается продолжить высказывания: «Решение профессиональной задачи для учителя – это…», «Решение предложенной задачи вызвало у меня следующие затруднения …», «В целом, я оцениваю свое решение данной задачи как …», «Я понял(а), что решение профессиональных задач учителем является процессом аналитическим и …, так как …».

Обсуждение результатов исследования. Рассмотрим дидактические требования к рефлексивно-аналитическим задачам. Во-первых, они должны противоречивыми по своей сущности, вызывать познавательный интерес у обучающихся, выступать стимулом для начала их аналитической и поисковой деятельности. Во-вторых, рефлексивно-аналитические задачи должны быть практико-ориентированными, являться аналогом реальных педагогических ситуаций. В-третьих, рассматриваемые задачи должны быть соответствовать профилю подготовки будущих педагогов, тем самым создавая им возможность моделировать будущую профессиональную деятельность в процессе решения рефлексивно-аналитических задач. В-четвертых, названные задачи должны быть понятными, но при этом не содержать избыточной информации. В-пятых, рефлексивно-аналитические задачи предполагают множественность (дивергентность) их решения будущими педагогами.

Содержание рефлексивно-аналитической задачи заключено в тексте: «В 7 классе 25 человек, есть ярко выраженный актив класса, остальные обучающиеся пассивны и мало интересуются жизнью друг друга. Каждый ученик общается в своем кругу (по 2 или 3 человека в классе), при этом между обучающимися нередко возникают конфликты из-за неумения общаться и понять другого».

После предъявления рефлексивно-аналитической задачи студенты выполняют самостоятельную работу по ее решению, которая может иметь как индивидуальный, так и групповой характер.

Проанализировать предложенную рефлексивно-аналитическую задачу.

Выразить эмоциональное отношение к предложенной ситуации, продолжив высказывания: «Рефлексивно-аналитическая задача меня заинтересовала, так как …», «В школьной жизни я сталкивался (лась) с описанной ситуацией, и поэтому она меня взволновала …».

Охарактеризовать сущность проблемы и предложить варианты ее решения с позиции классного руководителя.

Ответить на вопросы: «Какой вариант решения проблемы вы считаете наиболее эффективным?», «Какой вариант решения из предложенных вы использовали бы в профессиональной деятельности?», «Почему?» (Аргументируйте свою точку зрения). Продолжите высказывания: «Если бы я поступил …, то …. Поэтому я выбираю вариант решения задачи, когда …, так как …. Я затрудняюсь решить данную задачу с позиции учителя, поскольку …».

Продолжить высказывания: «Процесс решения рефлексивно-аналитической задачи оказался для меня легким/трудным, потому что…», «Благодаря решению я задумался(лась) о том, что …», «У меня достаточно/недостаточно педагогических знаний и опыта, чтобы …», «Решение таких задач я считаю полезным для меня, потому что …», «Я готов(а) / не готов(а) решать подобные ситуации в практической деятельности, так как …», «Теперь я по-другому оцениваю профессиональную деятельность учителя, поскольку …», «Для меня стало очевидным, что …». В таком варианте просматривается рефлексивное позиционирование по отношению к решаемой задаче.

Выводы. В результате апробации в образовательном процессе вуза рефлексивного практикума как самостоятельного учебного занятия, так и в качестве завершающего этапа семинарского занятия – будущие педагоги не только

ознакомились с различного рода рефлексивно-аналитическими задачами, но и приобрели ценностное отношение к педагогической профессии, пополнили свои теоретические и практические педагогические знания, овладели и усовершенствовали рефлексивные умения. В целом, уровень сформированности готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач повысился. Организация рефлексивного практикума в процессе формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач предполагает поэтапное решение рефлексивно-аналитических задач будущими педагогами под руководством преподавателя. Будущие педагоги анализируют каждый из этапов решения рефлексивно-аналитической задачи путем заполнения таблиц с рефлексивными вопросами.

Список источников

Адольф В. А., Яковлева Н. Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii

Гутник И. Ю. Педагогические рефлексивные практикумы. Опыт проектирования и внедрения // Science Time. 2015. № 12 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-refleksivnye-praktikumy-opyt-proektirovaniya-i-vnedreniya

Качалов А. В., Качалова Л. П. Функциональный потенциал рефлексивного практикума в процессе формирования творческой самостоятельности студентов вуза // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 марта 2014 г. Часть 2. Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. 163 с.

Качалова Л. П., Светоносова Л. Г. Аналитико-рефлексивные задачи как средство формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN521.pdf

Москвина Т. И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности. Автореф. дисс. … канд. педагогических наук. Тюмень, 2009. 23 с.

Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной подготовки будущего учителя к педагогической деятельности. Автореф. дисс. … канд. педагогических наук. Киев, 1985. 158 с.

Хутыз З. М. Теоретические основы процесса формирования аналитико-рефлексивных умений будущих педагогов // Концепт. 2014. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-protsessa-formirovaniya-analitiko-refleksivnyh-umeniy-buduschih-pedagogov

References

Adolf V. A., Yakovleva N. F. Professional tasks as a target vector for the implementation of the competency-based approach in education. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2016. no. 1 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (In Russ).

Gutnik I. Yu. Pedagogical reflective workshops. Experience in design and implementation. *Science Time*. 2015. no. 12 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-refleksivnye-praktikumy-opyt-proektirovaniya-i-vnedreniya (In Russ).

Kachalov A. V., Kachalova L. P. The functional potential of a reflective workshop in the process of forming the creative independence of university students. In: Theoretical and applied issues of education and science: a collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference on March 31, 2014. Part 2. Tambov : Ucom Consulting Company LLC, 2014. 163 p. (In Russ).

Kachalova L. P., Svetonosova L. G. Analytical-reflexive tasks as a means of forming the readiness of future teachers to solve professional problems. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and psychology*. 2021. no. 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN521.pdf (In Russ).

Moskvina T. I. Reflective workshop as a means of forming a value attitude to pedagogical activity. Autoreferat PhD thesis (Pedagogics). Tyumen, 2009. 23 p. (In Russ).

Nikolaenko S. A. System analysis of the future teacher's professional training for pedagogical activity. Autoreferat PhD thesis (Pedagogics). Kiev, 1985. 158 p. (In Russ).

Khutyz Z. M. Theoretical foundations of the process of formation of analytical and reflexive skills of future teachers. *Koncept = Concept*. 2014. no. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-protsessa-formirovaniya-analitiko-refleksivnyh-umeniy-buduschih-pedagogov (In Russ).

Статья поступила в редакцию 28.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 28.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 19–26.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 19–26.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 372.816.4
ББК 74.262.0
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.3

Дидактические карточки на уроке ОБЖ как средство контроля знаний учащихся

Светлана Владимировна Абрамова[1], Наталья Федоровна Двойнова[2], Евгений Николаевич Бояров[3]
[1, 2, 3] Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия
[1] abramova_sv@list.ru
[2] dnfsach@yandex.ru
[3] e.boyarov@mail.ru

Аннотация. Возникшие противоречия между существующей системой контроля и новыми задачами в обучении требуют оптимизации критериев оценки знаний, разработки комплексных методов, форм проверки в сочетании их со средствами наглядности для контроля и самоконтроля знаний учащихся по основам безопасности жизнедеятельности. Кроме того, в методике обучения ОБЖ недостаточно разнообразно используются различные типы и виды контроля знаний в связи с новыми социально-экономическими условиями функционирования школы. Сущность рассматриваемой проблемы исследования состоит в том, чтобы в соответствии с тенденциями развития и саморазвития личности и современными методическими требованиями к учебно-воспитательному процессу осуществлять качественный контроль при изучении ОБЖ в целях обеспечения системного подхода к повышению эффективности усвоения знаний, формирования и развития умений и навыков. Соответственно, необходимо осуществлять разработку типов и видов контроля знаний учащихся, обеспечивающих взаимосвязи видов деятельности учителя и учащихся, объективность оценивания результатов процесса обучения на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: урок, основы безопасности жизнедеятельности, дидактические карточки, контроль знаний.

Для цитирования: Абрамова С. В., Двойнова Н. Ф., Бояров Е. Н. Дидактические карточки на уроке ОБЖ как средство контроля знаний учащихся // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 19–26. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.3

Original article

Didactic cards in the Basic Health and Safety lesson as a means of controlling learners' knowledge

Svetlana V. Abramova[1], Natalya F. Dvoynova[2], Evgeniy N. Boyarov[3]
[1, 2, 3]Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia
[1] abramova_sv@list.ru
[2] dnfsach@yandex.ru
[3] e.boyarov@mail.ru

Abstract. The contradictions that have arisen between the existing control system and new tasks in teaching require optimization of knowledge assessment criteria, development of complex methods, forms of verification in combination with visual aids for monitoring and self-monitoring of students' knowledge on the basics of life safety. In addition, various types and types of knowledge control are used insufficiently in the methodology of teaching «Basic Health and Safety» in connection with the new socio-economic conditions of the school's functioning. The essence of the research problem under consideration is to, in accordance with the trends in the development and self-development of the individual and modern methodological requirements for the educational process, carry out qualitative control in the study of life in order to ensure a systematic ap-

© Абрамова С.В., Двойнова Н.Ф., Бояров Е.Н., 2022

proach to improving the efficiency of knowledge acquisition, the formation and development of skills and abilities. Accordingly, it is necessary to develop the types and types of control of students' knowledge, ensuring the relationship between the activities of teachers and students, the objectivity of evaluating the results of the learning process in the lessons of «Basic Health and Safety».

Keywords: lesson, Basic Health and Safety, didactic cards, knowledge control.

For citation: Abramova S.V., Dvoynova N.F., Boyarov E.N. Didactic cards in the Basic Health and Safety lesson as a means of controlling learners' knowledge. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2022. no. 1. pp. 19–26. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.3

Актуальность. Контроль и оценка знаний, умений и навыков учащихся является важнейшей составной частью процесса обучения, воспитания и развития школьников по средствам учебного предмета ОБЖ. Именно в процессе проверки и контроля выясняется уровень приобретённых учащимися знаний и умений, а также корректируется процесс изучения учебного материала.

Активизация мышления играет большую роль в повышении качества знаний учащихся, в интеллектуальном развитии и формировании у них научного мировоззрения, в воспитании активности как положительной черты характера личности. В настоящие время совершенствование содержания предмета ОБЖ включает существенный пересмотр объёма и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся. Вопрос о необходимости определения объёма знаний и умений, обязательных для усвоения всеми учащимися, разрабатывался в 1990-х годах XX века, уже в то время в программы предметного обучения должны быть включены разделы «Требования к знаниям и умениям учащихся». Требования к знаниям и умениям учащихся представляют собой описание предполагаемых результатов обучения, позволяющих представить, что и как должен усвоить школьник, в каких видах деятельности могут проявиться те или иные знания и умения, какими качествами они должны обладать.

Требования позволяют увидеть учителю конечную цель обучения, на которую он может ориентироваться в повседневной работе, сопоставить с ней реальные достижения учащихся и на основе того сопоставления корректировать направления работы. Ориентация на требования оказала влияние на разработку объективных критериев и норм оценки результатов обучения, на достижения большего единства в оценивании знаний школьников. Однако принятые требования ориентированы на одинаковый для всех школьников высокий уровень усвоения учебного материала.

Цель исследования – выявить эффективные типы и виды контроля знаний учащихся, позволяющие обеспечивать взаимосвязи видов деятельности учителя и учащихся, объективность оценивания результатов процесса обучения на уроках ОБЖ.

Методы исследования: наблюдение, контент-анализ.

Обсуждение результатов. На уровень знаний школьников оказывает влияние предъявление одинаковых требований ко всем школьникам без учёта их способностей и склонностей, ориентация их на максимум усвоения, не разработанность нижней границы обязательной подготовки школьников по учебному предмету ОБЖ.

Требования, определённые в программе, представляют собой описание результатов, достижение которых было бы желательно в идеале, они порой оказываются завышенными для многих школьников и в ряде случаев превосходят тот уровень подготовки, которым реально могут овладеть все учащиеся.

Выявленные недостатки и сложившиеся противоречия обусловили необходимость в совершенствовании требований – выделений в них обязательного (базового) уровня подготовки учащихся на различных этапах предметного обучения. Определение базового уровня позволит учителю в процессе обучения и при подведении итогов учитывать объём и глубину знаний и умений и таким образом представить нижнюю границу подготовки школьников по учебному предмету.

Базовый уровень содержит меньшее число компонентов, чем изложено в требованиях.

Ориентация учащихся на достижение базового уровня не снижает научный уровень преподавания. Учитель рассматривает на уроке учебный материал в полном объёме в соответствии с программой, включая в своё объяснение и в задания для самостоятельной работы учащихся материал базового и более высокого уровня.

Направленность учебного процесса на овладение всеми учащимися определённого объёма знаний оказывает существенное влияние на систему контроля. Уже при проведении текущего контроля ученик выбирает те вопросы и задания, на которые он может ответить. При проведении итогового контроля по теме выделение базового уровня так же даёт возможность сформулировать, по крайней мере, две группы вопросов и заданий для выявлений результатов обучения: на базовом, обязательном для всех уровней и более глубоком, которого могут достичь интересующиеся учащиеся.

В целях получения объективных данных о результатах усвоения материала при проведении итогового контроля по теме необходимо проверить достижение каждым учащимся уровня обязательной подготовки и, следовательно, своевременно выявить и ликвидировать возможные проблемы в их знаниях. Если ученик достиг обязательных результатов по теме, то он может отвечать на вопросы повышенной сложности.

Тематическая проверка знаний проводится за счёт выделенного в программе резервного времени. Ученик может получить положительную отметку за полугодие или год только в том случае, если он ответит на базовом уровне по каждой теме.

Базовый и повышенный уровни лежат в основе дифференцированного обучения. Такой подход позволит ограничить требования к учащимся, которые в силу разных причин (больны, интересуются другим предметом) не могут овладеть знаниями по учебному предмету в полном объёме программы. Вместе с тем этот подход обеспечивает усвоение школьниками определённого объёма знаний, необходимого для дальнейшего продвижения в учёбе, подготовки к жизни.

На наш взгляд, требования безусловного достижения всеми учащимися обязательного уровня подготовки должны основываться на следующих положениях [Абрамова, 2016]:

1. Система обязательных для усвоения знаний, умений и навыков.

Школьный курс ОБЖ насыщен разнообразной учебной информацией. При оценке знаний школьников не следует требовать усвоения всей этой информации. Следует ориентировать учащихся на усвоение наиболее значимых элементов содержания предмета ОБЖ – теории, закономерностей, ведущих понятий, фактов, необходимых, для мировоззренческих выводов и практической деятельности человека, для формирования качеств личности безопасного типа поведения.

Для получения достоверных сведений об учебной подготовке школьников важно выяснить не только результаты усвоения знаний, но и степень овладения умениями и навыками. К сожалению, умения и навыки при обучении ОБЖ контролируются крайне редко.

Лишь иногда учителя дают проверочные задания и контрольные работы, и крайне редком – практические занятия – из-за отсутствия материальной базы, и во многих школах специализированного кабинета по предмету.

2. Учебная деятельность, в процессе которой должно проявляться овладение этими знаниями.

Знания, обязательные для усвоения, должны быть сгруппированы не по содержанию, а по видам деятельности учащихся, в которых должны проявляться усвоение ими определённых вопросов. Кроме того, обязательным условием эффективности обучения школьников является вооружение их как репродуктивной, так и творческой (продуктивной) деятельностью. Так в результате предметного обучения школьники должны уметь, с одной стороны, воспроизводить определения понятий, называть признаки природных и техногенных явлений, приводить примеры.

С другой стороны, при овладении знаниями, умениями и навыками учащиеся должны обнаружить элементы творчества. Так, они должны проводить обобщения мировоззренческого характера, конкретизировать понятия, уметь сравнивать объекты, изучаемые в курсе ОБЖ.

Учитель должен при оценке знаний учитывать, какой характер (репродуктивный или продуктивный) носит познавательная деятельность школьника, устанавливать, задавать оптимальное сочетание этих видов деятельности, учитывая, что в ходе воспроизводящей познавательной деятельности учащиеся обогащаются знаниями, приобретают умения работать по образцу. В ходе продуктивной деятельности у школьников формируются умения и навыки творческого характера, вырабатываются нешаблонные подходы к решению сложных задач, к применению знаний в учебной и практической деятельности, к самостоятельному приобретению знаний и овладению новыми для школьников способами работы.

3. Качество усвоения знаний, умений и навыков.

Существенным показателем качества усвоения учебного материала служит учёт числа признака объекта, связей между этими признаками и признаками других объектов, характера этих связей, применение учащимися знаний в разнообразных учебных ситуациях.

Таким образом, объём и требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся при изучении ОБЖ значительно повысят эффективность учебно-воспитательного процесса и отразят дифференцированный подход в обучении школьников.

Важной и сложной частью учебно - воспитательного процесса является оценка знаний и умений учащихся. На наш взгляд, оценка знаний, умений и навыков учащихся выполняет обучающую, контролирующую и воспитывающую функции.

В исследованиях Н.В. Падалко представлены основные параметры качества знаний, которые учитель учитывает при оценке ответов учащихся. К ним относятся [Падалко, 1983]:

1. Правильность и осознанность знаний. Эти качества выражаются в умении учащимися выделить существенные и несущественные связи в познании способов получения знаний. Правильность ответов указывает на прочность усвоения учебно-

го материала.

Судить об этих качествах учитель может потому, как использует ученик, излагая материал, свои примеры или ограничивается теми, которые даны в учебнике, может ли дать обоснования и доказательства, если это требуется.

2. Полнота ответа. Эталонная полнота ответа в основном обусловлена составом учебного материала и его структурой в учебнике.

Иногда учитель сообщает новые научные сведения, которые ещё не отражены в учебнике. В этом случае запоминание новых сведений необходимо, они учитываются при оценке ответа учителем.

3. Логика ответа. Этот показатель характеризует последовательность изложения частей учебного материала.

4. Школьный балл не только критерий знаний и умений, но и средство психологического воздействия на ученика, формирование его личностных качеств. Учитель при оценке ответов школьников часто встречается с необходимостью осуществления индивидуального подхода к проверке успеваемости.

Индивидуальный подход выражается в порядке вызова учащихся на уроке (сначала проверяются сильные по успеваемости учащиеся, а затем контроль распространяется и на остальных учеников, которым учитель даёт возможность усвоить трудный материал путём повторных разъяснений, дополнительных упражнений).

Индивидуальный подход может быть выражен и в различной формулировке вопроса.

Проверку знаний и умений с выставлением отметок необходимо завершить оценочным суждением учителя, в котором он отмечает достоинства и недостатки ответа ученика. Оценочные суждения учителя особенно важны в начале изучения учащимися учебного материала, так как они связаны с разъяснением требований к знаниям, к итогам самостоятельной работы на уроке и дома. В дальнейшем мотив оценки может сводиться к кратким комментариям.

В учебной практике оценка чаще всего имеет форму отметки (в цифровом или словесном выражении) или суждения о качестве подготовки школьника. Отметка – наиболее краткая форма информации о фактическом состоянии знаний и умений, об уровне развития школьников. Однако, являясь стимулом обучения и мерой воспитательного воздействия, она может быть только в том случае, если обеспечивается её достоверность, в основе которой лежит единство подхода учителей в оценке результатов обучения.

Анализ методической литературы, исследований учёных показал, что особое место занимает системный подход как наиболее действенное положение контроля знаний учащихся в новых социально-экономических условиях функционирования школы [Зайцев, 2007, 2014]. Системный подход позволяет представить процесс контроля знаний учащихся по учебному предмету ОБЖ как целостную систему со строго иерархичными и взаимосвязанными компонентами.

Система – это внутреннее организованное и упорядоченное множество взаимодействующих элементов, образующее новую целостность с интегральными качествами, несводимыми к свойствам составляющих её компонентов, взятых в отдельности.

При конкретизации требований к каждой теме на основе общих требований учителю следует определить круг знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены на уроках по данной теме, затем установить, какие виды учебной деятельности целесообразно использовать для овладения учениками отобранным содержанием. Далее следует определить качества, характеризующие знания школьников на данном этапе их формирования.

Существует классификация, в которой методы проверки знаний варьируются в зависимости от дидактических целей. Различают четыре основных метода проверки и учёта знаний учащихся, к ним относятся:

1. Текущий контроль.

2. Периодический или промежуточный контроль.

3. Итоговый контроль.

4. Самоконтроль [Понамарёва, 2003].

Все выше перечисленные методы проверки знаний по предметному обучению можно разделить, на наш взгляд, на традиционные (установившиеся) и нетрадиционные (редко применяемые).

Охарактеризуем некоторые наиболее чаще всего используемые на предметных уроках методы проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Устная проверка знаний учащихся. В процессе устной проверки можно обсудить с учащимися широкий круг вопросов, выявить могут ли учащиеся устанавливать связи между теоретическими и практическими знаниями, делать выводы и обобщать. При необходимости можно контролировать усвоение знаний большего числа учащихся, учитывать результаты усвоения сложного учебного материала. При этом используется чаще всего беседа или фронтальная беседа.

Фронтальная беседа как средство проверки знаний учащихся особенно эффективна тогда, когда имеет своей целью установление новых связей между фактами, процессами, явлениями. Подобные беседы способствуют объединению в сознании учащихся уже знакомых им по отдельности фактов и последовательному формированию осно-

вополагающих понятий по учебному предмету ОБЖ. Такую беседу можно проводить по ранее изученному и по новому материалу, а в соответствии с этим в начале, в середине или в конце урока. Беседа позволяет выяснить, насколько прочно усвоили все учащиеся ранее изученный материал, хорошо ли повторили новый материал, а так же уточнить или дополнительно разъяснить положения, которые учащиеся недостаточно хорошо усвоили.

Для более глубокой проверки знаний целесообразно проводить индивидуальный опрос учащихся, стараться сочетать это с одновременной работой всего класса.

Кроме того, все вопросы беседы учитель предлагает учащимся в строгой системе и последовательности. Учитель формирует вопросы таким образом, чтобы они заставляли учащихся сопоставлять, сравнивать, связывать явления, выявляя причинно-следственные связи; вопросы, задаваемые учащимся из одной темы в другую, должны усложняться. Также при подготовке к уроку учителю важно продумать и чётко сформулировать такие вопросы к учащимся, которые позволят определить наличие у них опорных знаний, необходимых для усвоения нового материала, а также привести эти знания в должную систему. Целесообразно также определить место этих вопросов в общем ходе урока, установив, когда каждый из них рационально предложить. Такой подход повышает эффективность урока, поскольку проверка знаний школьников становится средством обучения, помогающим усвоению нового в единой системе учебного предмета [Падалко, 1983].

Во время устной проверки важно продумать содержание учебной деятельности остальных школьников, которые пассивно слушают ответ одного ученика. Поэтому учитель использует разнообразные приёмы вовлечения учащихся в работу, активизирует деятельность учащихся путём привлечения к анализу ответов учеников, их комментированию.

Последние годы всё более широкое применение в предметном обучении находят нетрадиционные формы и методы проверки, в основном с использованием тестов. Тестовый контроль знаний учащихся мы рассматривали как форму проверки знаний школьников. Таким образом, текущая проверка знаний учащихся осуществляется практически на каждом уроке. В учебном процессе она выполняет различные функции: получение учителем обратной информации о понимании школьниками изучаемого материала; подготовка к усвоению нового материала; углубление и развитие знаний; контроль результатов обучения. Текущую проверку проводят в форме опроса (индивидуальный, групповой, фронтальный) или короткого диктанта по терминам. Периодический, или промежуточный контроль осуществляется в конце изучения каждой темы или главы учебного предмета.

Периодический контроль знаний учащихся многие учителя проводят и в форме обобщающего урока. На таких уроках выясняются и приводятся в систему знания учащихся, выявляются их практические умения и навыки.

Данный контроль за знаниями и умениями учащихся позволяет объективно оценить успеваемость школьников.

Итоговый контроль осуществляется в конце изучения курса по учебному предмету или в конце учебного года. Цель данного контроля: выявление уровня усвоения учащимися приобретённых в процессе обучения знаний и установить их место в системе общих понятий. Итоговую проверку знаний проводят в форме беседы обобщающего характера или в форме письменной контрольной работы.

Самоконтроль – учёт и проверка знаний и умений учащихся самими учащимися или учениками-консультантами. В качестве учеников - консультантов выступают школьники, имеющие хорошие знания по предмету. Данная форма проверки проводится после изучения темы в форме тестовых заданий, решения кроссвордов, выполнения самостоятельной работы. Систематическое выполнение самостоятельных работ вырабатывает у школьников умение анализировать изучаемые объекты, проводить сравнения, выявлять главное, делать обобщающие выводы, что в целом способствует повышению качества знаний.

Таким образом, контроль результатов усвоения знаний и умений является важным звеном учебного процесса. Цель его – соотнесение реальных результатов обучения с целями обучения.

Контроль результатов обучения носит системный характер и осуществляется в разных формах, видах и методах. Средствами контроля являются разного рода контролирующие задания, которые позволяют судить о качестве знаний учащихся, одновременно обучают, и вместе с тем воспитывают у учащихся способность к самооценке.

Эффективность предметного обучения во многом зависит от организации и проведения систематической работы по закреплению и проверке знаний учащихся.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что в школьной практике используют различные формы систематического контроля знаний учащихся.

В работах многих учёных говорится о следующих видах проверки знаний учащихся:

1. Проверка знаний учащихся с помощью дидактических карточек.

2. Проверка знаний учащихся с помощью дик-

танта терминов.

3. Тестовая проверка.

4. Графический и схематический учёт знаний.

5. Проверка знаний учащихся с использованием познавательных задач [Пономарёва, 2003].

Таким образом, процесс контроля на уроках может быть усовершенствован путем методически организованного применения материалов для самостоятельной работы, например, комплектом раздаточных дидактических карточек. Тем самым, применяя карточки, учитель сможет следить за динамикой изменений в выборе учащихся стабильными преимуществами назначений определенного типа или степени сложности, социальным статусом в группе. Изучив выбор карточек учащимися, учитель имеет возможность выделить три группы школьников: с мотивацией достижений; с мотивацией обучения; учащиеся, чья мотивация к достижениям сочетается с сосредоточением на развлечениях (они выбирают легкие, интересные задачи, такие как кроссворды и головоломки). Карточки отлично подходят при контроле знаний учащихся по изученному материалу, а также для выявления исходных знаний, умений и навыков школьников.

Дидактическая карточка также содержит формулировку задания, номер карточки, место для выполнения задания, столбец «Название материала, который поможет вам в выполнении задания», место для фиксации фамилии, имени учащегося и дата завершения задания (необязательно). Разрабатываемые дидактические карточки представлены тремя типами: «Проблема», «Упражнение», «Задачи», которые обозначаются на карточках соответственно буквами «П», «У», «З» [Формирование…, 2017].

Карта «Проблема» содержит творческое задание, которое требует от учащегося самостоятельно искать новые знания и/или творчески использовать навыки и знания (рисунок 1).

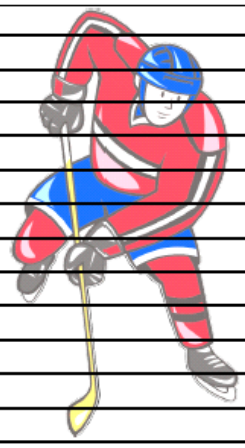
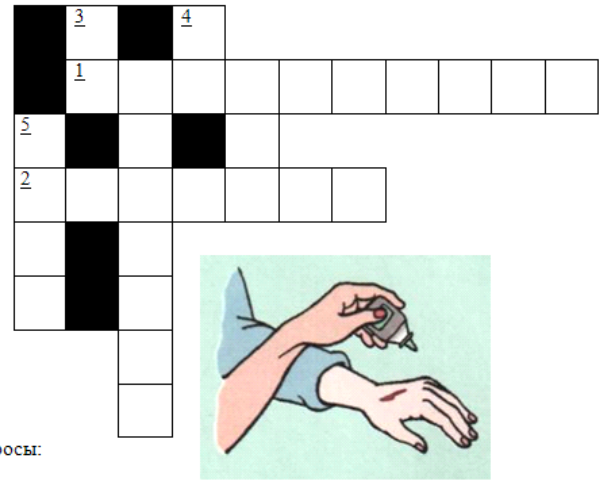
Карточка «П»	Тема: Травматизм и пути его предотвращения	
Задание: Прочитайте текст. Напишите, какой вид травмы у пострадавшего и правила ее предотвращения.		
Ребята играли в хоккей на ледовой площадке. При броске по воротам, пострадавший почувствовал резкую боль в районе голеностопа, игроку пришлось отправиться на скамейку. После завершения игры место травмы припухло и появился синяк. Нога продолжала функционировать, но боль не проходила.		
Ответ: 		
Оценка:	ФИО_____	Дата_____

Рисунок 1. Дидактическая карточка «Проблема»
Figure 1. Didactic card «Problem»

Карта «Упражнение» является нестандартным заданием учебного плана, требует точного воспроизведения сформированных знаний, навыков и умений. Пример такой карточки, используемой нами на уроке, представлен на рисунке 2.

Карточка «У»	Тема: Первая помощь при травмах

Ответьте на вопросы кроссворда.



Вопросы:

1) система мероприятий, направленных на уничтожение микроорганизмов в ране;
2) комплекс мероприятий, направленных на профилактику попадания микроорганизмов в ране;
3) заражение живых организмов микроорганизмами, а также вирусами;
4) медицинское изделие ленточной или трубчатой формы, предназначенных для наложения и закрепления повязок;
5) нарушение целости кожи, вызванное механическим воздействием.

Оценка:	ФИО_____	Дата_____

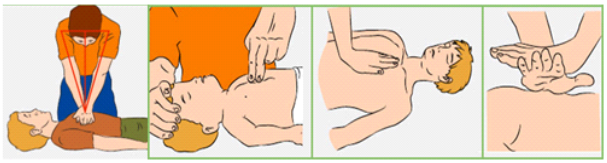
Рисунок 2. Дидактическая карточка «Упражнение»
Figure 2. Didactic card «Exercise»

Карточка «Задача» (рисунок 3) предусматривает решение текстового задания, составление или добавление схемы задач, проверку решения задачи и исправления ошибок, выполненных в ней.

Карточка «З»	Тема: Экстренная реанимационная помощь

Вставьте пропущенные слова и укажите числами правильный порядок выполнения техники непрямого массажа сердца.

	ладони не должны _____от грудины пострадавшего, и каждое следующее движение необходимо производить только после того, как _____вернётся в исходное положение
	в точку проекции _____ на грудине положить ладонь одной руки а сверху – другую ладонь (одна на другую), пальцы должны быть_____, большие пальцы - смотреть в _____ стороны;
	положить человека на _____ поверхность, затем встать на колени с левой стороны от_____, параллельно продольной оси его тела (если пострадавший лежит на кровати или диване, его необходимо положить на пол);
	давить на грудину необходимо только _____ руками, используя при этом вес тела, при проведении массажа у ребёнка можно использовать ____ руку, а у новорожденного – один большой палец



Оценка:	ФИО_____	Дата_____

Рисунок 3. Дидактическая карточка «Задача»
Figure 3. Didactic card «Task»

Выводы. Таким образом, по итогам проведенных уроков ОБЖ с использованием дидактических карточек в качестве средства контроля знаний, в результате анализа полученных эмпирических данных, становится очевидно, что большинству учащихся интересно использование дидактических карточек для контроля знаний на уроке курса «ОБЖ». При этом учащиеся в ходе беседы считают дидактические карточки эффективным средством повышения знаний, а при их использовании испытывают желание и интерес изучать новый материал, готовиться к уроку и получать положительные оценки. Дидактические карточки, применяемые на уроках и для контроля знаний учащихся, могут являться эффективным средством формирования знаний и готовности к обучению учащихся в школе при соблюдении ряда педагогических условий.

Список источников

Абрамова С. В., Бояров Е. Н. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебный модуль: современные технологии обучения ОБЖ : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2016. 128 с.

Зайцев С. В. Выбор как предмет педагогической психологии // Вопросы психологии. 2014. № 3. С. 14–24.

Зайцев С. В. Дидактические карточки на личностно-ориентированном уроке // Вариативный дидактический материал на личностно-ориентированном уроке / под общ. ред. Н.Г. Минько. Москва, 2007. С. 11-19.

Михайлов А. А. Подготовка специалистов в области безопасности жизнедеятельности в Шуйском филиале Ивановского государственного университета // Научный поиск. 2015. № 2.1. С. 3-6.

Падалко Н. В. К оценке знаний и умений учащихся по биологии // Биология в школе. 1983. № 6. С. 13-18.

Пономарёва И. Н., Соломин В. П., Сидельникова Г. Д. Общая методика обучения биологии. Москва : Академия, 2003. С. 240-248.

Формирование мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения математике : метод. рекомендации / Е. А. Синченко, Н. И. Нескоромных. Сочи : МБУ ДО ЦТРиГО г. Сочи, 2017. 42 с.

References

Abramova S. V., Boyarov E. N. Methods of teaching and educating life safety. Training module: modern technologies of obzhtraining : an educational and methodical manual. Yuzhno-Sakhalinsk: SAKHGU, 2016. 128 p. (In Russ).

Zaitsev S. V. Choice as a subject of pedagogical psychology. *Voprosy psixologii = Questions of psychology*. 2014. no. 3. pp. 14-24. (In Russ).

Zaitsev S. V. Didactic cards in a personality-oriented lesson. In the collection: Variable didactic material on a personality-oriented lesson / under the general editorship of N.G. Minko. Moscow, 2007. pp. 11-19. (In Russ).

Mikhailov A. A. Training of specialists in the field of life safety in the Shuya branch of the Ivanovo State University. *Nauchnyj poisk = Scientific search.* 2015. no. 2.1. pp. 3-6. (In Russ).

Padalko N. V. To the assessment of students' knowledge and skills in biology. *Biologiya v shkole = Biology at school*. 1983. no. 6. pp. 13-18. (In Russ).

Ponamareva I. N., Solomin V. P., Sidelnikova G. D. General methodology of teaching biology. Moscow: Academy, 2003. pp. 240-248. (In Russ).

Sinchenko E. A., Neskoromnykh N. I. Formation of motivation of educational activity in children of primary school age in the process of teaching mathematics : method. Recommendations. Sochi : MBU DO Tstrigo Sochi, 2017. 42 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 27.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 27.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 27–32.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 27–32.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 004.056
ББК 16.8
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.4

Обеспечение информационной безопасности участников образовательного процесса вуза

Владимир Вячеславович Иванов[1], Вадим Анатольевич Смирнов[2]
[1, 2] Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, Шуя, Россия
[1] ivv.consultant.37@gmail.com
[2] v.a.d.i.m@bk.ru

Аннотация. Одной из актуальных и неразработанных проблем информационной безопасности участников образовательного процесса является смена функциональной роли с «абитуриент» на «студент». Для периода включения первокурсника в ЭИОС университета характерным является взаимный недостаток необходимых сведений у студента и сопровождающего информационного персонала, что затрудняет однозначную идентификацию друг друга в ходе информационного взаимодействия. При анализе текущего состояния проблемы был использован ряд источников, включающих опубликованные материалы в электронных СМИ и социальных сетях. В рамках обеспечения информационной безопасности участников образовательного процесса вуза необходима как защита от любых ситуаций, характерных для любой крупной организации, так и выполнение отдельного комплекса рекомендаций. Реализация обоснованного в статье комплекса рекомендаций позволит существенно снизить или даже полностью избежать информационных угроз, возникающих в указанный период образовательного процесса.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационные технологии в высшем образовании, информационная безопасность личности, участники образовательного процесса, социальные сети, абитуриент.

Для цитирования: Иванов В. В., Смирнов В. А. Обеспечение информационной безопасности участников образовательного процесса вуза // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 27–32. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.4

Original article

Procuring of information security of participants of the educational process of the university

Vladimir V. Ivanov[1], Vadim A. Smirnov[2]
[1, 2] Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Russia
[1] ivv.consultant.37@gmail.com
[2] v.a.d.i.m@bk.ru

Abstract. One of the actual and undeveloped problems of information security of participants in the educational process is the change of the functional role from "entrant" to "student". For the period of inclusion of a first-year student in the EIEE (electronic information-educational environment) of the university, a mutual lack of necessary information of the student and the accompanying information staff is characteristic, which makes it difficult to unambiguously identify each other during information interaction. When analyzing the current state of the problem, a number of sources were used, including published materials in electronic media and social networks. As part of ensuring the information security of participants in the educational process of the university, both protection from any situations characteristic of any large organization and a separate set of recommendations are necessary. The implementation of the set of recommendations justified in the article will significantly reduce or even completely avoid

© Иванов В.В., Смирнов В.А., 2022

information threats arising during the specified period of the educational process.

Keywords: information security, information technologies in higher school education, information security of a person, participants in the educational process, social networks, entrant.

For citation: Ivanov V. V., Smirnov V. A. Procuring of information security of participants of the educational process of the university. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 27–32. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.4

Актуальность. В качестве участников образовательного процесса мы будем понимать обучающихся (абитуриенты, студенты, слушатели и др.), педагогических работников университета, а также сопровождающий информационный персонал.

По нашему мнению, одним из самых уязвимых периодов для субъектов образовательного процесса университета является время их поступления в учебное заведение – в особенности, в 2020 и 2021 гг. В 2021 году практически во всех вузах инициированы процедуры отчислений «по собственному желанию» и дополнительного набора студентов на места, финансируемые из бюджетов различных уровней. Обладание бюджетным местом в таких условиях может рассматриваться как нематериальная ценность. Поэтому в период поступления/зачисления абитуриент и первокурсник являются более уязвимой категорией, нежели студенты старших курсов, что обосновывает актуальность проведения исследования.

Методы и организация исследования. Для рассмотрения текущего состояния проблемы использовались методы поиска и анализа статей по теме исследования, нормативных документов Министерства науки и высшего образования, опубликованных материалов в электронных СМИ и социальных сетях.

Результаты и их обсуждение. Общепринято подразделение мер по обеспечению информационной безопасности на правовые (законодательные), морально-этические, организационные (административные), физические и технические (аппаратные и программные) [Андрианов, 2003]. При этом в качестве морально-этического аспекта решения проблем обеспечения информационной безопасности личности образовательного процесса нередко называют формирование культуры личной информационной безопасности. Исследователь Э.В. Миндзаева полагает, что под культурой личной информационной безопасности следует понимать «совокупность знаний, умений, позволяющих личности действовать с целью удовлетворения возникающих информационных потребностей; готовность использовать традиционные, а также информационные и коммуникационные технологии на принципах защищенности личной информации; способность и готовность противостоять преднамеренным или непреднамеренным воздействиям, которые могут нанести вред личности, независимо от естественного или искусственного характера таких воздействий» [Развитие информатизации образования…, 2018, с. 18]. На текущий момент можно отметить следующие проблемы информационной безопасности, характерные для образовательного процесса в университете при поступлении и смене функциональной роли с «абитуриент» на «студент»:

1) Угроза доступности информации о текущем положении в списке претендентов на зачисление. Анализ новостных информационных источников подтверждает, что существует ряд университетов, сайты которых не смогли выдержать пиковой нагрузки, созданной в последний день приёма заявлений от поступающих на направления бакалавриата [«Рулетка» и «лотерея»…; Сайты четверти вузов…]. В большей степени решение данной проблемы должно находиться в организационном и правовом поле (например, право для университета самостоятельно устанавливать срок окончания приема заявлений). С технической стороны можно порекомендовать использование дополнительных виртуальных мощностей, которые могут быть на необходимый период предоставлены провайдерами облачных технологий.

2) Неоправданное расширение информации, предоставляемой об абитуриентах. В настоящее время в списках поступающих вместо ФИО публикуется номер СНИЛС абитуриента. Такой подход объясняется удобством и необходимостью более точной идентификации абитуриента, поскольку сочетание фамилии, имени и отчества может совпасть. Но при этом в приказах о зачислении большинства университетов попрежнему содержатся ФИО зачисленного. Исходя из количества набранных баллов и направления подготовки, в ряде случаев есть возможность сопоставить эти данные и получить реальный номер СНИЛС обучающегося. Оставшаяся часть университетов уже решают в правовом поле данную проблему одним из следующих способов: а) не публикуют приказы о зачислении (например, ВлГУ им. Столетовых); б) в приказах о зачислении указывают номер

СНИЛС вместо ФИО (например, МГТУ им. Баумана).

3) Недостаточная проработанность процесса аутентификации абитуриента в ЭИОС университета. Следует понимать, что современная ЭИОС включает не только Google.Classroom, Moodle и др. СДО, где создание учетных записей и подключение студентов к определённым курсам, как правило, контролируется преподавателями. Важной частью являются и сообщества во ВКонтакте и др. социальных сетях. Многие группы студентов самостоятельно создают беседы и/или закрытые группы в социальных сетях, чтобы более оперативно обмениваться информацией о занятиях, важными объявлениями и др. При этом процесс аутентификации студента при его включении в группу социальной сети заключается всего лишь в сравнении старостой (или др. обучающимся, ответственным за ведение группы) ФИО с информацией в журнале и, в ряде случаев, проверке сведений в профиле и фотографий на странице пользователя. В некоторых случаях попытки сбора пользователей в такую группу осуществляются даже до личного знакомства (рисунки 1, 2). Что касается активности пользователя в группах университета или факультета, то администраторы таких сообществ в ряде случаев вовсе не предпринимают никаких попыток аутентификации автора сообщения.

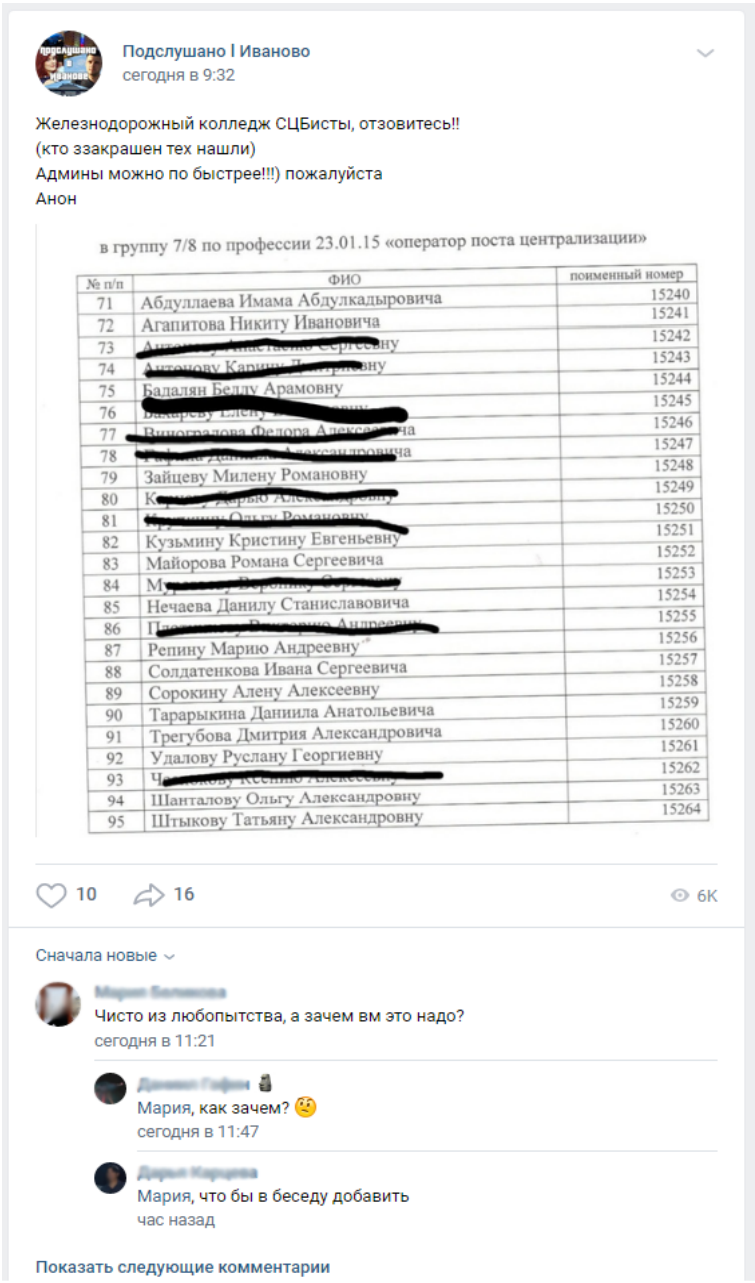


Рисунок 1. Сбор пользователей в беседу для студентов колледжа
Figure 1. Collecting Users in a Conversation for College Students

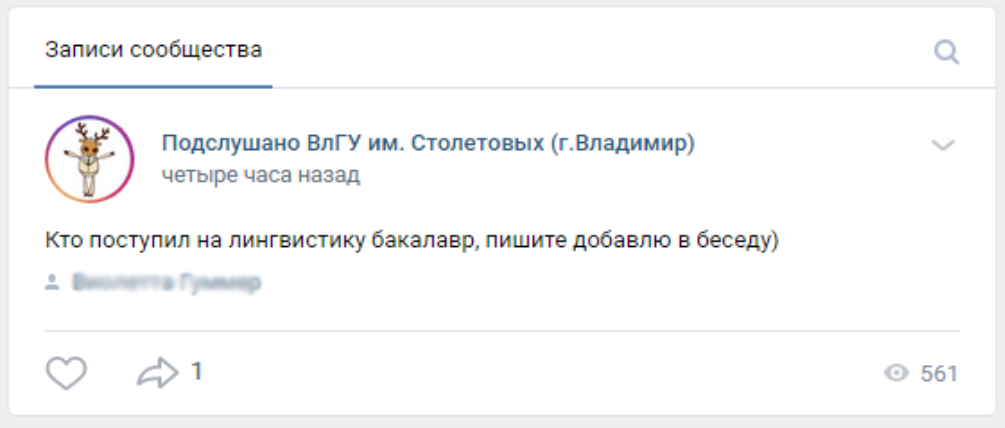


Рисунок 2. Сбор пользователей в беседу для направления подготовки
Figure 2. Collecting users into a conversation for a direction of preparation

В качестве одного из последствий недостатка таких проверок может быть размещение сообщений, содержащих недостоверную информацию. Например, достаточно высокий отклик и популярность обрели подозрительно сходные сообщения об охранниках, которые были размещены в группах МИФИ (https://vk.com/wall-166414649_60646), МГППУ (https://vk.com/wall-168945429_6782), ВСГИК (https://vk.com/wall-59531305_48024).

Решение данной проблемы лежит не только в правовой и организационной, но и морально-этической стороне информационной безопасности. Во-первых, администраторы групп должны быть обучены навыкам обнаружения «фальшивых» сообщений, мониторинга и контроля активности аккаунтов в сообществах и т.д. Во-вторых, необходима работа по верификации обучающихся при их включении в данные сообщества, которая подразумевает не только использование общедоступных данных в профиле (фотографий и сведений о пользователе). Стоит отметить, что приемная комиссия университета знает адреса электронной почты и номера телефонов большинства абитуриентов, в связи с чем возможна централизованная работа по созданию закрытых групп и бесед в социальной сети, в которые были бы включены только студенты университета. Технической стороной данного вопроса является создание системы, автоматизирующей создание таких групп посредством возможностей ЭИОС университета и API социальных сетей.

4) Новый вид мошенничества, заключающийся в создании страниц социальной сети, внешний вид которых говорит о принадлежности члену администрации университета, кафедры или деканата («фейковых» страниц [Нестулей, 2018]). В ряде случаев такая ситуация может угрожать исключительно потерей цифровой репутации. С другой стороны, возможны и нарушения конфиденциальности информации, поскольку запросы о предоставлении копии паспорта студента и др. персональных данных с такой страницы у многих обучающихся не вызовут подозрений.

Обладатель такой «фейковой» страницы может изначально «добавиться в друзья» к студентам университета. В результате каждый следующий студент будет видеть своих одногруппников в списке друзей страницы, а вследствие этого его доверие к такой странице будет выше. Поэтому культура информационной безопасности должна затрагивать каждого субъекта образовательного процесса. Описанной ситуации можно избежать, если все участники будут стремиться не вносить и не оставлять в «списке друзей» непроверенных лиц или тех, кого они не знают.

5) Помимо «фейковых» аккаунтов, злоумышленник может использовать и взломанные аккаунты. В случае рассмотрения крупной организации можно говорить не только о взломе аккаунтов с общими целями (инструмент массовой рассылки спама и др.), но и направленном на конкретный административный персонал или преподавателей. При этом ценностью для дальнейшего использования может обладать не только доступ к аккаунту как таковой, но и получение и анализ сообщений, которые позволят выявить стиль общения педагога и какие-либо закрытые сведения. Такие данные могут использоваться для более убедительной атаки с «фейковых» страниц в социальных сетях, новой электронной почты и др.

Многие из данных проблем остаются актуальными и после зачисления абитуриента, в процессе его обучения. Но кроме этого возникает ряд проблем, связанных с необходимостью хранения субъектами образовательного процесса персональной информации обучающихся. Например, работник деканата вынужден хра-

нить паспортные данные студентов университета для выполнения должностных обязательств по составлению отчётной документации.

В итоге важным аспектом информационной культуры личности, наряду с умением анализировать информацию, обеспечивать её доступность и целостность, становятся и навыки хранения конфиденциальной информации, предполагающие не только меры по ограничению доступа к ней, но и её своевременное уничтожение. И студент, и преподаватель, обладающие какой-либо ценной (в особенности, чужой персональной) информацией, должны не только принимать меры по обеспечению сохранности своего аккаунта от взлома, но и не хранить информацию дольше, чем это необходимо. В противном случае эта информация будет получена злоумышленником, если аккаунт будет скомпрометирован.

Помимо перечисленных выше проблем, учебное заведение не свободно от любых ситуаций, которые можно прогнозировать для любой достаточно крупной организации (защита информации от утери в результате действия внешних и внутренних факторов различного характера, защита конфиденциальной информации обучающихся, обеспечение доступности учебной информации для всех участников образовательного процесса и др.). Поэтому комплексная защита образовательного учреждения не ограничивается только соблюдением представленных выше рекомендаций, а предполагает длительный процесс, связанный с резервным копированием, установкой средств антивирусной защиты, ограничением полномочий сотрудников и др. [Рычков, 2012].

Выводы. В результате анализа различных источников были выявлены проблемы информационной безопасности, характерные для высших учебных заведений при организации приемной компании и включении первокурсников в ЭИОС. Таковыми являются: повышенный риск отказа информационной системы в критический для выпускников момент окончания срока приема заявлений на зачисление, возможность получения номера СНИЛС и ФИО поступающего путем анализа приказа о зачислении и списка поступающих, недостаточная проработанность процесса аутентификации абитуриента в ЭИОС университета, а также высокий риск использования злоумышленниками «фейковых» или взломанных аккаунтов администрации вуза для реализации методов социальной инженерии. Целенаправленное комплексное исполнение представленных соображений будет способствовать повышению уровня информационной безопасности участников образовательного процесса в учебных заведениях различных уровней и профилей подготовки.

Список источников

Андрианов С. В. Обеспечение безопасности информации в коммутационных вычислительных сетях / С. В. Андрианов, Б. П. Пальчун, А. Ю. Шатраков // Известия ТРТУ. 2003. № 4 (33). С. 32-36.

Надеждин Е.Н., Ермошин А.В. Особенности защиты персональных данных в информационно-образовательной среде педагогического университета // Научный поиск. 2015. № 2. С. 67-72.

Нестулей Е. А. Правовой режим фейковых аккаунтов в социальных сетях // Конституционные права и свободы человека и гражданина в Российской Федерации: проблемы реализации и защиты: Материалы межвузовской (ежегодной) студенческой конференции, Иркутск, 30 ноября 2017 года / отв. ред. В.Н. Шутова. Иркутск : Иркутский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2018. С. 56-60.

Развитие информатизации образования в школе и педагогическом вузе в условиях обеспечения информационной безопасности личности / С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, В. А. Касторнова и др. Москва : Институт управления образованием Российской академии образования, 2018. 105 с.

«Рулетка» и «лотерея»: абитуриенты и их родители возмутились новыми правилами зачисления в вузы. URL: https://www.bfm.ru/news/479311

Рычков А. В. Способы защиты от компьютерных вирусов // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 3(103). С. 212-215.

Сайты четверти вузов Петербурга в последний день зачисления на бюджет работали с перебоями. URL: https://www.fontanka.ru/2021/08/12/70075841/

References

Andrianov S. V. Ensuring the security of information in switching computer networks / S. V. Andrianov, B. P. Palchun, A. Yu. Shatrakov. *Izvestiya TRTU = Izvestiya TRTU.* 2003. no. 4 (33). pp. 32-36. (In Russ).

Nadezhdin E.N., Ermoshin A.V. Peculiarities of Personal Data Protection in the Information and Educational Environment of the Pedagogical University. *Nauchnyj poisk = Scientific search.* 2015. no. 2. pp. 67-72. (In Russ).

Nestuley E. A. Legal regime of fake accounts in social networks // Constitutional rights and freedoms of man and citizen in the Russian Federation: problems of implementation and protection: Materials of the interuniversity

(annual) student conference, Irkutsk, November 30, 2017 / executive ed. V. N. Shutova. Irkutsk: Irkutsk Institute (branch) VSUYu (RPA of the Ministry of Justice of Russia). 2018. pp. 56-60. (In Russ).

Development of informatization of education in schools and pedagogical universities in the context of ensuring information security of the individual / S. A. Beshenkov, Ya. A. Vagramenko, V. A. Kastornova et al. Moscow: Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, 2018. 105 p. (In Russ).

"Roulette" and "lottery": applicants and their parents were outraged by the new rules for admission to universities. URL: https://www.bfm.ru/news/479311 (In Russ).

Rychkov A. V. Methods of protection against computer viruses. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian State Social University*. 2012. no. 3 (103). pp. 212-215. (In Russ).

The websites of a quarter of St. Petersburg universities worked intermittently on the last day of admission to the budget. URL: https://www.fontanka.ru/2021/08/12/70075841/ (In Russ).

Статья поступила в редакцию 14.09.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 14.09.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 33–35.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 33–35.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК17.022.1
ББК 87.217
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.5

Ценностные установки россиян в условиях социокультурной трансформации общества

Павел Александрович Кисляков[1], Алина Анатольевна Корчагина[2], Олеся Алексеевна Мерзлякова[3], Екатерина Владимировна Пасечник[4]
[1,2,3,4] Российский государственный социальный университет, Москва, Россия
[1] pack.81@mail.ru

Аннотация. На основе вторичного анализа данных социологического исследования «Европейское Социальное Исследование – 2018» (ESS9) проанализированы ценностные установки россиян. Установлено, что предикторами психологического благополучия выступают удовлетворенность жизнью, хорошее здоровье, религиозность, наличие друзей и ощущение того, что люди вокруг готовы оказывать помощь.

Ключевые слова: ценностные установки, благополучие, доверие, взаимопомощь, социокультурная трансформация.

Для цитирования: Кисляков П.А., Корчагина А.А., Мерзлякова О.А., Пасечник Е.В. Ценностные установки россиян в условиях социокультурной трансформации общества // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 33–35. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.5

Original article

Value attitudes of Russians in the conditions of sociocultural transformation of society

Pavel A. Kislyakov[1], Alina A. Korchagina[2], Olesya A. Merzlyakova[3], Ekaterina V. Pasechnik[4]
[1,2,3,4] Russian State Social University, Moscow, Russia
[1] pack.81@mail.ru

Abstract. Based on the secondary analysis of the data of the sociological study «European Social Research – 2018» (ESS9), the value attitudes of Russians are analyzed. It is established that the predictors of psychological well-being are life satisfaction, good health, religiosity, the presence of friends and the feeling that people around are ready to help

Keywords: values, well-being, trust, mutual assistance, socio-cultural transformation.

For citation: Kislyakov P.A., Korchagina A.A., Merzlyakova O.A., Pasechnik E.V. Value attitudes of Russians in the conditions of sociocultural transformation of society. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 33–35. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.5

Актуальность. Современное общество сталкивается с угрозами дестабилизации мировоззренческого характера. Главное, что исследователи фиксируют – изменение ценностных установок, приводящих к ухудшению психологического и социального благополучия [Юревич, 2019]. Ценностные установки отражают особую грань отношения человека к миру, к себе, к другим, позволяют понять глубинную специфику человеческой деятельности, общества, культуры. Изучение ценностных установок имеет первостепенное значение для объяснения восприятия индивидуумом окружающей действительности; моделей социального поведения; действий и способов действия в конкретных ситуациях; мотивов, которыми индивид руководствуется в своих действиях [Салистая, 2017].

С изменением социально-экономического положения общества, изменением моральных принципов и ценностных ориентаций, а также с развитием новейших технологий возникла необходимость исследования ценностных установок россиян.

Целью нашего исследования является проведение

© Кисляков П.А., Корчагина А.А., Мерзлякова О.А., Пасечник Е.В., 2022

анализа ценностных установок россиян в условиях социокультурной трансформации общества.

Методы и организация исследования. Исследование было реализовано с помощью вторичного анализа данных социологического исследования «Европейское Социальное Исследование – 2018» (ESS9) (https://www.europeansocialsurvey.org). В качестве единицы исследования были выбраны жители России: 2416 человек в возрасте от 18 до 40 лет (59,1% женщин). В качестве тем, изучаемых ESS9, было выбрано 10 переменных:

– доверие («Вы считаете, что большинству людей можно доверять, или Вы склоняетесь к мнению, что даже излишняя осторожность в отношениях с людьми не помешает?»);

– взаимопомощь («По вашему мнению, в большинстве случае люди стараются помогать друг другу или они чащу всего заботятся только о себе?»);

– политическая позиция («Иногда, рассуждая о политике, люди говорят о «левых» и «правых», используя эту карточку, скажите где Вы расположили бы себя на шкале?»);

– удовлетворенность жизнью («Принимая во внимание все стороны жизни, насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом в настоящее время?»);

– самоощущение счастья («Учитывая все стороны Вашей жизни, насколько Вы счастливы?»);

– дружба («Есть ли у Вас кто-то, с кем Вы могли бы поговорить по душам, о личном, и если да, сколько таких людей в Вашей жизни?»);

– здоровье («Как Вы оцениваете состояние своего здоровья в целом?»);

– религиозность («Независимо от того, являетесь Вы последователем какой-либо религии или нет, скажите, насколько религиозным человеком Вы себя считаете?»);

– чувство справедливости («Насколько это утверждение похоже на Вас? Для него важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он убежден, что у всех должны быть равные возможности в жизни»);

– независимость («Насколько это утверждение похоже на Вас? Для него важно самому принимать решения о том, что и как делать. Ему нравится быть свободным и не зависеть от других»).

С целью выявления предикторов субъективного благополучия (самоощущения счастья) россиян в современных социокультурных условиях нами был проведен регрессионный анализ (метод «Шаговый отбор»). Полученные результаты показали, что предикторами субъективного благополучия (самоощущения счастья) россиян выступают удовлетворенность жизнью ($\beta = 0{,}555$; $p < 0{,}001$), хорошее здоровье ($\beta = 0{,}155$; $p < 0{,}001$), религиозность ($\beta = 0{,}063$; $p < 0{,}001$), наличие друзей ($\beta = 0{,}072$; $p < 0{,}001$) и ощущение того, что люди вокруг готовы оказывать помощь ($\beta = 0{,}054$; $p < 0{,}001$) ($R^2 = 0{,}413$; $F = 318{,}847$; $p < 0{,}001$).

Анализ результатов исследования. Проведенный факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс) позволил сгруппировать исследуемые переменные в 4 фактора (суммарная доля дисперсии 57,46%).

Наибольший вес имеет первый фактор. Данный фактор можно охарактеризовать как ощущение субъективного благополучия. Д.Н. Комарова рассматривала «субъективное благополучие» как компонент более широкой концепции, которая называется качество жизни. Качество жизни – понятие, используемое в психологии, социологии, экономике, политике, медицине и других областях, обозначающие оценку некоторого набора условий и характеристик жизни человека. Качество жизни включает в себя объективные компоненты, такие как: доход, ожидаемая продолжительность жизни, условия окружающей среды и т.д., и субъективные: удовлетворенность человека своей жизнью в целом или различными ее аспектами [Комарова, 2020]. Из вышесказанного следует, что субъективное благополучие россиян формируется из оценок различных сторон бытия человека, переходящих в ощущение субъективного благополучия [Реунова, Зыбина, Мантурова, 2018].

Второй фактор отражает наличие в ценностных установках россиян аффилиации как потребности, проявляющейся в желании быть в постоянном контакте с людьми, а также устанавливать и сохранять с ними положительные взаимоотношения [Ноздрина, 2021]. Именно потребность в аффилиации помогает человеку успешно взаимодействовать с окружающими, входить в эмоционально-доверительное общение, что имеет значение не только для социума, но и для каждой личности по отдельности [Кузнецова, 2006].

Наполнение третьего фактора определяет такую категорию, как личностная позиция. Личностная позиция – устойчивая система отношений человека к отдельным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении [Воробьева, Тюнников, 2015]. Т.В. Лучкина говорит о том, что личностная позиция выражается в устойчивой позиции человека, сознательно направленной на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с его убеждениями, взглядами и совестью [Лучкина, 2009]. В связи с этим, мы можем говорить о том, что личностная позиция может включать в себя такие понятия, как независимость (субъектная устойчивая позиция человека относительно возможностей его действий) и чувство справедливости (субъектная позиция человека относительно обстоятельств, в которых оказался он или другие люди).

Показатели четвертого фактора образуют соци-

альную идентичность, указывающую на принадлежность человека к группе, с членами которой у него тождественны взгляды относительно конкретно взятого вопроса, а с другими группами эти взгляды расходятся. Идентичность может проявляться в разных формах [Бугайчук, Доссэ, 2013]. В рамках данного исследования политическая позиция и религиозность отображают социальную идентичность.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что ценностными установками россиян являются субъективное благополучие, аффилиация, личностная позиция и социальная идентичность. Субъективное благополучие как фактор отражает наличие в ценностных установках россиян самоощущения счастья, удовлетворенности жизнью и здоровья. Аффилиация отражает наличие доверия, взаимопомощи и дружбы. Личностная позиция включает в себя чувство справедливости и независимость, а социальная идентичность – религиозность и политическую позицию. В ходе исследования было выявлено, что ниже всего россиянами оценивается наличие в их жизни друзей, самооценка здоровья и уровень доверия окружающим, что позволяет говорить о рисках психологического благополучия в современных социокультурных условиях.

Список источников

Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г. Идентичность как объект исследования социальных наук // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 3. С. 212-217.

Воробьева А. Е., Тюнников Ю. С. Сущность понятия «личностная позиция» и ее характеристика // Евразийский союз ученых. 2015. № 3-2 (12). С. 21-22.

Комарова Д. Н. Парадоксы субъективного благополучия личности// Актуальные исследования. 2020. № 1 (4). С. 52-55.

Кузнецова И. В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 18 с.

Лучкина Т. В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. № 6. С.90-98.

Ноздрина Н. А. Доверие в социуме // Sciences of Europe. 2021. № 68. С. 54-55.

Реунова А. Ю., Зыбина Л. Н., Мантурова Н. М. Удовлетворенность избранной профессией и субъективное благополучие личности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 393-397.

Салистая Г. С. К определению понятия «ценностная установка» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7. № 2 (23). С. 256-262.

Юревич А. В. Макропсихология современного российского общества. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 383 с.

References

Bugaychuk T. V., Dosse T. G. Identity as an object of research in social sciences. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin.* 2013. vol. 2. no. 3. pp. 212-217. (In Russ).

Vorobieva A. E., Tyunnikov Yu. S. The essence of the concept of “personal position” and its characteristics. *Evrazijskij soyuz uchenyh = Eurasian Union of Scientists.* 2015. no. 3-2 (12). pp. 21-22. (In Russ).

Komarova D. N. Paradoxes of the subjective well-being of the individual. *Aktual'nye issledovaniya = Actual research.* 2020. no. 1 (4). pp. 52-55. (In Russ).

Kuznetsova I. V. The motive of affiliation in interpersonal relationships. Autoreferat PhD thesis (Psychology). St. Petersburg, 2006. 18 p. (In Russ).

Luchkina T. V. Professional and personal position of a young teacher in a modern school. Uchyonye zapiski ZabGU. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya = Scientists notes ZabGU. Series: Vocational Education, Theory and Methods of Teaching. 2009. no. 6. pp. 90-98. (In Russ).

Nozdrina N. A. Trust in society. *Sciences of Europe.* 2021. no. 68. pp. 54-55. (In Russ).

Reunova A. Yu., Zybina L. N., Manturova N. M. Satisfaction with the chosen profession and subjective well-being of the individual. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of science, culture, education.* 2018. no. 3 (70). pp. 393-397. (In Russ).

Salistaya G. S. On the definition of the concept of “value setting”. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sociologiya. Menedzhment. = Bulletin of the South-Western State University. Series: Economy. Sociology. Management.* 2017. vol. 7. no. 2 (23). pp. 256-262. (In Russ).

Yurevich A. V. Macropsychology of modern Russian society. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2019. 383 p. (In Russ).

Благодарность: *Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (№МД-83.2020.6).*

Acknowledgments: *The article was prepared under the grant of the President of the Russian Federation for state support of young Russian scientists (No.MD-83.2020.6).*

Статья поступила в редакцию 10.12.2021; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 10.12.2021; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 36–41.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 36–41.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.324.2
ББК 88-61-8
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.6

Возрастная динамика изменения статуса гражданской идентичности у обучающихся

Анна Сергеевна Гальченко
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Симферополь, Россия, asg.7@mail.ru, ORCID 0000-0002-0905-6612

Аннотация. Становление зрелого гражданского самосознания молодого поколения является важным аспектом в укреплении внутреннего единства российского общества и входит в число приоритетных задач, поставленных перед современной системой образования. Педагогическое сообщество занимает ведущую роль в практике формирования гражданской идентичности, научно-методические основы которой должны быть разработаны с учетом возрастных закономерностей и психологических механизмов формирования гражданской идентичности обучающихся. В статье представлено исследование возрастной динамики статуса гражданской идентичности обучающихся младшего и старшего подросткового возраста. Для диагностики статуса гражданской идентичности применялись анкета, направленная на определение статуса гражданской идентичности, и структурированное интервью. В результате исследования было установлено, что в периоды 11-12, 13-14, 15-16 лет признаки предопределенного статуса идентичности последовательно снижаются; в 15-16 лет в индивидуальных профилях старшеклассников появляются характеристики состояния моратория в отношении гражданской идентичности и достигнутого статуса гражданской идентичности. Изменения в период с 11 до 18 лет соотношения статусов гражданской идентичности и выявление признаков статуса моратория свидетельствуют о сензитивном периоде для формирования идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, статус идентичности, кризис идентичности, сензитивный период, гражданские ценности.

Для цитирования: Гальченко А. С. Возрастная динамика изменения статуса гражданской идентичности у обучающихся // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 36–41. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.6

Original article

Age dynamics of changes in the status of civil identity among students

Anna S. Galchenko
Crimean Republic In-service Teaching Training Institute, Simferopol, Russia, asg.7@mail.ru, ORCID 0000-0002-0905-6612

Abstract. The formation of a mature civic consciousness of the younger generation is an important aspect in strengthening the internal unity of Russian society and is among the priority tasks set for the modern education system. The pedagogical community plays a leading role in the practice of civil identity formation, the scientific and methodological foundations of which should be developed taking into account age patterns and psychological mechanisms of the formation of students' civil identity. The article presents a research of the age dynamics of the status of civil identity of students of younger and older adolescence. The determination of the status of civil identity was determined by means of a questionnaire and a structured interview. In the periods from 11-12 to 15-16 years, the signs of a predetermined identity status consistently decrease. At the age of 15-16, characteristics of the state of the moratorium on civil identity and the achieved status of civil identity appear in the individual profiles of high school

© Гальченко А.С., 2022

students. There were no significant differences in the degree of severity of the diffuse status of civil identity in the studied age period.

Keywords: civil identity, identity status, identity crisis, sensitive period, civic values.

For citation: Galchenko A. S. Age dynamics of changes in the status of civil identity among students. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 36–41. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.6

Актуальность. Индивидуальное чувство принадлежности молодого поколения к обществу граждан своей страны является необходимым условием для воспитания патриотического сознания, осмысленного и социально ответственного участия в жизни коллектива, школы, общества. Значение формирования гражданской идентичности молодого поколения как социально значимого результата образовательной политики государства закреплено в основополагающих нормативных документах: в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральных государственных образовательных стандартах. В теории и практике образования активно ведется поиск форм и методов формирования гражданской идентичности школьников, которые учитывают возрастные закономерности и психологические механизмы становления гражданской идентичности.

Большое количество исследований гражданской идентичности проведено на выборках молодых людей старшего школьного и студенческого возрастов. Полученные эмпирические данные о позиции гражданской идентичности в системе идентификационных выборов личности [Анисимова, Бычков, 2015; Рожкова, 2020], соотношении гражданской идентичности с этнической и религиозной идентичностями [Борисов, 2009; Дробовцева, Котова, 2016], содержании когнитивного, ценностного, эмоционального компонентов гражданской идентичности [Евгеньева, Регнацкий, 2015] – представляют большой интерес для педагогической и возрастной психологии. Вклад в расширение педагогических практик по формированию гражданской идентичности обучающихся, имеющих доказанное научное психологическое основание, внесли А. В. Рожкова, которая разработала программу по развитию у студентов гражданского поведения через актуализацию психологического механизма проблематизации личного опыта [Рожкова, 2020], Е. В. Кулеш, изучавший возможность формирования гражданской идентичности учащихся среднего школьного возраста через воспитание патриотизма, толерантности и навыков неконфликтного поведения [Кулеш, 2016], Н. А. Левина, в исследовании которой проведена опытно-экспериментальная проверка типологического подхода к развитию патриотических чувств младших школьников [Левина, 2004].

Продолжая работу в области исследования возрастных особенностей и психологических механизмов становления гражданской идентичности, автором статьи предложен подход к исследованию уровня и характера гражданской идентичности на основании положений статусной концепции эго-идентичности Дж. Марсиа [Гальченко, 2018].

Гражданская идентичность определяется как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл [Асмолов, Карабанова, Гусельцева и др., 2012]. Статус гражданской идентичности рассматривается как характеристика состояния идентичности, обусловленного сочетанием двух ключевых переменных: наличием выбора в отношении элементов гражданской идентичности (гражданских целей, ценностей, убеждений) и способа этого выбора (прохождение через исследовательский период или отсутствие такового). Сочетание двух указанных переменных позволяет выделить статусы идентичности. Диффузный статус гражданской идентичности характеризуется отсутствием прочных гражданский целей, ценностей и убеждений. Предопределенный статус гражданской идентичности предполагает наличие гражданского выбора, который сделан путем некритичного усвоения гражданских ценностей, транслируемых референтными лицами. Мораторий − это состояние кризиса идентичности, процесс поиска и выбора в отношении своей гражданской принадлежности. Достигнутый статус гражданской идентичности характеризуется наличием самостоятельного выбора в отношении своей гражданской принадлежности, сформированностью личностно значимых гражданских ценностей [Marcia, 1966; Гальченко, 2018].

Цель статьи – выявить изменения в статусных характеристиках гражданской идентичности у обучающихся 11-12 лет (6 класс), 13-14 лет (8 класс), 15-16 лет (10 класс) и 17-18 лет (1

курс).

Методики и организация исследования. Общий объем выборки составил 400 обучающихся средних общеобразовательных школ и колледжа г. Симферополя, Симферопольского района. Было сформировано четыре разновозрастных выборки по 100 обучающихся: 11-12 лет (6 класс), 13-14 лет (8 класс), 15-16 лет (10 класс), 17-18 лет (1 курс).

Для определения статуса гражданской идентичности обучающихся разработана авторская анкета и структурированное интервью. Анкета предусматривает четыре шкалы, выделенные в соответствии с четырьмя статусами гражданской идентичности: диффузный, предопределенный, мораторий и достигнутый статус. Каждая шкала включает по шесть утверждений в отношении различных аспектов гражданской жизнедеятельности: гражданский долг, права и обязанности, включенность в социально-политическую ситуацию, направленность на сохранение общего благополучия, патриотические чувства и чувство принадлежности к гражданам Российской Федерации. Распределение баллов между статусами представляет индивидуальный (групповой) статусный профиль гражданской идентичности. Данная анкета применялась в комплексе со структурированным интервью с обучающимися, которые по результатам анкетирования дали положительные ответы на утверждения, соответствующие достигнутому статусу гражданской идентичности. Интервью проводилось с целью прояснения понимания и полноты осмысления того или иного гражданского аспекта. Методы математической статистики: непараметрический критерий Крускала-Уоллиса, апостериорный критерий Данна.

Анализ результатов исследования. *Сравнение выраженности характеристик статуса (диффузного, предопределенного, моратория, достигнутого) в четырех разновозрастных группах.* Статистическое распределение данных отличается от нормального, поэтому с целью выявления различий в выборках применен непараметрический критерий Крускала-Уоллиса для нескольких независимых выборок. Статистические результаты обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1. Выраженность статусных характеристик гражданской идентичности у обучающихся
Table 1. Severity of status characteristics of civic identity among students

Статус выборки	Диффузный	Предопределенный	Мораторий	Достигнутый
	Средние значения:			
11-12 лет (N=100)	1,9	3,99	0,09	0,02
13-14 лет (N=100)	2,5	2,88	0,6	0,02
15-16 лет (N=100)	2,69	0,77	1,79	0,75
17-18 лет (N=100)	2,76	1,08	1,19	0,97
Эмпирическое значение H	H=4,7 число степеней свободы k=3 p=0,191	H=151,9 число степеней свободы k=3 p<0,001.	H=89,6 число степеней свободы k=3 p<0,001	H=80,0, число степеней свободы k=3 p<0,001

По результатам сравнения четырех возрастных групп не выявлено различий в выраженности диффузного статуса гражданской идентичности между группами 11-12 лет, 13-14 лет, 15-16 лет, 17-18 лет. То есть на протяжении всех исследуемых возрастных периодов количество обучающихся, которые не имеют прочных гражданский целей, ценностей, убеждений и в идентификационный репертуар которых не входит гражданская составляющая значимо не меняется.

Выявлены различия в выраженности предопределенного, моратория и достигнутого статусов между оцениваемыми группами. Попарные сравнения возрастных выборок на предмет наличия различий между ними в выраженности характеристик предопределенного, моратория и достигнутого статусов гражданской идентичности было проведено с помощью апостериорного критерия Данна. Статистические результаты попарного апостериорного сравнения разновозрастных выборок представлены в таблице 2.

Таблица 2. Попарные сравнения выраженности статусных характеристик гражданской идентичности между разновозрастными выборками обучающихся
Table 2. Pairwise comparisons of the severity of the status characteristics of civic identity between different age samples of students

Статус	Предопределенный		Мораторий		Достигнутый	
	ср. зн	кр. Дана	ср. зн	кр. Дана	ср. зн	кр. Дана
11-12; 13-14 лет (N=100)	3,99 2,88	Q=3,34**	0,09 0,6	Q=3,38**	0,02 0,02	Q=0,00
11-12; 15-16 лет (N=100)	3,99 0,77	Q=10,64**	0,09 1,79	Q=8,44.**	0,02 0,75	Q=5,08**
11-12; 17-18 лет (N=100)	3,99 1,08	Q=9,38**	0,09 1,19	Q=7,36**	0,02 0,97	Q=7,20**
13-14; 15-16 лет (N=100)	2,88 0,77	Q=7,30**	0,6 1,79	Q=5,05**	0,02 0,75	Q=5,08**
13-14; 17-18 лет (N=100)	2,88 1,08	Q=6,05**	0,6 1,19	Q=3,97**	0,02 0,97	Q=7,20**
15-16;17-18 лет (N=100)	0,77 1,08	Q=1,25	1,79 1,19	Q=1,08	0,75 0,97	Q=2,12

** Различие является статистически значимым на уровне значимости $p<0,01$.

По результатам попарного сравнения разновозрастных групп установлена следующая возрастная динамика выраженности характеристик *предопределенного статуса* гражданской идентичности:

- в возрасте 11-12 лет характеристики предопределенного статуса гражданской идентичности более выражены, чем в остальных возрастных группах;

- в возрасте 13-14 лет характеристики предопределенного статуса выражены слабее, чем в группе подростков 11-12 лет, но сильнее по сравнению с возрастными группами 15-16 и 17-18 лет;

- в 15-16 лет количество баллов по предопределенному статусу ниже, чем в 11-14 лет, а по сравнению с обучающимися в возрасте 17-18 лет – различий не установлено.

В периоды с 11-12 до 15-16 лет признаки предопределенного статуса идентичности последовательно снижаются, а в 15-16 и 17-18 лет выражены на одном уровне. Выявленная тенденция соответствует возрастным особенностям развития личности в онтогенезе. Рост самосознания, способность на понятийном уровне осмыслить гражданскую действительность, становление мировоззрения, потребность в самоопределении – все это способствует переходу от безусловно принятых гражданских ценностей, целей и убеждений в отношении своей гражданской принадлежности к ее осмыслению. Соответственно количество обучающихся с выраженными характеристиками присвоенного статуса гражданской идентичности снижается.

Возрастная динамика выраженности характеристик статуса *моратория* в отношении гражданской идентичности:

- в возрасте 11-12 лет признаки моратория практически отсутствуют (среднее значение 0,09), соответственно значимо ниже по сравнению со всеми исследуемыми возрастами;

- в возрасте 13-14 лет признаки моратория выражены сильнее, чем в группе подростков 11 -12 лет, но слабее по сравнению с возрастными группами 15-16, 17-18 лет;

- в 15-16 лет количество баллов по статусу моратория выше, чем у обучающихся в 11-14 лет, а по сравнению с возрастом 17-18 лет различий не установлено.

Таким образом, в 15-16 лет в индивидуальных профилях старшеклассников появляются характеристики состояния моратория в отношении гражданской идентичности, которые с 15 до 18 лет остаются выражены примерно на одном уровне. Старший школьный возраст можно определить как начало кризиса гражданской идентичности, процесса выбора и осмысленного решения своей гражданской принадлежности, который может быть сделан как в сторону принятия, так и в сторону непринятия гражданских единиц идентичности.

Возрастная динамика выраженности характеристик *достигнутого статуса* гражданской идентичности:

- в возрасте с 11 до 14 лет признаки достигнутого статуса гражданской идентичности отсутствуют (среднее значение 0,02), что соответ-

ственно по статистическим расчетам значимо ниже по сравнению с остальными исследуемыми возрастами (15-16 и 17-18 лет);

- в 15-16 лет количество баллов по достигнутому статусу выше, чем в 11-14 лет, а по сравнению с возрастом 17-18 лет различий не установлено.

В возрасте с 11-12 до 13-14 отсутствие характеристик достигнутого статуса гражданской идентичности определено возрастными ограничениями, а с 15-16 лет в индивидуальных профилях проявляются характеристики достигнутого статуса и остаются относительно неизменными с 15-16 до 17-18 лет. Это свидетельствует о том, что начиная со старшего школьного возраста уже есть молодые люди, у которых в результате самостоятельного выбора сформированы личностно значимые гражданские ценности, представление о себе как о гражданине страны, о гражданском обществе и его идеалах. При этом следует отметить, что в 15-16 и 17-18 лет и характеристики моратория, и характеристики достигнутого статуса гражданской идентичности в личностных профилях обучающихся не являются доминирующими (средний балл по характеристике статуса моратория – 1,79 и 0,75, по характеристике достигнутого статуса – 1,19 и 0,97 из 6 возможных баллов). Доминирующий балл по статусным характеристика в группах 15 -16 и 17-18 лет – диффузный (2,69 и 2,76), это свидетельствует о том, что вопрос гражданского самоопределения у современных старшеклассников ярко не выражен.

Выводы. В результате анализа данных по диагностике статуса гражданской идентичности обучающихся разных возрастов была выявлена динамика в изменении качества исследуемого признака (статуса гражданской идентичности). В период с 11 до 17 и неполных 18 лет (по периодизации Д. Б. Эльконина – младший и старший подростковый возраст) меняется соотношение статусов гражданской идентичности: уменьшается количество обучающихся с выраженными характеристиками предопределенного статуса, проявляются характеристики статуса моратория в отношении гражданской идентичности и в отдельных случаях – достигнутого статуса. 15-16 лет – это возраст с которого фиксируются значимое увеличение характеристик моратория по сравнению с 11-12 и 13-14 годами и может рассматриваться как нижняя граница сензитивного периода для формирования осознанной гражданской идентичности.

Наличие динамики в изменении качества исследуемого признака в рамках определенного возрастного периода свидетельствует о незавершенности определенного цикла развития и повышенной восприимчивости к его становлению [Выготский, 1999]. В проекции на проблему выявления сензитивного периода для формирования гражданской идентичности можно предположить, что изменение соотношения статусов гражданской идентичности в период с 11 до 18 лет и выявление признаков статуса моратория свидетельствует о благоприятном периоде для формирования идентичности. Признаки статуса моратория релевантны признакам сензитивного периода, так как основными показателями моратория являются: состояние поиска, переоценки, выбора, то есть это активный процесс, обусловленный уровнем развития психических процессов и свойств личности, который начался и не завершился. Данный тезис позволяет операционализировать проблему определения сензитивного периода гражданской идентичности и осуществить дальнейшую эмпирическую проверку сензитивности формирования гражданской идентичности в старшем подростковом возрасте.

Список источников

Асмолов А. Г. Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования и социокультурной модернизации России / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, М. С. Гусельцева и др. Москва: Федеральный институт развития образования, 2012. 252 с.

Анисимова Т.В., Бычков П.А. Психологические аспекты гражданской идентичности // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2015. №3. С. 63–69.

Борисов Р.В. Об особенностях этнической идентичности дагестанской молодежи // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2009. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-etnicheskoy-identichnosti-dagestanskoy-molodezhi.

Выготский Л. С. Мышление и речь: изд. 5, исп. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.

Гальченко А. С. Исследование гражданской идентичности в психологии: теоретическая модель изучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. № 4. С. 46-57.

Дробовцева М.В., Котова М.В. Взаимосвязь гражданской и этнической идентичности россиян: факторы социокультурного контекста // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 47. URL: http://psystudy.ru.

Евгеньева Т.В., Регнацкий В.В. Формирование национально-государственной идентичности московских

школьников // Ценности и смыслы. 2015. №2(36). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-natsionalno-gosudarstvennoy-identichnosti moskovskih-shkolnikov.

Кулеш Е. В. К вопросу о формировании гражданской идентичности школьников подросткового возраста // «Ученые заметки ТОГУ». 2016. Том 7. № 4(2). С. 421-426.

Левина Н. А. Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников. Дисс. … канд. психол. наук: Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2004. 171 с.

Рожкова А. В. Развитие представлений о гражданском поведении у студентов вуза в условиях целенаправленного обучающего воздействия. Дисс. … канд. психол. наук: Калуга, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2020. 195 с.

Струнькина Т.С., Шмелева Е.А. Социокультурные потребности молодежи как ресурс формирования национально-государственной идентичности // Научный поиск. 2015. № 2.1. С. 52-54.

Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // J. of Personality and Social Psychology. 1966. No. 3. P. 551-558.

References

Asmolov A. G., Karabanova O. A., Guselceva M. S. et al. Formation of civil identity as a key task of education and social and cultural modernization of Russia. Moscow: Federal Institute for Education Development Publ., 2012. 252 p. (In Russ).

Anisimova T.V. Bychkov P.A. Psychological aspects of civic identity. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy*. 2015. no. 3. pp. 63 –69. (In Russ).

Borisov R. V. About the peculiarities of the ethnic identity of Dagestan youth. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Seriya: Obshchestvennye nauki = News of universities. The North Caucasus region. Series: Social Sciences.* 2009. no 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-etnicheskoy-identichnosti-dagestanskoy-molodezhi (In Russ).

Vygotsky L. S. Thinking and speech: publisher 5, corrected. Moscow: *Labirint*, 1999. 352 p. (In Russ).

Galchenko A. S. The research of civic identity in psychology: theoretical model of research. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya = Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology.* 2018. no. 4. pp. 46-57. (In Russ).

Drobovtseva M.V., Kotova M.V. The interrelation between national and ethnic identity among Russian citizens: sociocultural factors as moderators. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological research.* 2016. Vol. 9. no. 47. URL: http://psystudy.ru (In Russ).

Evgenieva T.V., Regnatsky V.V. Formation of the national and state identity of Moscow schoolchildren. *Cennosti i smysly = Values and meanings*. 2015. no. 2 (36). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-natsionalno-gosudarstvennoy-identichnosti moskovskih-shkolnikov (In Russ).

Kulesh E. V. On the question of the formation of the civic identity of teenage schoolchildren. *Uchenye zametki TOGU = Scientific notes of TOGU.* 2016. Vol. 7. no. 4 (2). pp. 421-426. (In Russ).

Levina N. A. Typological features of the development of a sense of patriotism in younger schoolchildren. PhD thesis (Psychology). Tambov, 2004. Vol. 1. 171 p. (In Russ).

Rozhkova A.V. Development of ideas about civic behavior among university students in conditions of purposeful educational influence. PhD thesis (Psychology). Kaluga, 2020. Vol. 1. 195 p. (In Russ).

Strunkina T.S., Shmeleva E.A. Sociocultural needs of youth as a resource for the formation of national-state identity. *Nauchnyj poisk = Scientific search.* 2015. no. 2.1. pp. 52-54. (In Russ).

Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *J. of Personality and Social Psychology*. 1966. no. 3. pp. 551-558. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 42–46.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 42–46.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 376.3
ББК 74.57
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.7

Особенности развития связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста

Татьяна Сергеевна Инкина
Детский сад комбинированного вида № 335 г.о. Самара, Россия, Самара, inkina75@mail.ru

Аннотация. Овладение связной речью – одна из главнейших задач речевого развития дошкольников с нарушением слуха. Проблемой изучения связной диалогической речи слабослышащих дошкольников занимались такие исследователи, как Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц и другие. Они отмечали, что вербальное общение для слабослышащих детей представляет некоторые трудности, которые связаны с особенностями восприятия и воспроизведения ими речи, этим и объясняется актуальность данного исследования. Методы исследования: теоретический (анализ психолого-педагогической, специальной литературы по данной проблеме), констатирующий эксперимент (диагностика связной речи детей данной категории). После проведенной диагностики и анализа литературы можно сделать вывод о том, что необходимо проводить работу по обогащению словарного запаса речи этих детей, по овладению связной речью: репликами-стимулами, по увеличению объема этих реплик. Данная работа должна организовываться с учетом их речевых возможностей и современных требований к обучению детей данной категории.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушением слуха, связная речь, диалогическая речь, развитие речи, проблемы слабослышащих дошкольников.

Для цитирования: Инкина Т. С. Особенности развития связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 42–46. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.7

Original article

Features of the development of coherent speech in hearing-impaired children of preschool age

Tatyana S. Inkina
Kindergarten of the combined type № 335, Samara, Russia, Samara, inkina75@mail.ru

Abstract. Mastering coherent speech is one of the main tasks of the speech development of preschool children with hearing impairment. The problem of studying coherent dialogical speech of hearing-impaired preschoolers was studied by such researchers as R. M. Boskis, L. P. Noskova, L. A. Golovchits and others. They noted that verbal communication for hearing-impaired children presents some difficulties that are associated with the peculiarities of their perception and reproduction of speech, this explains the relevance of this study. Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical, special literature on this issue), ascertaining experiment (diagnostics of coherent speech of children of this category). After the diagnosis and analysis of the literature, it can be concluded that it is necessary to carry out work to enrich the vocabulary of the speech of these children, to master coherent speech: replicas-stimuli, to increase the volume of these replicas. This work should be organized taking into account their speech capabilities and modern requirements for the education of children in this category.

Keywords: preschool children with hearing impairment, coherent speech, dialogic speech, speech development, problems of hearing impaired preschoolers.

For citation*:* Inkina T. S. Features of the development of coherent speech in hearing-impaired children of preschool age. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 42–46. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.7

© Инкина Т.С., 2022

Актуальность. Овладение связной речью – одна из главнейших задач речевого развития дошкольников с нарушением слуха. У детей данной категории наблюдается недостаточно сформированная связная речь (монологическая, диалогическая), бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря. Данную проблему изучали и писали о необходимости овладения связной речью многие исследователи, такие как Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц и другие. Цель данной работы заключается в изучении особенностей развития связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста. Данные особенности будут необходимы для построения дальнейшей коррекционной работы по развитию связной речи у данной категории детей. Исследователи указывают, что необходимо проводить работу по обогащению словарного запаса речи этих детей, по овладению ими связной речью посредством реплик-стимулов, увеличения объема этих реплик. Эта работа должна быть организована с учетом речевых возможностей детей данной категории и современных требований к их обучению. Речевое общение с детьми данной категории должно проводиться в процессе разнообразной деятельности на занятиях на основе интеграции областей. Проводить данную работу по развитию связной речи необходимо комплексно, захватывая всех субъектов образовательной деятельности (педагоги, воспитанники, родители). Только непрерывная каждодневная и комплексная работа поможет дошкольникам с нарушениями слуха овладеть связной речью.

В исследовании использовались следующие теоретические **методы:** анализ литературы по теме, обобщение и систематизация найденной информации, моделирование (создание коррекционной программы для детей с нарушениями слуха) и экспериментальный метод (констатирующий эксперимент – диагностика связной речи детей данной категории).

У слабослышащих детей наблюдается недостаточно сформированная связная речь (монологическая, диалогическая), бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря [Головчиц, 1996].

Развитие связной речи дошкольников с нарушениями слуха является одной из важных и значимых проблем в настоящее время.

У данной категории детей в наибольшей степени страдает связная речь, потому что имеется нарушение слухового анализатора.

Слабослышащие дошкольники плохо слышат и разбирают речь окружающих и свой голос, именно поэтому у них плохо развивается понимание речи и собственная речь. С помощью речи у детей развивается мышление, память, внимание, умение обучаться.

В зависимости от степени снижения слуха, от времени начала занятий, от качества речевой среды дома, от уровня развития интеллекта, от других индивидуальных особенностей может зависеть успешность развития связной речи у дошкольников с нарушенным слухом [Носкова, 2004].

Исследователь А.В. Демина выделяет следующие отличия речи детей с нарушенным слухом от речи нормально развивающихся дошкольников:

- дефекты голоса (тихий, слабый; крикливый; слишком высокий или слишком низкий; фальцетный или гнусавый; хриплый или скрипучий);

- различие в словах, в которых одни звуки часто заменяются другими;

- в произношении отсутствуют безударные слоги в середине слова, а в некоторых словах сохраняется один ударный слог.

Вышеперечисленные нарушения ведут к затрудненному пониманию и воспроизведению речи и затрудняют общение [Дёмина, 2009].

Р. М. Боскис выделяет характерные замещения в речи слабослышащих детей:

- «обозначение одного признака предмета вместо всего предмета (например, «снег» вместо «зима») или целого предмета вместо его части;

- называние другого предмета, ситуативно связанного с данным, предмета, сходного по своему назначению (например, «дерево» вместо «хворост»), действия, которое может быть связано с данным предметом.

Проведя исследование, можно сделать вывод о том, что недостаточность речевого опыта детей с нарушением слуха возникает из-за неполного восприятия речи и приводит к недостаточному словарному запасу.

Одним из главных видов связной речи является диалог. Но у дошкольников с нарушенным слухом диалогическая речь не развита. Диалог возникает только в ситуации общения, именно поэтому в своих работах исследователи обращают внимание на трудности, с которыми сталкиваются дети в процессе коммуникации:

- инициативность в общении между дошкольниками почти не проявляется;

- тема диалога полностью не раскрывается;

- дошкольники много отвечают на вопросы в процессе диалога, а спрашивают мало.

Слабослышащие дети дошкольного возраста допускают ошибки в употреблении падежных окончаний, в образовании форм множественного числа разных частей речи, в образовании временных форм глаголов [Боскис, 1988].

Еще одной проблемой в развитии связной речи у детей данной категории является отсутствие самоконтроля. Какими бы замечательными не были бы преподаватели, успех будет только при посто-

янном контролировании собственной речи. А у слабослышащих дошкольников этот навык практически отсутствует. Вследствие этого работа по развитию связной речи будет очень длительной и кропотливой.

В данной работе для диагностики уровня развития связной речи слабослышащих детей использовалась методика И.С. Назаметдиновой для обследования связной диалогической речи дошкольников с нарушениями слуха.

Анализ результатов исследования. В исследовании принимало участие 15 человек подготовительной и средней группы с разной степенью потери слуха. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели развития связной диалогической речи у дошкольников с нарушениями слуха по методике И.С.Незаметдиновой

Table 1. Indicators of the development of coherent dialogic speech in preschool children with hearing impairments according to the method of I.S. Nezametdinova

Блоки с зада-	Дошкольники с нарушенным слухом														
	Ре сп. 1	Ре сп. 2	Ре сп. 3	Ре сп. 4	Ре сп. 5	Ре сп. 6	Ре сп. 7	Ре сп. 8	Ре сп. 9	Ре сп. 10	Ре сп. 11	Ре сп. 12	Ре сп. 13	Ре сп. 14	Ре сп. 15
1 блок	20	15	11	24	16	17	22	25	13	16	17	14	13	14	15
2 блок	2	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	0	1	1	1
3 блок	1	2	1	2	0	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1
Общие баллы	23	18	13	28	17	19	25	29	15	18	20	15	16	16	17

Ни у одного дошкольника с нарушенным слухом не выявлен высокий уровень развития диалогической речи (0%),

У четырех дошкольников с нарушенным слухом выявлен средний уровень развития диалогической речи (28,5%),

У десяти дошкольников с нарушенным слухом выявлен низкий уровень развития диалогической речи (71,5%),

Ни у одного дошкольника с нарушенным слухом не выявлен очень низкий уровень развития диалогической речи (0%).

Во время экспериментального исследования дошкольники с нарушениями слуха выполнили ряд заданий, позволяющих характеризовать уровень развития связной речи детей данной категории.

Показатели первого блока – развитие связной диалогической речи у дошкольников с нарушениями слуха в процессе ответа на вопросы (таблица 2).

Таблица 2. Показатели развития связной диалогической речи у дошкольников с нарушениями слуха в процессе ответа на вопросы

Table 2. Indicators of the development of coherent dialogic speech in preschool children with hearing impairments in the process of answering questions

Качество выполнения заданий	**Количество участников эксперимента (группы детей дошкольного возраста)**	
	Подготовительная группа	*Средняя группа*
Смогли ответить на все вопросы полно, развернутыми фразами, без подсказки педагога.	1 (12%)	-
Отвечали на вопросы односложно, но с подсказкой и напоминанием педагога им удалось ответить на все вопросы, соблюдая все нормы диалогической речи.	5 (63%)	3 (43%)
Отвечали на вопросы неполно, односложно, не смогли принять помощь педагога.	2 (25%)	4 (57%)

Второй блок исследования показал следующие уровни развития связной диалогической речи в процессе формулирования вопросов у дошкольников с нарушениями слуха (таблица 3).

Таблица 3. Показатели развития связной диалогической речи у дошкольников с нарушениями слуха в процессе формулирования вопросов
Table 3. Indicators of the development of coherent dialogic speech in preschool children with hearing impairments in the process of formulating questions

Качество выполнения заданий	**Количество участников эксперимента (группы детей дошкольного возраста)**	
	Подготовительная группа	*Средняя группа*
Смогли задать 5 и более вопросов без помощи педагога.	2 (25%)	1 (14%)
Смогли задать 3-4 вопроса с подсказкой педагога.	3 (37,5%)	3 (43%)
Задали лишь 1-2 вопроса с помощью педагога.	3 (37,5%)	2 (28%)
Не смогли выполнить задание.	-	1 (15%)

Третий блок исследования показал следующие уровни развития связной диалогической речи в процессе игры у дошкольников с нарушениями слуха (таблица 4).

Таблица 4. Показатели развития связной диалогической речи у дошкольников с нарушениями слуха в процессе игры у дошкольников с нарушениями слуха
Table 4. Indicators of the development of coherent dialogic speech in preschoolers with hearing impairments in the process of playing among preschoolers with hearing impairments

Качество выполнения заданий	**Количество участников эксперимента (группы детей дошкольного возраста)**	
	Подготовительная группа	*Средняя группа*
Смогли самостоятельно завязать и развивать диалог в соответствии с логикой игровой ситуации.	-	-
Смогли завязать и развивать диалог, но не смогли согласовать его с логикой игровой ситуации.	5 (62,5%)	3 (44%)
Во время игровой деятельности завязывают диалог, но не смогли его достаточно развить.	3 (37,5%)	2 (28%)
Не смогли самостоятельно завязать и развивать диалог в соответствии с логикой игровой ситуации.	-	2 (28%)

Выводы. Таким образом, снижение слуха, недостаточность внимания, нарушение лексико-грамматического строя речи, все это снижает возможность участия детей с нарушениями слуха в диалоге. Эти аспекты сказываются не только на оформлении их самостоятельной речи, но и на понимании речи окружающих в процессе диалогического общения. В связи с этим представляется необходимой разработка специальной системы обучения слабослышащих детей ведению диалога. Проводить данную работу по развитию связной речи необходимо комплексно, захватывая всех субъектов образовательной деятельности (педагоги, воспитанники, родители). Только непрерывная каждодневная и комплексная работа поможет дошкольникам с нарушениями слуха овладеть связной речью. Эта работа должна организовываться с учетом их речевых возможностей и современных требований к обучению детей данной категории.

Список источников

Андреева Л. В. Сурдопедагогика. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 576 с.
Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика Москва : Просвещение, 1985. 290 с.
Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. Книга для учителя: 2-е издание. Москва : Просвещение, 1988. 310 с.
Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: учебное пособие / ред. Г.Н. Пенин, В.Ф. Матвеев, Л.М. Барденштейн. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 496 с.
Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Москва : АПН РСФСР, 1961. 377 с.
Гаврилушкина О. П. Формирование изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста. Книга для воспитателя. Москва, 1996. 160 с.
Головчиц Л. А. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 1996. 306 с.
Дёмина А. В. Характеристика диалогической речи слабослышащих детей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2009. № 1. С. 172.
Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. 1999. № 5. С. 52-70.
Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Пособие для учителя. Москва : Изд-во «Педагогика», 1976. 290 с.
Изареков Д. И. Обучение диалогической речи. Пособие для преподавателей. Москва, 1986. 94 с.
Коровин К. Г. Построение предложений в речи тугоухих учащихся. Москва : Изд-во ЛПН РСФСР, 1950. 107 с.
Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 280 с.
Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха. Учеб. пособие для студ. вузов. Москва : ВЛАДОС, 2004. 344 с.
Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 2003. 224 с.

References

Andreeva L. V. Deaf pedagogy. Moscow : Publishing Center “Academy”, 2005. 576 p. (In Russ).
Belova N. I. Special preschool deaf pedagogy. Moscow : Education, 1985. 290 p. (In Russ).
Boskis R. M. To the teacher about children with hearing impairments. Book for the teacher: 2nd edition. Moscow : Education, 1988. 310 p. (In Russ).
Education of students with hearing impairment in special (correctional) educational institutions: textbook / ed. G.N. Penin, V.F. Matveev, L.M. Bardenstein. St. Petersburg: KARO, 2006. 496 p. (In Russ).
Gvozdev A. N. Questions of studying children's speech. Moscow: APN RSFSR, 1961. 377 p. (In Russ).
Gavrilushkina O.P. Formation of visual activity of mentally retarded children of preschool age. Book for the educator. Moscow, 1996. 160 p. (In Russ).
Golovchits L. A. The development of speech of hearing-impaired preschoolers with learning difficulties: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow, 1996. 306 p. (In Russ).
Demina A. V. Characteristics of the dialogical speech of hearing-impaired children. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya “Pedagogicheskie nauki” = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences”.* 2009. no. 1. P. 172. (In Russ).
Zaitseva G. L. Modern scientific approaches to the education of children with hearing impairments: basic ideas and perspectives. *Defektologiya = Defectology.* 1999. no. 5. pp. 52-70. (In Russ).
Zikeev A. G. The development of speech of hearing-impaired students. A guide for the teacher. Moscow: Publishing House “Pedagogy”, 1976. 290 p. (In Russ).
Izarekov D. I. Teaching dialogic speech. A guide for teachers. Moscow, 1986. 94 p. (In Russ).
Korovin K. G. Construction of sentences in the speech of hard of hearing students. Moscow: LPN RSFSR Publishing House, 1950. 107 p. (In Russ).
Nazarova L. P. Methods of development of auditory perception in children with hearing impairments. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, 2001. 280 p. (In Russ).
Noskova L. P. Methods of development of speech of preschoolers with hearing impairments. Textbook for university students. Moscow: VLADOS, 2004. 344 p. (In Russ).
Pelymskaya T. V., Shmatko N. D. Formation of oral speech in preschool children with impaired hearing: a textbook. Moscow: VLADOS, 2003. 224 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 30.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.
The article was submitted 30.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 47–54.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 47–54.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 130.2
ББК 71.00
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.8

«Течение вселенной во времени»: визуальное в романтизме и метафизика кино

Вячеслав Петрович Океанский[1], Жанна Леонидовна Океанская[2]
[1] Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, Шуя, Россия, ocean_65@mail.ru
[2] Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия, ocean_2004@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – показать подвижный статус визуальности в романтическом мировосприятии, позволяющий осуществить такое символическое расширение, при котором кино как новейшее из искусств оказывается вместе с тем древнейшим и универсальным способом раскрытия бытия вселенной, обнаруживая таким образом в самой своей природе глубочайший философский потенциал. Методологической основой исследования является типологическая герменевтика, в данном случае связанная с моделированием динамических соотношений культурных универсалий. Описана характерология подвижного статуса визуальности в романтической культуре. Обнаружены опасности тотальной визуализации. Изнутри глобального культурного кризиса Нового времени на излёте последнего раскрыты глубочайшие сотериологические возможности в сфере метафизически осмысленного киноискусства. Вместе с тем этот опыт даёт небывалую в человеческой истории возможность прикоснуться к ускользающему существу самого космического времени.

Ключевые слова: зрение, слух, Логос, метод, кинематограф, пространство, время, элевация, вселенная, творчество.

Для цитирования: Океанский В. П., Океанская Ж. Л. «Течение вселенной во времени»: визуальное в романтизме и метафизика кино // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 47–54. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.8

Original article

«The flow of the universe in time»: the visuals of Romanticism and the metaphysics of cinema

Vyacheslav P. Okeansky[1], Zhanna L. Okeanskaya[2]
[1] Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Russia, ocean_65@mail.ru
[2] Ivanovo Fire and Rescue Academy, Ivanovo, Russia, ocean_2004@mail.ru

Abstract. The purpose of the study is to showcase the agile status of visuality in the romantic worldview, which could allow a specific symbolic development, in which cinema, as the newest of the arts, at the same time turns out to be the oldest and most universal way of revealing the existence of the universe, thus compelling the deepest philosophical potential in its very nature. The methodological basis of the research is typological hermeneutics, in this case, related to the modelling of dynamic connections of cultural universals. The characterology of the mobile status of visuality in romantic culture is described. The dangers of total visualization have been discovered. From within the global cultural crisis of the New Age, at the end of it, the deepest soteriological possibilities in the field of metaphysically meaningful cinematography are revealed. At the same time, this experience gives an unprecedented opportunity in human history to touch the elusive being of cosmic time itself.

Keywords: vision, hearing, Logos, method, cinematography, space, time, elevation, universe, art.

© Океанский В.П., Океанская Ж.Л., 2022

For citation: Okeansky V. P., OkeanskayaZh. L. «The flow of the universe in time»: the visuals of Romanticism and the metaphysics of cinema. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 47–54. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.8

«Глаз, которым я вижу Бога – это
тот глаз, которым Бог видит меня»
Майстер Экхарт

Актуальность. Традиционно считается, что статус визуальности *понижается* в романтическом самосознании. Этому есть множество любопытных примеров повышенного интереса к «миру незримому» вплоть до XX столетия, до символистов-неоромантиков с их радикальным акустизмом и даже до «последнего великого романтика» (по интересной культурологической рекомендации Х. Арендт) М. Хайдеггера, который, как хорошо известно, критиковал традиционное европейское понимание мышления как в***и***дения, а бытия как «налично присутствующего» перед мысленным *взором*. Согласно немецкому мыслителю, «время» рационалистической «картины мира», традиционно именуемое «Новым», отличается тотальным нашествием *визуальных* форм и способов покорения мира на *слуховые* способности его древнейшего «домировоззренческого» постижения, сохранявшего свои герменевтические позиции вплоть до позднего Средневековья с его повышенным вкусом к тайне, к сотериологии и метафизике. Таким образом, сквозь макроисторический драматизм десакрализации просвечивает его *визуалогическая* подоснова.

Методы исследования: герменевтический, феноменологический, типологический, компаративный, культурно-исторический, метафизический.

Результаты и их обсуждение. Уже А.С. Хомяков в своих «Записках о Всемирной Истории» называет доминирование визуализма триумфом «кушитского» начала, для коего характерно преобладание письменно-архитектурных форм над музыкально-речевыми. На исходе XX века аналогичные вещи весьма любопытно были актуализированы в книге Г. Д. Гачева «Музыка и световая цивилизация»: «… цивилизация, – пишет он, – вся – ***свет***ская культура, светляная; и в этом её ограниченность и предел миропонимания, в том числе и в науке-мысли: ”явное“ лишь постичь могут, ”явление“; ”очевидность“ – критерий истины…» [Гачев, 1999, с. 10]. С этим как-то корреспондирует даже бытовое-расхожее-профаническое: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» – однако уместно здесь вспомнить и знаменитые евангельские слова Христа: «Блаженны не видевшие, но уверовавшие». Новое время с его массовым *гипервизуализмом*, апеллирующим ко всевозможным неумолимым «очевидностям», в этом отношении едва ли может быть отнесено к эпохам благословенным, однако – именно изнутри романтического сознания (не даром Гегель пошёл на рискованное культурологическое сближение романтизма и христианства!) пробивает совсем иное – можно сказать: не идеологическое, а герменевтическое! – отношение к миру. Причём, как это ни странно, оно только на первый взгляд выглядит понижением статуса визуальности в пользу акустических и тактильных рецепций – в действительности же его генеральная интенция состоит в *возвращении тотального зрения от человека к Богу*.

Романтическая антропология с её реабилитацией тайны действительно отказывается от всецело визуалогического обоснования деятельности ума как умо-*зрения*. Последнее было прерогативою риторико-классического сознания, уходящего корнями за пределы рационализма Нового времени – к средневековой теологии и античной философии. Более того, романтическая аксиология показывает творческую продуктивность такого отказа. В последней связи очень важно отметить существенный факт качественного различия в организации внеоптических и визуальных пространств: первые полифоничны, их мифооснова не-зрима, однако несёт на себе и всё зримое: откровения, небеса, землю, идеи, формы – никогда не исчерпываясь их метавизуалогической интегральной суммой, ибо здесь – качественно иная реальность; вторые же монологичны, обозримы (тут, конечно, не только оптический ракурс имеется в виду, но и умозрение, миро-воззрение, даже в первом приближении само Бого-в***и***дение…), исходно враждебно настроены ко всему незримому, неведомому, необъективируемому и потаённому…

Визуальное пространство – область репрессии Слова. Примерами могут служить топосы хорошо известных монологических культур с иероглифической письменностью: Египта, Китая… Речевое пространство трансвизуально: оно само создаётся словом, с-мыслом, со-мыслием, полемическим общением, неприсваи-

вающим усвоением иного (иновидения, инакомыслия) без репрессирующего превращения его в своё (как сказал бы об этом М. М. Бахтин). Подлинная литература как искусство письменного слова живёт лишь в культуре речевых пространств (где текст выступает прежде всего как *высказывание*), а потому правомерно будет относить литературу к сфере, скорее, экспрессивных, нежели изобразительных искусств, причём, вопреки современным теоретическим представлениям [Хализев, 2004]. Больше того: едва ли вообще правомерно рассматривать литературу в системе искусств как качественно однородную и рядоположенную *формуразновидность* последних. Несмотря на их сродство в сфере культурного функционирования, где всегда неизбежно диффузное взаимообогащающее со-проникновение разноприродных элементов, внятно обнаруживается глубинное качественное различие искусства и литературы. Отсутствием в самой природе поэтического слова онтологической изобразительности (о чём чуть далее пойдёт у нас речь особо) странным образом отмечено его преимущество пред всеми искусствами (за исключением, вероятно, музыки, которая в этом сущностном, а не архитектонически-монтажном, отношении сродни самой словесности): искусство (древнегреческое «техне») в глубинном своём качестве *искусственно*, иными словами: антропогенно. Изобразительность требует дистанции, художественность *создаётся* приёмом, творческим методом, наконец, стилем… Словесность же (если продумывать её не только в культурно совмещённой функциональности, о чём мы говорили, но в собственной наиглубочайшей культурообразующей сути) *не изображает*, не «удваивает» реальность, мир, бытие, их изображениями, но *называет*, и *в этом назывании* она *безыскусна* (!): в основе слова лежит *узнавание* вещей (подобно тому, которое происходило впервые у библейского Адама), имена и вещи, бытие и слово взаимно принадлежат друг другу в их *непрозреваемом* энергийном единстве.

Эпоха наступательных миро-*воззрений* подталкивает науку к у-*зрению* природы слова, но тайна её *безнадёжного ускользания* состоит в том, что *слово и мир незримы*: слово – так или иначе – позволяло философам отвечать на вопрос «что есть Всё?», но ставило в очередные тупики при попытках проникнуть в его собственную тайну (ибо при помощи языка нельзя окончательно выйти за его пределы, но – этого и не нужно: мир дан – *дарован нам* – преимущественно через язык!). Мир, объемля всё, по крайней мере, потенциально зримое *необозрим*, и не потому вовсе, что он вещественно громаден, но потому, что *зрение не есть способ восприятия сущности мира*, ибо… мир воспринимается на слух!

Современная культурная индустрия, восхождение которой предвосхищено за полтора столетия в отечественной философии [Хомяков, 1995], конечно же, глуха к этому. Причём, антипоэзия дельцов «всемирного государства» (не снившегося и Платону в его кошмарных снах) даже в самой вопиющей пошлости воспроизводит один и тот же визуалогический первопринцип умертвления тайны. Например, св. гора Афон на исходе второго тысячелетия от Рождества Христова в одной из центральных российских газет «Известия» за 15 июля 1997 г. (в № 130, на стр.4) была «представлена» следующим «рекламным» образом (ниже выделено нами – авторы):

1000 лет религии,
искусства и архитектуры горы
Афон впервые
представлены
общественности
Греция
Выставка «Сокровища горы Афон»
Салоники
Культурная столица Европы
1997

Есть ещё одна очень важная *экзистенциологическая* особенность, отличающая речевой и визуальный способы рецепции мира. Есть вещи, о которых мы *говорим*, легко понимая друг друга, но которые принципиально нельзя *показать*; например, совесть, любовь, думу, которая лежит у вас на сердце… Конечно же, *внутренний мир человека* может быть приоткрыт так или иначе для наших глаз, но его *никогда нельзя исчерпать изобразительными средствами*; всё это будут лишь более или менее внятные потуги психологизма… Онтологически наша экзистенция выходит за пределы всего зримого. Но речь (подчас: болтовня, толки…) приходит на помощь: порою достаточно «полуслова», чтобы понять, что делается в нашем сердце, или (и!) моделировать настроения…

Как хорошо заметил В. В. Бибихин, «Родина слова – это ”мир *незримый*“» [Бибихин, 1995, с. 76]. Курсив здесь принадлежит авторам. Ещё К. С. Аксаков отмечал – чему придавал особое значение и А. Ф. Лосев – в словесности, при всём том, что «слово есть воссоздание мира», «освобождение… – в недрах слова – от непосредственной созерцательности» [Лосев, 1997, с. 96]. *Словесно* мы оказываемся *приобщены к мирам запредельным*, к реалиям *метафизическим*, по отношению к которым всё *зримое* может выступать не более, чем символом, молча-

ливо указующим на то, что *безмерно* выше его самого… Слово же, как это ни покажется на первый взгляд странным («пустой звук»!), способно вместить в себя размах запредельного. Есть особая акустическая мистика, открывающая посвященным, что *без-молвие* возникает лишь на фоне *про-речённости*: зиждительная тишина появляется как зеркальный софио-фон для бесконечного Зова. Обращённого к нам, «окликающего» людей.

В отличие от *безмолвия*, безотлучно сопутствующего любой оглублённой речи, визуальные формы неотлучно сопровождает *немота*, покуда их не коснулись мысль и слово, – то есть то, что можно назвать *Логосом*. Логос несет в себе динамическое начало Бытия, источник жизненного движения космических энергий и форм. В Логосе царит не тождество, но – различие; не талмудическая ratio-логика, но – витальная экспрессия; не статуарность выявленной формы, но динамизм неуловимого содержания, божественная молния бытийного смысла (а не только искомого нами смысла космического бытия и герменевтически-релятивного бытия самого смысла). И отмеченная нами *зрительная репрессия слуха*, приведшая в Новое время к тому, что называется кризисом «логоцентризма», вероятно, подготовлена многовековым ритуальным отвердением речевых поэтических начал, превращением их в застывшие формы и канонические формулы. Близкую глобально-историческую типологию в XIX веке развивал А. С. Хомяков в своих знаменитых «Записках о Всемирной Истории» – тексте в некоторых отношениях совершенно уникальном.

Человек, мир, Бог, память, радость и боль далеко не всегда присутствуют видимо, но в области зримого прозреваемы формы следов и энергемы присутствия незримого и самого главного, которое никогда не становится зримо, не только чувственными очами, но и умом, навсегда оставаясь в бездне апофатики. Изображается поверхность – звучит глубина. Она звучит из недр своей метафизической ночи, непрозреваемой потаённости Слова.

Романтическая культура актуализировала радикализацию этих проблем, однако не дала, скажем так, не разрешения, а Исхода – прихода в некое аксиологическое качество. В качестве примера, вполне годятся эстетически продуктивные противоречия антропоцентрической метафизики Шопенгауэра: мир довизуален («воля») и одновременно оптичен («представление»). Веды-в***и***ды берут здесь верх над останками евангельского культурного опыта, связанного с тем сущностно необратимым торжеством благодати над номосом, которое и составляет «соль» христианской истины. Аналогичное происходит столетие спустя у Генона, предпочитавшего «сентиментальным» спасению и вере некий универсальный метафизический гнозис – в***и***дение «третьим глазом». Всё это было движением изнутри романтической культуры в сторону реконструкции классических рацио-форм, имеющих, кстати говоря, древнейшие «кушитские» мифоосновы – не было проживанием романтической интенции до конца… Между тем, согласно ариософии Хомякова, именно индо-иранский древний мир Вишну и Зороастра хранил в своих недрах культурную протоплазму того, что стало земной почвою для небесного семени этики Благодати – и не даром Освальд Шпенглер именовал Заратустру «попутчиком израильских пророков» [Шпенглер, 1998, с. 172]… Однако, ступени в дом и его пороги всё-таки не бывают выше и значительнее его интериорности.

Сегодня культурно-историческому человеку, потерявшему двести лет назад в опыте необратимого романтизма – когда «мировоззрения изнашивались быстрее, чем… перчатки», а «время для одного поколения меняло характер свой уже несколько раз» [Киреевский, 1984, с. 62] – саму возможность единственно адекватной «картины мира», снова приоткрывается *божественное* мировидение как Откровение. И разница между божественным Откровением и человеческим мировоззрением коренным образом заключается в том, что первое обращено не в *гносеологическую*, но в *сотериологическую* перспективу экзистенциального развёртывания: мировоззрение обеспечивает стационарный взгляд на мир *у самого человека* – сквозь Откровение на человека и *всё человеческое* зрит Господь.

С этим метафизическим багажом мы можем теперь совершить поворот к имманентной философии кинематографа – опыту относительно новому, не идущему ни в какое сравнение, допустим, с театром или цирком и их имплицитной древней метафизикой…

«Мозг утратил свои Эвклидовы координаты и теперь испускает иные знаки» [Делёз, 2004, с. 612], - пишет знаменитый французский мыслитель XX века в своей книге, посвященной нашей теме. Однако именно кино, будучи запечатленной вне антропогенной бытийности, *хранит связь с* непосредственным *и самоочевидным* – ближайшим *«Эвклидовым», в котором* сохраняется *непроницаемая для человека «неэвклидовая»* даль.

Изнутри кино осуществляется невольное возвращение пространству и времени *событийно-текучего единства*, утраченного в чисто тео-

ретической дискурсивности – в рационалистическом мышлении.

Относительная оптичность кинокартины, актуализация *неявленного* самой *ограниченностью* киноэкрана, оставляющего неистощимый простор для раздумий (потенция темноты, царящей в зрительном зале!), подрывают сами основы *утопии исчерпывающего мировоззрения* и вообще *картины мира*. Фрагментарность кино глубочайшим образом отвечает непосредственной *неявленности неисчерпаемого бытийного Целого*.

Древние греки говорили о сущем как *приоткрывающемся сокрытом*. И прежде всего здесь – Гераклит Темный с его учением о *текучесущностном становлении*, о пластическом волшебном Логосе, обладающем гипнотизмом молнии и созидательно-воинствующем, исходно конфликтологичном, об обновляющем характере огня и воды, о взаимопроникновенности вещества и света.

Можно рассматривать *кинофильм как инобытие Логоса*: нелогоцентрическое, недискурсивное, *центробежное… Игровая* природа кино, казалось бы, вносит *деонтологизирующую* условность… Но ведь и у эфесского мудреца *вечность – дитя, играющее в шашки*. Это были человеческие под-ступы к не-постижимому воплощению *младенца* Христа.

Французская *феноменологически* настроенная мысль XX века, оставив нам в наследство много драгоценных мелочей, как-то упустила главное – *метафизику*, поспешно редуцированную к некоей *инфрафизике* – к молекулярно-атомарному мировидению.

Так «Мерло-Понти замечает, что фильм – не сумма образов, а временная форма» [Долгов, 1991, с. 195]; «органическое единство слова и образа в кино»; «каждый фильм рассказывает *историю*», – говорит этот феноменолог, – «в фильме всегда имеется история…», «фильм не хочет сказать ничего другого, кроме того, что в нём есть», «…значение кино: фильм не размышляет о себе, он постигает себя». Но в отличие, скажем, от представителя отечественной марксистско-ленинской традиции, отмечавшего «в… кинематографии… близость философии, порою невозможность обойтись без неё» [Вейцман, 1978, с. 5], «специфика искусства кино» [Долгов, 1991, с. 196] видится здесь в его *дистанции от философии*: «кино, – пишет французский феноменолог, – не может переводить язык кино в план идей»; «наше состояние не-философское. – Кризис никогда не был столь радикальным» [Долгов, 1991, с. 197]. Кино – это *кризис метафизики…*

Об этом же по-своему свидетельствует отец французского *экзистенциализма,* порывающего с последними следами *метафизического традиционализма,* еще смутно сохраняющимися изнутри «философии жизни». Так «согласно Сартру, Бергсон, по существу, отождествлял восприятие с воспоминанием («воспринимать – значит вспоминать») и, следовательно, приковал его к прошлому» [Долгов, 1991, с. 199]. Интересно, что Сартр посвятил великолепный материал кинофильму «Иваново детство» Андрея Тарковского, определив его центральную тему как «утрату Истории» [Сартр, 1991, с. 21]. «Маленький Сартр, – отмечает исследователь его творчества, – как и все его сверстники, увлекался недавно появившимся кино – «искусством простонародья», предвосхищавшим век варварства, искусством, положившим конец социальной иерархии театра, театральному церемониалу и этикету. Оно как бы обнажило подлинную связь людей, единство разношерстной толпы. Но именно кинематограф – этот сон наяву – внушил ему смутное сознание, что «быть человеком опасно». Кинематограф стал его новым миром, спасавшим хотя бы во время сеанса от неприкаянности и одиночества» [Долгов, 1991, с. 203].

Но в интерпретации кино как самого *демократического* вида искусства упущена *элитарность* метафизических оснований киномышления. *Аристократизм кино* – в его *подспудном фатализме* и трансцендентальном *неверии в случай.*

Вот метафизические иллюстрации опытов *киномышления*: кино как *окаменевший ветер, антивероятностная Вселенная,* космос *уже сбывшегося,* в которое все мы погружены. Кинематограф по-своему передает *идею судьбы.* Киноаппарат на своем *микросимволическом* уровне выступает как *Неподвижный Двигатель* из метафизики Аристотеля.

Это только кажется, что большие и малые герои жизни действуют, повинуясь своему произволу и мифическому господину случаю – *наши жизни записаны на тончайшую метафизическую пленку, проявляющуюся в духовном и физическом бытии Вселенной.* Однако *Целое всегда превосходит наше индивидуализированное понимание* и пластически просачивается сквозь него и даже сквозь *непосредственно длящееся целого мира* – монадами и сингулярностями *не от мира сего…*

Тарковский много поработал над тем, чтобы *вернуть кинематограф философии*. «С моей точки зрения, – отмечал Р.А. Быков, – Тарковский – философ кинематографа. В фильмах он выражал свои идеи, свою философию, ставил свои проблемы, и пытался их разрешить. Он

был не из говорливых, он мало декларировал, считая это за пошлость… <…> …ностальгия обращена не к прошлому. Мне кажется, что творчество Тарковского полно тоски по будущему, которому он как художник, интересующейся историей, находил корни. Не случайно он делал фильмы о будущем, а не научную фантастику. Он интересовался будущим, глобальным движением времени и ощущением себя в этом движении…» [Быков, 2002, с. 113, 117].

Кино рождается в эпоху аналитического разложения искусств [Бердяев, 1994], но изнутри своей, казалось бы, специфичности оно пытается реализовать некий *синтез искусств,* осуществить «порвавшуюся связь времён», запечатлевая как саму разрывность, дискретность культурного времени, так и непрерывность времени как начала космического… Кинематограф в лучших своих проявлениях пытается *реализовать метафизические возможности, упущенные философией Нового времени.*

Эту творческую задачу принимает на себя не только кино-мышление, но и слово-мыслие, которое, осваивая *форму «потока»,* сближается с кино изнутри художественной литературы… Так у В.В. Набокова в романе «Ада, или Радости страсти» сквозь всю сюжетную ткань реализуется *идея андрогина,* катарсически исполненная в самом конце, в агональном опыте психо-ментального взаимо-умирания любящих героев; его философ-бергсонианец Ван Вин извещает о «складках времени» и *онтологической приоритетности прошлого* [Набоков, 2004]… Пример *глубочайшего киномышления*! Кино репрезентирует *абсолютно сбывшееся в качестве конкретно протекающего,* равно как и глобальную асимметрию времени, взаимо-необратимость прошлого и будущего, в коей, собственно говоря, и состоит таинственная сущность времени (имеющая топологический аналог во взаимо-неконвергируемости Востока и Запада [Болдырев, 2002], в коей до скончания земных времён сохраняется залог человеческого ориентирования в символической фактурности бытийного пространства).

Деконструкция Ж. Деррида реализует *односторонний принцип рассеяния, упущенный традиционной логоцентрической философией, понятой как собирание.* На фоне *центростремительной* герменевтики Логоса упущен его оборотный *центробежный* характер. И вот как раз эту сторону *недореализованную в истории философии* принимает на себя кино – *иная ипостась* метафизики, недоопробованная еще в полной мере… В отличие от литературы, требующей активного сосредоточения, управления скоростью чтения, включая торможения и возвращения, то есть продолжающейся авторской лаборатории, кино не предполагает таких креативных возможностей (почти иллюзорных, поскольку и здесь всё совершается через невольное погружение!) и *медиумически забирает в себя* реципиента, который должен прежде раствориться в темноте зала*, рассеяться,* чтобы *войти всецело,* то есть *быть захваченным в движение кинокартины.*

Есть и другой существенный аспект метафизики кинематографа – он был обстоятельно описан ещё в крупнейшем труде Анри Бергсона «Творческая эволюция». В фокусе его рассмотрения – «кинематографический механизм мышления и ошибка механического мировоззрения», имеющего античные топологические истоки: мыслитель ставит своей целью «определить ту философию, которая видит во времени подлинную сущность действительности» [Бергсон, 1999, с. 300], причём, именно в пику наивному априорному рецептивному топологизму и как бы отодвигая последний на вторичный план, сохраняющий однако конститутивную функцию. «Ошибка» не оценивается здесь пониженным баллом, поскольку Бергсон отмечает далее, приводя пример изготовления кино: «Нужно снять целый ряд моментальных фотографий с проходящего полка и спроектировать на экран так, чтобы они быстро заменяли одна другую. Так делает кинематограф. При помощи фотографий, из которых каждая представляет полк в неподвижном положении, кинематограф восстанавливает подвижность проходящего полка» [Бергсон, 1999, с. 338].

Далее следует гносеологическое расширение этой мысли: «Когда дело идёт о том, чтобы мыслить процессы становления или выражать их в словах, или хотя бы воспринимать их, мы просто заставляем действовать известного рода внутренний кинематограф… *механизм нашего обычного познания имеет кинематографический характер*» [Бергсон, 1999, с. 339].

Но для Бергсона очень важен разворот от этой рецепторно-субъектной области к объектно-онтологической сфере, он осуществляется у него медленно и почти на ощупь: «… кинематографический характер нашего познания вещей зависит от калейдоскопического характера нашего приспособления к нему. Кинематографический метод, и только он, является практичным…» [Бергсон, 1999, с. 340]. Через этот всеобъемлющий разнохарактерный праксис человеку медленно раскрывается, можно сказать по аналогии с квантовой физикой, корпускулярно-волновая природа самой реальности: «…применения кинематографического метода приводят… к постоянным повторениям, и

ум, никогда не находя себе удовлетворения и не умея нигде остановиться, приходит к убеждению, что своею неизменностью он подражает движению в самой действительности» [Бергсон, 1999, с. 341].

И здесь осуществляется выход к истокам философствующего разума – к античным опытам мировосприятия, в которых можно усмотреть две генерализации: гераклитовского динамизма (снятого мистериального орфизма-дионисизма) и парменидовского покоя (развитого мифологического аполлонизма). Последнюю генерализацию осваивает Зенон, согласно которому, как отмечает Бергсон, в известном примере с летящей стрелой её «движение состоит из неподвижных частей» [Бергсон, 1999, с.342]. Однако, «перелёт стрелы, – согласно автору «Творческой эволюции», – есть… напряжение… цельное и нераздельное, это единый целостный скачок» [Бергсон, 1999, с. 343].

Следующий ход мысли переносит нас в то, что, говоря современным философским языком, можно было бы назвать метафизическими предпосылками объектно-ориентированной онтологии: «…если процесс становления трактуется кинематографическим методом, то формы являются уже не отдельными воззрениями на изменения, а конститутивными элементами его; они заключают всё то, что в становлении имеется позитивного. Тогда вечность уже не парит над временем, как абстракция, а рассекает его, как действительность» [Бергсон, 1999, с. 352 – 353]. Согласно Бергсону, «прошлое, настоящее и будущее сводятся к единому моменту и этот момент есть вечность» [Бергсон, 1999, с. 355].

Переходя в эту актуализированную во времени вечность, Бергсон осуществляет следующий восхитительный шаг, направленный на сближение Платона и Аристотеля и связанный с побуждением «найти Платоновские идеи в Аристотелевском Боге»: «Бог Аристотеля преломляется в самом себе или просто обращается в сторону мира… из него начинают появляться Платоновские идеи, заключённые в его единой сущности. Так лучи исходят из солнца, хотя солнце не заключает их в себе» [Бергсон, 1999, с. 358].

Обращаясь к древнехристианскому патристическому наследию, на вершинах своих соединяющего платонизм с аристотелизмом, Бергсон черпает оттуда своеобразный апофатизм, связанный с опытом ускользания яви самого Первопринципа: «В нас, или, вернее, позади нас, заключается возможность созерцания Бога, как говорили впоследствии Александрийцы; это созерцание всегда возможно и никогда не осуществляется в действительности сознательным интеллектом. Такая интуиция представляет нам Бога, выраженного в идеях. Эта интуиция ”создаёт всё“; она играет по отношению к мыслящему интеллекту, движущемуся во времени, такую же роль, как вечный двигатель играет по отношению к небесным движениям и ходу вещей» [Бергсон, 1999, с. 358].

Выводы. Важно, что в таким образом метафизически обустроенной реальности саму возможность элевации (анабазиса) объясняет встречное «движение Бога по направлению к находящимся ниже его вещам… всё происходит из первого принципа и всё стремится возвратиться к нему» [Бергсон, 1999, с. 359].

В духе универсальной теистической метафизики всех великих традиций Бергсон отмечает, что «неизменность представляет причину изменений во вселенной» [Бергсон, 1999; с. 365], а также расширяет сам опыт киномышления в докинематографические времена мифологического сознания, сакрального космоса и обратной перспективы: «Современная наука, как и древняя, пользуется кинематографическим методом… сущностью науки являются её манипуляции со *знаками* и *символами*» [Бергсон, 1999, с. 366].

Но такому опыту, согласно Бергсону, оказывается присущ неотвратимый холизм, ибо «течение вселенной во времени составляет одно целое со всем объёмом творчества, которое может иметь место во вселенной» [Бергсон, 1999, с. 378]. Иногда кажется, что время стоит или куда-то медленно ползёт, но по сути оно стремительно летит, погружаясь в вечность, а потому Бергсон заключает мысль, формулируя свою главную идею так: «Время – это творчество» [Бергсон, 1999, с. 380].

Список источников

Бергсон А. Творческая эволюция // Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память: Пер. с фр. Минск : «Харвест», 1999. 1408 с.

Бердяев Н. А. Кризис искусства // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры, искусства: В 2 т. Т. 2. Москва : «Искусство», 1994. С. 399 – 419.

Бибихин В. В. Мир. Томск: «Водолей», 1995. 144 с.

Болдырев Н. Между Востоком и Западом // Болдырев Н. Сталкер, или Труды и дни Андрея Тарковского (Андрей Тарковский: биографические ландшафты). Челябинск : «Урал Лтд», 2002. С. 318 – 324.

Быков Р. А. Философ кинематографа // О Тарковском: Воспоминания в двух книгах / Сост. Марина Тарковская. Москва : «Дедалус», 2002.С. 113 – 117.
Вейцман Е. Очерки философии кино. Москва : «Искусство», 1978. 232 с.
Гачев Г. Д. Музыка и световая цивилизация. Москва : «Вузовская книга», 1999. 200 с.
Делез Ж. Кино. Москва : Ад Маргинем, 2004. 624 с.
Долгов К. М. От Киркегора до Камю: Философия. Эстетика. Культура. Москва : «Искусство», 1991. 397 с.
Киреевский И. В. Девятнадцатый век // Киреевский И. В. Избранные статьи. Москва : «Современник», 1984. С. 61 – 80.
Лосев А. Ф. Философия и эстетика Константина Аксакова // Лосев А. Ф. Имя: Избранные работы, переводы, беседы, исследования, архивные материалы. Санкт-Петербург : «Алетейя», 1997. 616 с.
Набоков В. В. Ада, или Радости страсти. Санкт-Петербург : «Симпозиум», 2003. 672 с.
Сартр Ж.-П. По поводу «Иванова детства» // Мир и фильмы Андрея Тарковского: размышления, исследования, воспоминания, письма. Москва : «Искусство», 1991. С. 11 – 21.
Хализев В. Е. Теория литературы. Москва : «Высшая школа», 2004. 404 с.
Хомяков А. С. Аристотель и всемирная выставка // Благова Т. И. Родоначальники славянофильства. А. С. Хомяков и И. В. Киреевский. Москва , 1995. С. 183 – 196.
Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. Т. 2: Всемирно-исторические перспективы. Москва : «Мысль», 1998. 606 с.

References

Bergson A. Creative evolution. In: Bergson A. Creative evolution. Matter and memory: Translate from French. Minsk: Harvest, 1999. 1408 p. (In Russ).
Berdyaev N. A. The crisis of art. In: Berdyaev N. A. Philosophy of creativity, culture, art: In 2 vols. vol. 2. Moscow: “Art”, 1994. pp. 399 - 419. (In Russ).
Bibikhin V. V. Peace. Tomsk : Aquarius, 1995. 144 p. (In Russ).
Boldyrev N. Between East and West. In: Boldyrev N. Stalker, or Works and days of Andrei Tarkovsky (Andrey Tarkovsky: biographical landscapes). Chelyabinsk: “Ural Ltd”, 2002. pp. 318 - 324. (In Russ).
Bykov R. A. Philosopher of cinema. In: About Tarkovsky: Memoirs in two books / comp. Marina Tarkovskaya. Moscow: “Dedalus”, 2002. pp. 113-117. (In Russ).
Weizman E. Essays on Philosophy of Cinema. Moscow: Art, 1978. 232 p. (In Russ).
Gachev G. D. Music and Light Civilization. Moscow: Vuzovskaya kniga, 1999. 200 p. (In Russ).
Deleuze J. Cinema. Moscow : Ad Marginem, 2004. 624 p. (In Russ).
Dolgov K. M. From Kierkegaard to Camus: Philosophy. Aesthetics. Culture. Moscow: Art, 1991. 397 p. (In Russ).
Kireevsky I. V. The nineteenth century. In: Kireevsky I. V. Selected articles. Moscow: “Sovremennik”, 1984. pp. 61 - 80.
Losev A. F. Philosophy and aesthetics of Konstantin Aksakov. In: Losev A. F. Name: Selected works, translations, conversations, research, archival materials. St. Petersburg: Aletheya, 1997. 616 p. (In Russ).
Nabokov V. V. Ada, or the Joys of Passion. St. Petersburg: “Symposium”, 2003. 672 p. (In Russ).
Sartre J.-P. About “Ivan's Childhood”. In: The World and Films of Andrei Tarkovsky: reflections, research, memoirs, letters. Moscow: “Art”, 1991. pp. 11 - 21. (In Russ).
Khalizev V. E. Theory of Literature. Moscow: Higher School, 2004. 404 p. (In Russ).
Khomyakov A. S. Aristotle and the World Exhibition. In: Blagova T. I. Ancestors of Slavophilism. A. S. Khomyakov and I. V. Kireevsky. Moscow, 1995. pp. 183 - 196. (In Russ).
Spengler O. The Decline of Europe: Essays on the Morphology of World History. vol. 2: World-historical perspectives. Moscow: Thought, 1998. 606 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 27.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.
The article was submitted 27.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 55–62.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 55–62.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
ББК 87.70
УДК 17.026.3
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.9

Этика и метафизика в творчестве Ф. М. Достоевского

Владимир Владимирович Варава
Московский государственный институт культуры, Химки, Россия, vladimir_varavalist.ru

Аннотация. В статье рассматривается творчество Ф. М. Достоевского в философском измерении. Выделяются два начала философии – этика и метафизика и показывается, как они взаимодействуют у писателя. Этическое начало, безусловно, пронизывает все художественнее творения Достоевского, которые во многом являются формой философского высказывания. Абсолютность этического дискурса задает тема о человеке – абсолютно приоритетная для писателя. Метафизика, как показано в статье, предстает как особая организация текста, в котором важен «мрачный» контекст бытия, в котором открывается свет истины. Таким образом этика и метафизика взаимосвязаны у писателя, и они представляют собой целостный контекст его творчества. В итоге делается вывод, что углубление в проблему человека у Достоевского рождает экзистенциальный стиль мышления, который в контексте отечественной философской культуры неразрывно связан с этикой.

Ключевые слова: Достоевский, Кьеркегор, этика, метафизика, русская литература, русская философия, экзистенциальное мышление, истина, христианство, человек.

Для цитирования: Варава В. В. Этика и метафизика в творчестве Ф. М. Достоевского // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 55–62. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.9

Original article

Ethics and metaphysics in the works of F. M. Dostoevsky

Vladimir V. Varava
Moscow State Institute of Culture, Khimki, Russia, vladimir_varavalist.ru

Abstract The article deals with the work of F. M. Dostoevsky in a philosophical dimension. Two principles of philosophy stand out - ethics and metaphysics, and it is shown how they interact with the writer. The ethical principle, of course, permeates all the more artistic creations of Dostoevsky, which in many ways are a form of philosophical expression. The absoluteness of ethical discourse is set by the theme of a person - an absolute priority for the writer. Metaphysics, as shown in the article, appears as a special organization of the text, in which the «gloomy» context of being is important, in which the light of truth is revealed. Thus, ethics and metaphysics are interconnected in the writer, and they represent an integral context of his work. As a result, it is concluded that Dostoevsky's deepening into the problem of man gives rise to an existential style of thinking, which, in the context of Russian philosophical culture, is inextricably linked with ethics.

Keywords: Dostoevsky, Kierkegaard, ethics, metaphysics, Russian literature, Russian philosophy, existential thinking, truth, Christianity, man.

For citation: Varava V. V. Ethics and metaphysics in the works of F. M. Dostoevsky. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 55–62. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.9

© Варава В.В., 2022

Актуальность. Лев Шестов в своей книге «Киркегард и экзистенциальная философия» (1939), назвал Достоевского «двойником Кьеркегора» и написал такие слова: «Достоевского и Кьеркегора так мало слушают и так мало слышат. Их голоса были и остаются голосами вопиющих в пустыне» [Шестов, 1992, с. 25].

Насколько сегодня актуален Достоевский? Как будто прошло много юбилейных мероприятий, опубликовано большое количество текстов, посвященных писателю. Но это все по-преимуществу в рамках академического сообщества. А какова реальная востребованность Достоевского сейчас? Он по-прежнему остается гласом вопиющего?

Ф. М. Достоевский относится к такому типу писателей-мыслителей, интерес к которым со временем только возрастает. Современность показывает, насколько значимы его идеи сегодня, которые в его время могли восприниматься как несвоевременные и поэтому далеко не всегда понятные. Достоевский настолько масштабен в своем творчестве, что выходит за любые жанровые границы. В данной статье нас будет прежде всего интересовать философский облик писателя.

Методы исследования: религиозно-философская герменевтика, сравнительно-исторический, диалектический, метафизический.

Результаты и их обсуждение. Философию трактуют по-разному. Одно из пониманий философии, которое схватывает всеобщее, выглядит так: философствование – это экзистенциальная энергия смертного. Философия здесь – антропологическая универсалия, проходящая через эпохи и культуры. Человек всегда и везде смертен, и поэтому он обречен философию. Но эта обреченность в отличие от религии не носит обязательного характера. Философию выбирают свободно, без внешнего давления, например, страха смерти. Наука, религия, общество всегда дают ответ, принуждая к определенному поведению. Философия лишь вопрошает. И парадокс в том, что человеку не нужен ответ. Даже самый поверхностный человек в тайне ищет глубины, ищет философии, единственно эту глубину ему открывающую.

Кроме этого, философия структурируется и определяется по-разному. Но некоторые элементы являются в ней инвариантными. Это этика и метафизика. Метафизика – это вопросы о бытии мира: о том, что есть мир, почему есть мир, каково его первоначало, каков смысл мира, могло бы мира не быть, в конце концов, зачем мир? Этика – почему мир именно таков в нравственном плане, какова его ценность? Почему зло и смерть, страдание и горе, но почему любовь, радость и счастье, как достичь максимально полной справедливости и гармонии на индивидуальном и коллективном уровне? Возможно ли, нужно ли? Как все это связать и примирить? И зачем все это?

Над этим и размышляют и вопрошают философы. Но западные и восточные, русские и европейские делают это по-разному. Ретроспективно, охватывая русскую и западноевропейскую традицию, можно сказать, что русская характеризуется большим присутствием в ней этики, в то время как западная отличается большим метафизическим характером. В этом плане русскую философию принято считать этикоцентричной, что означает, что этический дискурс пронизывает даже те сферы, которые далеки от моральной проблематики.

Хотелось бы здесь привести известные слова В. В. Зеньковского по этому поводу: «Русская философия не *теоцентрична* (хотя в значительной части своих представителей глубоко и существенно религиозна), не *космоцентрична* (хотя вопросы натурфилософии очень рано привлекали к себе внимание русских философов), – она больше всего занята *темой о человеке,* о его судьбе и путях, о смысле и целях истории. Прежде всего это сказывается в том, на сколько всюду доминирует (даже в отвлеченных проблемах) *моральная установка:* здесь лежит один из самых действенных и творческих истоков русского философствования. Тот «панморализм», который в своих философских сочинениях выразил с исключительной силой Лев Толстой, – с известным правом, с известными ограничениями может быть найден почти у всех русских мыслителей, – даже у тех, у которых нет произведений, прямым образом посвященных вопросам морали (например, у Киреевского)» [Зеньковский, 2001, с. 21-22].

Безусловно, что Достоевский абсолютно вписывается в этикоцентричную парадигму русской философии. Тема о человеке находится у него на высочайшем уровне. Об этом проникновенно говорит Н. А. Бердяев в своей работе «Откровение о человеке в творчестве Достоевского»: «У Достоевского было одному ему присущее, небывалое отношение к *человеку* и его судьбе – вот где нужно искать его пафос, вот с чем связана единственность его творческого типа. У Достоевского ничего и нет кроме человека, все раскрывается лишь в нем, все подчинено лишь ему. Такой исключительной поглощенности темой о человеке ни у кого никогда не было. И ни у кого не было такой гениальности в раскрытии тайн человеческой природы.

Достоевский, прежде всего, великий антрополог, исследователь человеческой природы, ее глубин и ее тайн» [Бердяев, 1990, с. 215-216]. Он, далее точно говорит Бердяев, «создатель опытной метафизики человеческой природы». Достоевский из обыденных людей делает каких -то великих этиков и метафизиков. «Для сознания “подпольного человека”, – пишет Н. М. Чирков, – характерной чертой является то, что он обобщает свои личные, казалось бы, незначительные переживания до высшего предела. Не один раз он подчеркивает, что “все так делают”. В афоризмах первого раздела появляется тот всемирно-исторический план, который будет сопутствовать романам Достоевского вплоть до “Братьев Карамазовых”» [Чирков, 1967, с. 50].

Философский поиск Достоевского концентрируется вокруг *этической проблемы человека*, не только верующего или богоискателя, но и богоотрицателя, индифферентного, циника, атеиста, вокруг *тайны человека*, которую, как правило не замечают. В основе этика, но не в сократовском рационалистическом смысле, а этика как *отчаяние* в противоположность умозрительному *удивлению* греческих философов. Умозрение приводит к принятию необходимости, это работа разума, понимания, знания. Но Достоевский как раз против необходимости, против законов природы, которые порабощаю человека, лишая его нравственного достоинства, его свободы. Об этом «Записки из подполья». Об этом и «Кроткая»: «Что мне теперь ваши законы? К чему мне ваши обычаи, ваши нравы, ваша жизнь, ваше государство, ваша вера?» [Достоевский, 2007, с. 517]. Природа есть косность, мертвое солнце и мертвые люди на земле, окруженные молчанием.

При этом нельзя сказать, что его философия лишена метафизики в вышеуказанном онтологическом смысле. У Достоевского есть и метафизика, то есть вопрос о бытии, о его смысле и сути, поставленном исключительно в его личностном регистре. Как же сопряжены в его творчестве этика и метафизика?

Тезис Шестова о том, что все произведения Достоевского, как и Кьеркегора, являются вариациями на темы «Книги Иова», выводит в широкий контекст этической проблематики. Но, как говорит Н. А. Бердяев: «К загадке Достоевского можно подходить с разных сторон» [Бердяев, 1990, с. 215]. Достоевский – загадка. Сказано очень точно. Это один из самых загадочных русских писателей мирового уровня, и поэтому так много к нему подходов. И вряд ли хотя бы один попадает в цель. Сердцевина творчества, его метафизическое ядро закрыта от глаз исследователей, как закрыта природа от любопытных глаз естествоиспытателей, пытающихся проникнуть в тайну рождения и смерти. Только подходы, интерпретации, гипотезы. Но влечение к Достоевскому колоссально. И оно, несмотря на все удручающие последствия «духовного кризиса», о котором говорят уже более ста лет, как правило, представители официальной идеологии, только лишь усиливается.

Что влечет и читателей, и исследователей к Достоевскому? Загадка. А если точнее – тайна. Тайна творчества и тайна самого автора. Она и есть самый сильный магнит, явленная в произведениях в особой метафизической организации текста. О чем бы ни шла речь, всегда эта притягательность текста, которая увлекает и поглощает.

Переводчица Достоевского на немецкий язык Элизабет Лесс Кэррик, которая, как мало кто знала и понимала писателя, говорила, что Достоевский способен как кит поглотить своего читателя. Невероятный масштаб личности писателя, его огромный внутренний мир, в котором живут самые непостижимые инфернальные и святые бездны и высоты, предельные страсти, невозможные мысли, взрывы катарсического восторга, действительно способен полностью забрать в себя всякого, кто бы ни прикоснулся к нему. В Достоевском можно утонуть, погибнуть, раствориться без остатка, навсегда похоронив себя в могучих лабиринтах его подземелья.

В противоположность Толстому, пишет В. В. Розанов в «Легенде о Великом инквизиторе» «Достоевский аналитик *неустановившегося* в человеческой жизни и в человеческом духе». И отсюда особенности стиля Достоевского, ни с кем несравнимый его «метафизический синтаксис», его вопиющие «антикрасноречие». Похоже, что «косноязычие» Платонова припиталось именно здесь и нашло себе соответствующую «почву» для создания уже своего собственного уникального языка. Весьма меткое словечко Розанова «аналитик неустановившегося» попадает в сердцевину философии Достоевского. Его философская стихия неустановившегося – это гераклитовская стихия становления. Никакого ставшего, установившегося, только становящееся, и причем с совершенно неизвестным и непредзаданным исходом.

Не только Розанов это заметил. Вот некоторые высказывания: «“Страстность” и “недосказанность” (несмотря на обилие слов) были основными чертами Достоевского» [Андреев, 2009, с. 315]. У Достоевского «все остается необъясненным,

“неведомым”» [Рассадин, 2005, с. 330]. Особенность художественного мира Достоевского, отмечает Д. С. Лихачев, это «динамичность и зыбкость», и, соответственно, чрезвычайная сложность взаимосвязей в этом мире. Все неопределенно, не укоренено, недостоверно. До конца ничего не ясно. Одни начинающееся, но не заканчивающиеся ничего определенным ситуации. Он так характеризует формальную строну стиля писателя: «Все явления как бы не завершены: не завершены идеи, незавершен рассказ, противоречивы сведения о событиях, которые собрал рассказчик, неясны детали и целое, все находится как бы в стадии выяснения и расследования. Все находится в становлении, а поэтому не установлено и отнюдь нестатично» [Лихачев, 2020, с. 88].

Если В. Иванов характеризует творчество в терминах «роман-трагедия», и это содержательная характеристика, то характеристику Д. С. Лихачева можно обозначит как «роман-становление». У Достоевского поистине нельзя не только дважды войти в реку, нельзя в нее войти и один раз. Недосказанность и есть «аналитика неустановившегося», ибо таков человек. Эта «недосказанность» не от того, что Достоевский не смог найти правильного ответа, что он «не дожал», что ему помешала его «страстность» выйти на определенные решения, а потому что он истинный философ, вопрошания которого и не предполагают ответов и решений.

Это вопрошания, выражаясь языком Хайдеггера, о «высшем и предельном», их ценность в том, что они есть, и великое счастье в том, что есть люди, которые отваживаются на это вопрошание, которое идет вразрез во всеми устоявшимися представлениями, создающими уют и комфорт повседневной жизни, поскольку они ее подрывают, оставляя человека ни с чем, то есть наедине с собой, когда все основы рухнули. Но рухнули они не от того, что их зверски и кощунственно подорвали, а от того, что они были ложными. И поэтому, чтобы не умереть духовно, нужно идти дальше, нужно вопрошать, вопрошать, страдая, переживая и созерцая. И все это у Достоевского, так глубоко погрузившегося в подполье, что стало невыносимо и захотелось решений не только ему, но и всем, кто соприкасался с его произведениями.

Но решений здесь быть не может. Если есть решения, то останавливается жизнь, разрушается ее метафизический узел, в котором неразрешимо сплетены самые невероятные нити добра и зла, света и тьмы, жизни и смерти. Л. Шестов очень точно сказал о Достоевском: «Я глубоко убежден, что если бы даже до последних дней своих он оставался в подполье, все равно “разрешения” волновавших его вопросов он не добился бы. Как бы много душевной энергии ни вложил в свое дело человек, он все же останется “накануне” истины и не найдет нужной ему разгадки. Таков человеческий закон» [Шестов, 1990, с. 127].

И вот это «накануне великой истины» и есть предел, до которого доходит человеческое вопрошание. Дальше идти некуда, но останавливаться тоже нельзя. Но это беспредельный предел; «накануне» означает перспективу, оно раскрывает горизонт, стремление к которому и составляет главную интригу нашего существования. Это не значит, что человек-слепец, не ведает, куда ему идти. У него есть мощнейшая интуиция истины, которая заставляет его идти, искать, страдать. Это и есть путь жизни человека, его духовная суть, препятствующая его духовной смерти, которая означает остановку, то есть ставшее, сказанное, решенное. Мертвое ведь и есть остановившееся, прекратившее жизненный процесс движения-становления.

Аномалия – стихия Достоевского, аномалия в самом высоком и низком смысле. Это предел пределов человеческого, ненормальность, «вихревая антропология» (Бердяев), пограничная ситуация, истерия, сумасшествие, бездна, все что угодно, не только не спокойствие, не равнодушие, не безразличие. Бытие затронуло Достоевского, «зацепило» его своей нелогичностью, невозможностью, может быть и ненужностью. Это сильнейший экзистенциальный вызов, ужас и боль которого может почувствовать только человек. Отсюда и его страстный поиск смысла жизни, часто в бессмертии души как залога вечного становления и успокоенности.

И Достоевский не дает ответов, никаких ответов, одна лишь надежда. Г. Померанц пишет: «Творчество Достоевского разрушает стену ответов, построенных культурой, и сталкивается лицом к лицу с открытым вопросом» [Померанц, 2013, с. 313]. Он как бы сбрасывает всю эту культурную мишуру, в основе которого ложь, лицемерие и конвенция. Ничего настоящего, ничего подлинного. У культуры есть ответы, но они как карточный домик рассыпаются перед суровой неумолимостью бытия и его проклятых вопросов.

Где автор, где герой, кто говорит устами самых ужасных и низких героев? Сам Достоевский. Бердяев пишет: «Все герои Достоевского – он сам, различная сторона его собственного духа» [Бердяев, 1990, с. 216]. Все самые невозможные и преступные мысли и речи его персонажей – это его собственные мысли, которые он осмелился высказать таким образом, легитими-

ровав их через художественный текст. Это похоже на то, как агрессивная энергия народа на войне получает легитимацию через необходимость убивать врага. Есть сладострастие убийственных идей, как есть сладострастие убийства. Художественный текст для Достоевского – это поле битвы, это этическое и метафизическое сражение самых невероятных, непозволительных и преступных идей, которые только могут прийти к человеку. Но это человек как он есть, без прикрас, без цензуры, без табу.

Необходимо коснуться вопроса о религиозности Достоевского. Насколько его этика религиозна? И вообще, какое влияние оказали его личные верования на структуру и содержание его философских текстов?

Религиозная жизнь человека так же сокрыта, как и его интимная жизнь. По крайней мере, такой она должна быть. Показная религиозность (фарисейство), как и показная сексуальность (порнография) однопорядковые и равнопорицаемые явления. Что касается религиозности, то ее внешние проявления, в том числе и тексты, публичные заявления еще ничего не говорят о внутренней, подлинной религиозности. И всегда трудно сказать, что именно исповедовал тот или иной, особенно крупный автор, даже если он открыто декларирует свои верования.

Достоевского, как и многих русских писателей и поэтов XIX в. в 90-е годы XX в. стали исследовать в контексте православного литературоведения. Это вполне обосновано после советской идеологизации. Но произошел перегиб: одна идеология (коммунистическая), видевшая в них предтеч грядущей революции, сменилась на другую (религиозную), видящую в них прежде и более всего исповедников христианства. Это неправомерно по многим причинам. Литература имеет свое собственное этико-эстетическое задание, не всегда не совпадающее с религиозным; и в этом плане литература не является «детоводителем ко Христу», каковой была философия, когда ранние церковные апологеты предписали ей именно такой статус.

Наличие религиозной символики, мотивов и даже определенных сюжетных линий, равно как и личная религиозность автора не дают основания трактовать произведения исключительно в рамках православного литературоведения. Литература, как и философия, как и искусство и в целом вся культура не есть «приложение» к церкви. И видеть в литературе лишь выражение христианских идей – значит упрощать ее, исключать из нее и собственно эстетическое и всегда присутствующее философское содержание.

Достоевский и сейчас по большей части трактуется как выразитель христианской мысли. Эту традицию завел в России В. С. Соловьев, назвав писателя ни много ни мало, но «пророком Божьим». «Три речи в память Достоевского» Соловьева – *христианский канон* понимания Достоевского. В предисловии к этим речам Соловьев прямо формулирует вопрос, который считает главным: «чему служил Достоевский, какая идея вдохновляло всю его деятельность?» [Соловьев, 1990, с. 32]. И Соловьев, нисколько не сомневаясь в своей правоте, смело заявляет: «Итак, Церковь, как положительный общественный идеал, как основа и цель всех наших мыслей и дел, и всенародный подвиг, как прямой путь для осуществления этого идеала – вот последнее слово, до которого дошел Достоевский, и которое озарило всю его деятельность пророческим светом» [Соловьев, 1990, с. 41].

Если бы это было так, имел бы Достоевский мировое значение? Он был бы не более, чем один из церковных апологетов, наподобие К. Победоносцева и вряд ли был бы интересен вершинным именам мировой культуры, начиная с Ницше. Да и вообще, считать Церковь общественным идеалом ошибочно, это заблуждение, на которое укажет любой грамотный семинарист. Поразительно, как Соловьев, этот художественно одареннейший человек с тонким философским пониманием мог так «опустить» Достоевского до уровня обычного служителя Церкви. То, что сказал Соловьев – идеал любого прихожанина, который не имеет никаких иных заданий, кроме своей преданности церкви, но это никак не идеал Достоевского. По крайней мере, он им не исчерпывается.

Христианская трактовка творчества Достоевского весьма распространена. Сильные соловьевские интонации чувствуются, например, у С. И. Фуделя, который в своей книге «Наследство Достоевского» трактует творчество писателя через призму православия как путь ко Христу, со Христом и во Христе. Фудель пишет: «Все романы Достоевского после 1865 года – это тоже, собственно, книги об Иисусе Христе. Прежде всего, в этих книгах современный нам читатель найдет впервые слова о Христе любви и веры.

Достоевский называл Диккенса великим христианином, но сам он совершил несравненно больший подвиг исповедания Христа. Вся его власть над людьми именно в этом исповедовании, как бы случайно облекшемся в драгоценную форму художественной прозы. Может быть, исповедования христианства (а тем самым и его проповеди) в таком всемирном диа-

пазоне, в такой открытости и распятии мы больше уже никогда не услышим в искусстве» [Фудель, 2016, с. 48].

Говоря о религиозности Достоевского, важны акценты: есть метафизика христианства, а есть богословие и церковная апологетика. Это весьма различные вещи. Метафизика христианства носит проблемный и драматический характер, это, по сути, и есть религиозная философия, которую не приемлет ортодоксия. Здесь в самый раз вспомнить о Кьеркегоре, этом неортодоксальном христианине, оказавшим огромное влияние на философскую мысль. Значимы в этом контексте слова Бердяева: «Не думаю, чтобы то религиозное истолкование Достоевского, которое сделалось у нас господствующим, улавливало самое главное в нем, ту центральную тему его, с которой связан его пафос» [Бердяев, 1990, с. 215].

Здесь нельзя не вспомнить критику К. Н. Леонтьева, называвшего христианский идеал Достоевского «розовым христианством». При всей суровости, жесткости и даже некоей «мракобесности» мысль Леонтьева более реалистична и трезва по отношению к христианству и к самой жизни, нежели трактовка Достоевским этих вопросов и особенно Соловьевым. Леонтьев не считает, что пророчество всеобщего примирения людей во Христе есть православное пророчество и называет его «чуть-чуть не еретическим» [Леонтьев, 1990, с. 14]. Он пишет, что Христос «ставил милосердие или доброту – *личным идеалом*; Он не обещал нигде торжества *поголовного братства на земном шаре*… Для такого братства необходимы прежде всего уступки со всех сторон. А есть вещи, которые уступать нельзя» [Леонтьев, 1990, с. 16].

Вообще, считает Леонтиев, все эти мысли о любви, прощении и смирении русского народа не являются новыми; все это есть уже у славянофилов. При этом он оригинально отметил новое в «Пушкинской речи»: «ново же было в речи г. Ф. Достоевского приложение этого полухристанского, полуутилитарного, *всепримирительного стремления к многообразному и демонически-пышному гению Пушкина*» [Леонтьев, 1990, с. 10]. В «розовом» христианстве Достоевского есть противоречие с самим его творчеством, в котором показана жестокая действительность во всей полноте ее инфернальных проявлений с неизбывным ее драматизмом и трагизмом. Достоевский-человек как будто пугается этих страшных откровений Достоевского-метафизика и убегает в экзистенциальный уют всемирной гармонии, братства и нравственного согласия. Убегает в «розовое» христианство. Леонтьев пишет: «горячее, самоотверженное, и нравственное, и привлекательное обуславливаются непременно более или менее сильным и нестерпимым *трагизмом жизни… Доказательства этому можно найти в множестве в романах самого г. Достоевского*» [Леонтьев, 1990, с. 20].

Пророческие идеи о всеобщем примирении, в котором России отведена особая и исключительная роль, не самые сильные у Достоевского. И вообще его христианские, историософские, социально-политические воззрения о миссии России, о характере русского народа не главные. Л. Шестов пишет в статье «Пророческий дар» к 25-летию смерти Достоевского: «Для писателей типа Толстого и Достоевского их общественно-политические идеи не имеют ровно никакого реального значения. Что бы они ни говорили, все равно история и политическая жизнь пойдут собственным путем, ибо не их книги и статьи направляют события. … Достоевский и Толстой ничего угадать не умели» [Шестов, 1990, с. 120-121].

Они, по мысли Шестова, были слабыми пророками, ничего не сбылось из того, о чем они проповедовали. Потому что пророков нет не только в своем отечестве, их вообще нет. Любой пророк – это псевдо-пророк. «Он [Достоевский], – пишет Шестов, – знал, конечно, что он не пророк, но он знал, что пророков на земле не было, а которые были, не имели на это большего права, чем он» [Шестов, 1990, с. 123]. И сила Достоевского не в пророчествах, а в этике и метафизике, в совершенно особом новом взгляде на человека, в котором человек открывается впервые. Таким, как показал человека Достоевский в своих художественных текстах ни Россия, ни Европа не знала.

Взгляд В. В. Зеньковского на религиозность Достоевского более сдержан; он не упускает из виду Достоевского-философа, о чем Соловьев вообще не говорит ни слова. «Всю жизнь мучился мыслью о Боге, – пишет В. В. Зеньковский, – поэтому в лице Достоевского больше, чем в лице кого-либо другого, мы имеем дело с философским творчеством, *выраставшим* в лоне религиозного сознания» [Зеньковский, 2021, с. 401]. Но это мука о Боге есть *мука о человеке*, прежде всего, нравственная мука о его страданиях, о его злом, часто демоническом измерении, о его необыкновенной кротости и жертвенности, о его смерти. Все это не поддается никакому рациональному осмыслению. Одним словом, главная мука, забота и внимание писателя – это тайна человека.

Итак, формировалось два подхода, две стратегии, две линии в трактовке жизни и творчест-

ва Достоевского. Первая – это *линия Соловьева-Фуделя*; вторая *линия – Шестова-Иванова*, отчасти *Розанова-Бердяева*. Первая видит в Достоевском более всего и прежде всего истинного исповедника христианства, собственно литературно-философское творчество оставляя за бортом; вторая усматривает в творчестве Достоевского *экзистенциальное откровение о человеке*, главными для которого являются философские прозрения и откровения.

Как уже было сказано, этика является определяющей для Достоевского. Всякому, кто вдумчиво подходит к произведениям писателя сразу бросается в глаза, и это абсолютно обоснованно и справедливо, что у него сплошь этическая проблематика. Этика – в сюжете, в особой силе проникновения в глубину страдания, в аналитике жестокости и мучительства, в стремлении проникнуть в человеческое «добро» и «зло», в исследовании проблемы вины и поступка. Синтез всего этого – «проклятые вопросы», *кульминация этического*, доведенная до невыносимого, за которым просветление, катарсис, антроподицея – человек в поступке не весь, все за всех виноваты. Это своего рода этическое чудо: доведение до предельной тьмы и зла, за которыми свет и добро. «Нравственная тьма сгущается до черты – и вдруг свет» [Померанц, 2013, с. 62]

Здесь нужно вновь обратиться к «Запискам из подполья». Этот текст, по словам Г. Померанца, «важный для развития мировой философской мысли… мимо «Подполья» к Достоевскому нельзя подойти» [Померанц, 2013, с. 61]. Это весьма сильный тезис исследователя. Но он вполне обоснован, поскольку именно в этом тексте представлен *экзистенциальный стиль мышления* Достоевского, повлиявший на многих именитых авторов этого направления. Но особенность Достоевского как русского писателя и мыслителя в том, что для него экзистенция есть предельная этика, то есть экзистенция и есть этика. В этом проявляется отличие западной и отечественной философских культур. Если для первой экзистенциальное и этическое не обязательно совпадают, то для второй это непременное условие. И Достоевский здесь не одинок: и у Толстого это проявляется, и у Платонова, и у Бунина, и у многих других русских философических авторов.

XIX век – это время открытия человека в экзистенциальном измерении и на Западе, и в России. В это время происходит одновременное *открытие философии, открытие человека* и *открытие экзистенции*, что может быть обозначено как «осевое время» русской философии. Как отмечает Г. Померанц: «рождается новый человек, новый, открытый бесконечности, дух. Ответ для него – ничто, вопрос – все» [Померанц, 2013, с. 311]. Достоевский был первым в плане совмещения этики и экзистенции в России, он был открыватель экзистенции на русской почве. Именно он и сформулировал «проклятые вопросы». Конечно, не в рационально-логической форме, но в стихии своей «вихревой антропологии». Вячеслав Иванов сказал, что Достоевский – «змий», «зодчий подземного лабиринта», он «поставил будущему вопросы, которые до него никто не ставил, и нашептал ответы на еще непонятые вопросы» [Иванов, 1990, с. 165].

Выводы. При всяком приближении к человеку у Достоевского создается абсолютно *таинственное*. У него не добро и зло, но *тайна добра и зла*, не просто Бог и человек, но *тайна Бога и человека*, не просто жизнь и смерть, но *тайна жизни и смерти.* Тайна человека – это бездонность, бездна, неисчерпаемость, непостижимость, неопределимость, непонимание, что есть человек. Человек в бесконечном потоке становления, его сущность трудноуловима, ее практически нет. Он существует в тусклом мире мертвых идей, которые излучают тьму. И вот именно здесь и происходит прорыв в метафизику, в ту мрачную основу мира, которая есть его онтология. Здесь не важна структура мира, здесь важен дух, атмосфера, в которой свершается человеческое бытие.

Метафизика у Достоевского на уровне организации текст; сама «материя» текста выполнена в метафизической стилистике угнетающей мрачности, таинственности; все иррационально, гротескно, готически страшно (см. Д. С. Лихачев о готических рисунках Достоевского). Всего лишь одна, но показательная иллюстрация из «Неточки Незвановой». «Помню, что были сумерки, – говорит Неточка, – в комнате была мертвая тишина. Оплывшая сальная свечка грустно освещала наше жилище». Достоевский так произносит «сумерки», что они становятся действительными, и читатель погружается в их таинственную сень. Не всякий так может сказать, но лишь тот, кто носил эти сумерки постоянно в себе, жил с ними, боялся их приближения, боролся с ними, но в их тусклом свете прозревал великие истины.

Мрак у Достоевского – это не сюжет, это не просто фон, это не «мрачные истории», «мрачные состояния», «мрачные люди», «мрачная атмосфера». Мрак – это персонаж, это действующее лицо. Вот она *метафизика мрака*: не мрак в душе и мрак в мире, а *мрак души* и *мрак мира*. Но только лишь в этом мраке и можно увидеть свет. Аполлоновский дневной свет ничего не дает, в нем как будто все видно, но ничего не ясно, потаенная суть вещей сокрыта. И только погрузившись в реальный мрак, можно увидеть суть, можно увидеть свет.

Список источников

Андреев И. М. Русские писатели XIX века. Москва : Издательский дом «Русский Паломник», 2009. 592 с.

Бердяев Н. А. Откровение о человеке в творчестве Достоевского // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881 – 1931 годов. Сборник статей. Москва : Книга, 1990. С. 215-234.

Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 9. В 2 кн. Кн. 1.: Дневник писателя. Москва : Астрель, АСТ, 2007. 844 с.

Зеньковский В. В. История русской философии. Москва : Академический Проект, Раритет, 2001. 880 с.

Иванов Вяч. Достоевский и роман-трагедия // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881 – 1931 годов. Сборник статей. Москва : Книга, 1990. С. 164-193.

Леонтьев К. О всемирной любви, по поводу речи Ф. М. Достоевского на Пушкинском празднике // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881 – 1931 годов. Сборник статей. Москва : Книга, 1990. С. 9-32.

Лихачев Д. С. «Небрежение словом» у Достоевского // Лихачев Д.С. От мысли к слову. Москва : Изд-во АСТ, 2020. С. 88-119.

Померанц Г. Открытость бездне. Встречи с Достоевским. Москва ; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 416 с.

Рассадин С. Русские, или Из дворян в интеллигенты. Москва : Текст, 2005. 479 с.

Соловьев В. С. Три речи в память Достоевского // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881 – 1931 годов. Сборник статей. Москва : Книга, 1990. С. 32-55.

Фудель С. И. Наследство Достоевского. Москва : Русский путь, 2016. 340 с

Чирков Н. М. О стиле Достоевского. Москва : Наука, 1967. 304 с.

Шестов Л. Пророческий дар // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли. Москва : Книга, 1990. С. 119-128.

Шестов Л. Киркегард и экзистенциальная философия (Глас вопиющего в пустыне). Москва : Прогресс ; Гнозис, 1992. 204 с.

References

Andreev I.M., prof. Russian writers of the XIX century. Moscow: Russian Palomnik Publishing House, 2009. 592 p. (In Russ).

Berdyaev N.A. Revelation about man in the work of Dostoevsky. In: About Dostoevsky. Dostoevsky's creativity in Russian thought in 1881-1931. Digest of articles. Moscow: Book, 1990. pp. 215-234. (In Russ).

Dostoevsky F.M. Collected Works: In 9 vols. Vol. 9. In 2 books. Book. 1.: Writer's diary. Moscow: Astrel; AST, 2007. 844 p. (In Russ).

Zenkovsky V.V. *History of Russian Philosophy*. Moscow: Academic Project; Raritet, 2001. 880 p. (In Russ).

Ivanov Vyach. Dostoevsky and the tragedy novel. In: About Dostoevsky. Dostoevsky's creativity in Russian thought in 1881-1931. Digest of articles. Moscow: Book, 1990. pp. 164-193. (In Russ).

Leontiev K. About universal love, about the speech of F. M. Dostoevsky at the Pushkin holiday. In: About Dostoevsky. Dostoevsky's creativity in Russian thought in 1881-1931. Digest of articles. Moscow: Book, 1990. pp. 9 -32. (In Russ).

Likhachev D.S. «Neglect of the word» in Dostoevsky. In: Likhachev D.S. From thought to word. Moscow: AST, 2020. pp. 88-119. (In Russ).

Pomerants G. Openness to the abyss. Meetings with Dostoevsky. Moscow; SPb.: Center for Humanitarian Initiatives, 2013. 416 p. (In Russ).

Rassadin S. Russians, or From nobles to intellectuals. Moscow: Text, 2005. 479 p. (In Russ).

Solovyov V. S. Three speeches in memory of Dostoevsky. In: About Dostoevsky. Dostoevsky's creativity in Russian thought in 1881-1931. Digest of articles. Moscow: Book, 1990. pp. 32-55. (In Russ).

Fudel S.I. Dostoevsky's legacy. Moscow: Russian way, 2016. 340 p. (In Russ).

Chirkov N. M. On the style of Dostoevsky. Moscow: Nauka, 1967. 304 p. (In Russ).

Shestov L. Prophetic gift. In: About Dostoevsky. Dostoevsky's creativity in Russian thought. Moscow: Book, 1990. pp. 119-128. (In Russ).

Shestov L. Kierkegaard and Existential Philosophy (The Voice of One Crying in the Wilderness). Moscow: Progress-Gnosis, 1992. 204 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 28.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 28.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 63–66.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 63–66.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 008:316.42
ББК 71.07
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.10

Влияние цифрового поворота на социокультурный аспект существования личности

Светлана Анатольевна Симонова[1], Вероника Левановна Алиханова[2]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
[2] Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия
[1] jour2@yandex ORCID 0000-0001-9753-758
[2] alihanova.veronika@mail.ru ORCID 0000-0003-4506-1248

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровых технологий на культуру и на развитие личности в ее социокультурном аспекте. Затрагиваются различные проявления этого процесса. Актуальность темы исходит из ее различных аспектов и проявлений в современном мире. Трансформации, происходящие в общественной жизни, тесно связаны с процессами цифровизации и усилением влияния медиа-дискурса. С научной точки зрения, важно понять, к каким последствиям приводят данные процессы. Выбор методологии исследования обусловлен поставленными в нем целями и задачами. Мы используем диалектический метод, системный анализ, функциональный анализ. Данный набор методов позволяет наилучшим образом раскрыть тему статьи и получить комплексные выводы. По итогам исследования получены следующие выводы. Развитие цифровых технологий затрагивает практически все аспекты жизни человека и общества в целом. Это находит проявление в таких процессах, как ускорение коммуникации, кризис идентичности, трансформации искусства и т.д.

Ключевые слова: цифровизация, культура, личность, медиа.
Для цитирования: Симонова С.А., Алиханова В.Л. Влияние цифрового поворота на социокультурный аспект существования личности // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 63–66. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.10

Original article

The impact of the digital turn on the socio-cultural aspect of the existence of the individual

Svetlana A. Simonova[1], Veronika L. Alikhanova[2]
[1] Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia
[2] Voronezh State University, Voronezh, Russia
[1] jour2@yandex ORCID 0000-0001-9753-758
[2] alihanova.veronika@mail.ru ORCID 0000-0003-4506-1248

Abstract. The article examines the impact of digital technologies on culture and personal development. Various manifestations of this process are touched upon. The relevance of the topic comes from its various aspects and manifestations in the modern world. The transformations taking place in public life are closely related to the processes of digitalization and the increasing influence of media discourse. From a scientific point of view, it is important to understand the consequences of these processes. The choice of the research methodology is determined by the goals and objectives set in it. We use dialectical method, system analysis, functional analysis. This set of methods allows you to best reveal the topic of the article and get comprehensive conclusions. According to the results of the study, the following conclusions were obtained. The development of digital technologies affects almost all aspects of human life and society as a whole. This is manifested in such processes as the acceleration of communication, identity crisis, transformation of art, etc.

© Симонова С.А., Алиханова В.Л., 2022

Keywords: digitalization, culture, personality, media.

For citation: Simonova S. A., Alikhanova V.L. The impact of the digital turn on the socio-cultural aspect of the existence of the individual. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 63–66. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.10

Актуальность. Целью работы является выявление взаимосвязи процессов цифровизации и трансформаций, происходящих в социокультурной сфере. В частности, уделяется внимание аспектам существования личности в новой цифровой среде. Авторы затрагивают проблему размытия границ между реальным и виртуальным социальным пространством. В настоящее время процессы, происходящие в виртуальном мире, активно влияют на общественную и культурную жизнь. Значимая часть коммуникации перемещается в цифровое пространство, что особенно актуально в условиях пандемии. Это, несомненно, сказывается на особенностях межличностного взаимодействия, особенностях развития личности и ее культуры в конкретном контексте. Растет нагрузка на психику человека и его организм в целом в результате большой загруженности информацией. В статье приводятся и иные примеры проявления влияния цифровых технологий на личность и культуру. Не вызывает сомнений актуальность изучаемых проблем как для отдельной личности сегодня, так и для всего общества в перспективе.

Методы и организация исследования. Выбор методологии исследования обусловлен поставленными в нем целями и задачами. В частности, использование диалектического метода продиктовано необходимостью отследить характер изменений в социокультурной среде. Кроме того, развитие личности само по себе представляет собой сложный диалектический процесс. Системный подход позволяет охватить происходящие трансформации в их целостности и с сохранением картины взаимосвязей между ними. Он дает возможность увидеть изменения, происходящие как в отдельных феноменах культуры, так и в обществе в целом. В этом смысле крайне значим и функциональный анализ, с помощью которого можно отследить функциональные взаимосвязи и логику взаимодействия развития личности и трансформаций социальных институтов.

Анализ результатов исследования. Цифровая среда в современности существует не обособленно от других сфер. Существует огромное количество точек пересечения онлайн и офлайн пространства, их границы весьма открыты и подвижны. Следует понимать, что онлайн и офлайн связаны не только ценностно или культурно – это два модуса существования человека. Исследования цифры это исследование не только технологий, но и меняющегося культурного опыта человечества. Это исследования меняющейся среды обитания и социокультурной реальности. Словом, цифровая среда сегодня обволакивает все социальное пространство, трансформируя и видоизменяя как уклад обыденной жизни людей, так и социальные институты и феномены. Таким образом, исследования цифровой среды оказываются исследованиями и самого человека, его деятельности и результатов саморазвития.

С одной стороны, увеличиваются возможности получения образования с помощью цифровых технологий, информация и знания становятся более доступны, появляется и постоянно совершенствуется возможность быстрого обмена информацией, достижениями науки, общения с единомышленниками, коллегами и т.д. С другой же стороны, в некоторых случаях мы имеем снижение качества образования в данных условиях в силу различных причин, зачастую связанных с тем, что низкокачественная и зачастую «фейковая» информация потоком обрушивается на ее потребителя, который не всегда оказывается способен отличить правду от вымысла. «Фактически, мы живем в новой эпохе производства, распространения, потребления гуманитарного знания и культуры в целом» [Мохов, 2017, с. 27], – справедливо отмечает В.П. Мохов. Возникает ситуация подмены образования извлечением потоков информации, освоения культурных достижений – их доступностью, знаний – информацией, культуры – ее ярлыками. Зачастую пользователь цифровых технологий не понимает, каким образом необходимо искать достоверную информацию в огромных бесконтрольных потоках, как быстро найти ответ на тот или иной вопрос, решить проблему, эффективно использовать имеющиеся ресурсы и т.д. Это приводит человека в ситуацию, когда он оказывается дезориентирован и растерян. Он не знает, кому верить, не понимает, что именно происходит вокруг него, потому что зачастую не имеет оснований верить тем источникам, которые имеет. Отсюда возникает чувство страха и тревоги.

Конечно же, когда мы говорим о цифровом «повороте», мы имеем в виду, в том числе, определенный способ работы с информацией. «Цифровой поворот», в отличие от других по-

воротов, сосредоточен не на характере информации источника, а на способе ее фиксации при хранении и передаче» [Гарскова, 2019, с. 57]. В эпоху цифрового «поворота» происходит заметное ускорение процесса накопления информационных ресурсов. Эти ресурсы существуют в совершенно уникальной форме, что требует особого подхода к работе с данным видом информации – к ее созданию, прочтению, накоплению, анализу и т.д. Электронное общение ускорило обмен идеями и данными, культурными достижениями. Возникает и непрерывно обновляется оборудование для обмена информацией, растет скорость общения, качество передаваемого материала (имеется в виду качество изображения, звука и т.д.), скорость ответа, при этом уменьшаются физические, умственные, эмоциональные и материальные затраты на коммуникацию.

Сегодня можно говорить о социальном цифровом пространстве в новом ключе – как об общности людей, принадлежащих к цифровой реальности, объединённых источниками информации, ценностями интернета, и, следовательно, в определенном смысле находящимися выше политических границ и экономических различий. Однако, и у этих возможностей имеется и оборотная сторона. Цифра очень стремительно проникает в нашу жизнь, диктует нам «правила игры», постепенно подменяет реальные вещи цифровыми объектами. И вот мы уже довольствуемся беглым разговором по видеосвязи с приятелем, вместо того, чтобы увидеть его и поговорить о чем-то важном. Мы подменяем чувства и эмоции цифровыми кодами, образующими смайлики и эмодзи, что влияет на качество речи человека, его способность самовыражаться, подбирать слова и строить личное общение. Мы ускоряем коммуникацию, мы постоянно торопимся, потому что перегружены информацией, наши контакты становятся все более «холодными», в результате чего мы зачастую получаем пресловутое «одиночество в толпе», когда количество контактов стремительно растет, а качество общения существенно снижается, ведь в сети зачастую невозможно выразить в полной мере чувства и переживания.

Нужно отметить, что это последствие не исключительно цифрового «поворота», но и развития технологий в целом, ускорения темпов жизни и требований экономики. Все это медленно погружает человека в мир цифры, которая стремительно его поглощает. Он будто сам становится соткан из цифры, существует в цифровой реальности, зачастую не мысля своей жизни без нее, не видя границ между реальным и виртуальным, ведь выше мы отметили, что цифровой «поворот» выходит далеко за рамки онлайн-пространства. Все эти факты вызывают беспокойство у ряда ученых, в то время как некоторые исследователи могут отрицать противоречивость влияния цифрового «поворота» на социальную коммуникацию и считать высказанные опасения преувеличенными, однако, необходимо разобраться, каким образом указанные явления влияют на культуру в целом.

В социокультурном пространстве закономерно происходят изменения при появлении в нем новых элементов. Цифровой «поворот» как смена парадигм и мощное культурное явление не мог не вызвать трансформаций в других институтах. «Вслед за материальными прорывами последовали изменения в общественном и индивидуальном сознании: люди из совершенно различных социальных групп, со значительно различающимися уровнями дохода, социальными статусами оказались примерно в одинаковом отношении к процессу потребления и распространения культуры в целом и гуманитарного знания в частности, что впервые создало уникальную ситуацию: доступ к гуманитарному знанию все меньше зависит от положения человека в системе социальной стратификации» [Мохов, 2017, с. 28].

Цифровые технологии уравнивают своих пользователей, усиливая однако при этом разрыв между теми, кто имеет к ним доступ и теми, кто его не имеет. Потребители цифровых источников становятся равны в своей возможности их потребить. При этом, потребляя зачастую унифицированный материал, они становятся равны не только в этом, но и в тех интеллектуальных клеше, носителями которых они становятся, благодаря пользованию однотипными платформами, иногда навязанными модой или авторитетными сообществами. Создается, на наш взгляд, весьма парадоксальная ситуация, ведь, обладая практически безграничными возможностями потребления чрезвычайно разнообразных ресурсов для самообразования и саморазвития, которые могли бы способствовать развитию индивидуальности и идентичности, пользователь сети фактически стирает собственную уникальность и выбирает однотипные материалы, которые потребляет практически каждый. В результате происходит формирование «человека-массы».

Развитие технологий оказало значительное влияние и на развитие классических видов искусства. Происходят попытки средствами искусства «схватить» будущее и передать его массам, а может быть, даже в определенном смысле, и предопределить его развитие. Неслучайно именно в это время заново раскрывает себя на-

учная фантастика, активно развивается жанр антиутопии, что заслуживает отдельного внимания, поскольку его развитие происходит на фоне роста благосостояния граждан, появления новых технологий и мер обустройства социального бытия. Очевидно, что в те времена, как и сегодня, к цифровым технологиям относятся различным образом. К ним не было сугубо оптимистического отношения, однако пришло понимание того, что новые технологии это уже новая реальность.

Выводы. По итогам исследования получены следующие выводы. Влияние цифровых технологий на личность и общество нельзя оценивать однозначно. С одной стороны, при их помощи можно оперативно и сравнительно просто решать рабочие и повседневные задачи, что особенно актуально в условиях пандемии. С другой стороны, возрастающая информационная нагрузка вызывает психологические, физиологические и иные проблемы. Кроме того, коммуникация может приобретать искаженный или поверхностный характер, а личность сталкивается с проблемами идентичности, восприятия окружающего пространства и культуры, а также – самовыражения чувств и эмоций и т.д. Именно поэтому дальнейшее изучение данной темы представляется значимым и актуальным для социогуманитарных наук.

Список источников

Гарскова И. М. «Цифровой поворот» в исторических исследованиях: долговременные тренды // Историческая информатика. 2019. № 3. С. 57. URL: https://e-notabene.ru/istinf/article_31251.html DOI: 10.7256/2585-7797.2019.3.31251

Касавина Н. А. «Digital existence»: цифровой поворот в понимании человеческого бытия // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2020. Т. 3. № 4. С. 73-89.

Кириллов А. А. Цифровой поворот: эпистемологические приоритеты и культурные ориентиры // Диалоги о культуре и искусстве: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Пермь, 17–19 октября 2019 года. Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2019. С. 161-171.

Мохов В. П. Социальное и институциональное в цифровой гуманитаристике // Цифровая гуманитаристика: ресурсы, методы, исследования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, 16–18 мая 2017 г.): в 2 ч. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2017. Ч. 1. С. 27-30.

Сизова Н. Е. Постцифровое обучение: другая логика и дальнейшая культурная модернизация системы образования // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 2. С. 6-8.

References

Garskova I. M. “Digital turn” in historical research: long-term trends. *Istoricheskaya informatika = Historical informatics.* 2019. no. 3. P. 57. URL: https://e-notabene.ru/istinf/article_31251.html DOI: 10.7256/2585-7797.2019.3.31251 (In Russ).

Kasavina N. A. “Digital existence”: a digital turn in the understanding of human existence. *Cifrovoj uchenyj: laboratoriya filosofa = Digital scientist: philosopher's laboratory.* 2020. Vol. 3. no. 4. pp. 73-89. (In Russ).

Kirillov A. A. Digital turn: epistemological priorities and cultural guidelines. In: Dialogues on culture and art: materials of the IX All-Russian scientific and practical conference (with international participation), Perm, October 17–19, 2019. Perm: Perm State Institute of Culture, 2019. pp. 161-171. (In Russ).

Mokhov V. P. Social and institutional in digital humanitiesIn: Digital humanities: resources, methods, research: materials of the Intern. scientific conf. (Perm, May 16–18, 2017): in 2 parts. Perm: Perm. state nat. research unt., 2017. Pt. 1. pp. 27-30. (In Russ).

Sizova N. E. Post-digital learning: different logic and further cultural modernization of the education system. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 2. pp. 6-8. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 21.01.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 21.01.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 67–73.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 67–73.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 17.036.2
ББК 87.752
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.11

Проблемы здоровьесбережения в аксиологической перспективе

Андрей Викторович Исаев
Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия, isaevandrew@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы современного здоровьесбережения в контексте аксиологии. Ситуация в этой области оценивается как кризисная, поскольку существует расхождение между нормой здоровья в обществе и реальным состоянием здоровья населения. Выявлено, что состояние здоровья в предельных возрастных группах детей и пожилых граждан является наиболее ярким показателем существующей тенденции ухудшения здоровья населения. Отмечается, что если со стороны государства налицо тенденции по усилению мер в укрепление функционирования сферы медицины и научных исследований, то со стороны населения наблюдаются тенденции халатного и безразличного отношения к своему здоровью. Это обусловлено отсутствием духовных оснований сбережения здоровья, что не позволяет укорениться ценностям здорового образа жизни как личностным целям индивида. Делается вывод о том, что христианская аксиология содержит в себе искомый духовный, этический и метафизический ресурс, который необходим для преодоления кризисной ситуации в области здоровьесбережения.

Ключевые слова: здоровьесбережение, философия медицины, этика, культура, экзистенциальный кризис, ценность жизни, смысл жизни, ценность здоровья, христианская аксиология.

Для цитирования: Исаев А.В. Проблемы здоровьесбережения в аксиологической перспективе // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 67–73. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.11

Original article

Problems of health saving in an axiological perspective

Andrey V. Isaev
Voronezh State University, Voronezh, Russia, isaevandrew@mail.ru

Abstract. The article deals with the problems of modern health protection in the context of axiology. The situation in this area is assessed as a crisis, since there is a discrepancy between the norm of health in society and the real state of health of the population. It was revealed that the state of health in the limiting age groups of children and the elderly is the most striking indicator of the current trend of deteriorating health of the population. It is noted that if there is a tendency on the part of the state to strengthen measures to strengthen the functioning of the sphere of medicine and scientific research, then on the part of the population there are tendencies of negligent and indifferent attitude towards their health. This is due to the lack of spiritual grounds for maintaining health, which does not allow the values of a healthy lifestyle to take root as the personal goals of the individual. It is concluded that Christian axiology contains the desired spiritual, ethical and metaphysical resource, which is necessary to overcome the crisis in the field of health care.

Keywords: health saving, philosophy of medicine, ethics, culture, existential crisis, value of life, meaning of life, value of health, Christian axiology.

For citation: Isaev A. V. Problems of health saving in an axiological perspective. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 67–73. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.11

© Исаев А.В., 2022

Актуальность. Проблемы здоровьесбережения относятся к области фундаментальных философских проблем медицины. Это понятие стало ведущим в современном дискурсе проблем здоровья и телесности, становящимся все более актуальным и напряженным. Оно было предложено исследователями в качестве одного из способов уменьшения разрыва между эталоном здоровья в обществе, практических мер, направленных на сохранение и улучшение здоровья и его реальным состоянием. Ситуация в этом плане остается сегодня такой, какой она была несколько десятилетий назад: «Несмотря на то что, по данным статистики, здоровье детей, подростков, молодежи неуклонно снижается, в системе образования предпринимаются попытки нивелировать этот процесс, здесь мы имеем целый пласт различных действий (чаще профилактического характера), направленных на сбережение здоровья подрастающего поколения» [Шлюбуль, 2020, с. 10].

Методология исследования. Понятие здоровьесбережения получило развитие в различных теоретических и практических контекстах, объединенных однако общей целью: сделать так, чтобы в *современной парадигме здоровья* осуществилась «смена натуралистического подхода на системно-аксиологический» [Рыбина, 2015, с. 259]. Натуралистический подход, так или иначе, предполагает аксиологическую нейтральность, поскольку в этой концепции существует аксиоматическая связь между натуральным и объективным. Однако эта ситуация в науке потерпела глобальную трансформацию. Исследователи отмечают, что «трансформируется идеал ценностно-нейтрального исследования. Объективно истинное объяснение и описание применительно к “человекоразмерным” объектам не только допускает, но и предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений» [Степин, 2017, с. 87-88].

Это значит, что сейчас обсуждать вопросы здоровьесбережения невозможно, не принимая во внимание ценностное измерение таких оппозиций, как здоровье/болезнь, норма/патология, жизнь/смерть, врач/пациент, которые долго трактовались исключительно в рамках биоцентристского подхода, существенно сужавшего эвристические перспективы.

Анализ результатов исследования. Аксиологический поворот в философии медицины произошел достаточно давно, и он связан с тем, что понятие «здоровье» стало трактоваться как *социокультурное понятие*, а не как *биологическое* (Б. Г. Юдин, Д. И. Дубровский, С. А. Нижников, Л. В. Фесенкова, В. Д. Жирнов и др.). Так, известный философ В. М. Розин выразил эту идею в такой лаконичной форме: «Здоровье не является естественным феноменом, это социальный артефакт» [Розин, 2001, с. 47]. Эта работа задала перспективу дальнейшим исследованиям в области философии медицины через аксиологическую призму.

О важности социально-философского осмысления понятий «здоровье» и «культура здоровья» также пишут и другие авторы: «Культура здоровья – составная мировоззренческой позиции человека, проявлениями которой являются здоровьетворящее мышление и здоровьесберегающее поведение» [Малярчук, 2006, с. 263]. Из этих слов следует, что человек выстраивает свое поведение относительно своего здоровья опосредованно, через призму привитой ему «культуры здоровья», которая включает в себя ценностное отношение к своему здоровью и жизни.

Другой современный исследователь в области социологии здоровья С. С. Гордеева также пишет о социальном содержании понятия здоровья и отмечает зародившееся в конце XX века внимание к важности личностного восприятия индивидом своего самочувствия. Исследователь выделяет понятие «отношение к здоровью» как ключевое для понимания диалектики биологической нормы здоровья и ее реальной реализации на социальном и личностном уровнях: «Отношение к своему здоровью – это подлинный социокультурный феномен» [Гордеева, 2011, с. 133].

В такой парадигме здоровье – не характеристика естественного состояния тела в природе; здесь понятие здоровья неразрывно связано с социальностью человека, его удовлетворенностью существованием, реализацией смысложизеннных целей. Джордж Витулкас в книге «Новая модель здоровья и болезни» пишет: «Прежде чем можно будет прийти к каким бы то ни было осмысленным заключениям о последствиях любой системы здравоохранения, в дополнение к продолжительности жизни следует рассмотреть качество жизни – количество радости, счастья и творческих способностей, которые придают цель нашей жизни» [Витулкас, 1997, с. 10]. Так появляется некая норма или *эталон здорового человека*, который однако изменяется в зависимости от системы ценностей того или иного общества. Это значит, что общественное здоровье оказывает непосредственное влияние на здоровье индивида.

В этом контексте понятие здоровьесбережения призвано стать механизмом, с помощью которого возможно уменьшить расхождение

между нормой здорового человека и его реальным самочувствием. Для этого предлагается сформировать определенную *мотивацию вести здоровый образ жизни* через создание ценностно привлекательного образа такой жизни, которая могла бы служить источником зарождения как личностного, так и социального смысла здоровья человека.

В действительности, по мнению исследователей, именно отсутствие весомого духовного основания сбережения здоровья не позволяет укорениться ценностям здорового образа жизни как личностным целям индивида: «Россияне адекватно представляют себе основные угрозы и риски саморазрушительного поведения, пренебрежения ценностями здорового образа жизни. С другой стороны, эти ценности пока не утверждены как базовые, мотивационные, имеют слабо укорененный характер» [Железнякова, 2016, с. 135].

Поэтому не случайно, что современная ситуация в сфере здоровьесбережения населения почти повсеместно характеризуется в терминах кризиса. Исследователи обращают внимание не только на различные параметры функционирования системы здравоохранения, но и на то, как отношение к своему телу и здоровью реализуется в жизненном мире индивида. А. Г. Лобачев описывает ситуацию так: «дефицит активности и физкультуры… эмоциональное перенапряжение… отсутствие финансовых возможностей для посещения специализированных спортивных центров» [Лобачев, 2016, с. 231]. Еще в диссертационном исследовании 2007 года говорится: «Вопросы здоровья человека приобретают еще большую важность сегодня, в условиях современного глобального духовного и экологического кризиса, одним из проявлений которого являются негативные тенденции в динамике здоровья человека» [Ковалевская, 2007, с. 3].

Состояние здоровья в предельных возрастных группах детей и пожилых граждан является наиболее ярким показателем существующей тенденции ухудшения здоровья населения. Так современный исследователь характеризует проблемное поле вопросов репродуктивного здоровья, детства и юношества в терминах *кризиса детства*: «Бесплодна каждая пятая российская семья, увеличивается процент рождения детей с генетическими дефектами, все чаще у подрастающего поколения отмечается децелерация, высок уровень заболеваемости и инвалидизации детей школьного возраста, широко распространены в детской и юношеской среде наркомания, алкоголизм, табакокурение, бродяжничество. Все это свидетельствует о кризисе детства в стране» [Малярчук, 2006, с. 255].

Пожилые люди, как еще одна незащищенная группа граждан также в большинстве своем находятся в неблагополучной для полноценного здоровья ситуации, что подтверждается данными Федеральной службы государственной статистики, которые сообщают, что «естественная убыль населения выросла за первые пять месяцев 2017 года почти в три раза по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года» [Естественная убыль, 2022]. А данные Росстата 2021 г. по заболеваемости населения социально значимыми болезнями с 2006 по 2020 гг. показывают также отрицательную динамику [Здравоохранение].

Данные статистики говорят о том, что главная цель программы здоровьесбережения для пожилых людей – долголетие и продление жизни – не реализуется в действительности. Соответственно повышение уровня заболеваемости населения, в том числе и социально значимыми болезнями, говорит о кризисном состоянии дел в системе здоровьесбережения.

Исследователи рассматривают вопрос о социальном самочувствии современных пожилых людей в России как социальную проблему современной медицины. Ученые констатируют такую тенденцию: «В современном обществе с распространением утилитаристского подхода к телесности, в рамках которого значима только молодость и связанные с ней атрибуты, пожилые люди рассматриваются как кризисная группа, в отношении которой действую практики исключения» [Андрианов, 2014, с. 671].

Широко распространенное утилитаристское и поверхностное отношение к здоровью в полной мере отражается на социальном самочувствии пожилых людей. Здесь мы сталкивается с противоречием. С одной стороны, в обществе происходит утрата традиционно уважительного отношения к старости как к самоценной возрастной группе. Можно наблюдать маргинализацию пожилого поколения, табуирование старости, которая воспринимается исключительно с позиции утраты физической силы и эстетической привлекательности. Исследователь Н. Н. Ростова диагностирует высокий уровень *геронтофобии в современном обществе* и делает вывод о геронтофобии как симптоме духовного опустошения поколения и «утраты структурирующего начала человеческого существа» [Ростова, 2011, с. 271].

С другой стороны, в России, Европе и США уже на протяжении десятилетий можно наблюдать снижение рождаемости, и, соответственно, увеличение количества пожилых людей. Как говорят данные статистики, продемонстрированные в Социальном бюллетене за 2016 год,

число пожилого населения России в период с 2006 – 2015 годы неуклонно растет и является «…опережающим рост всего населения страны: если общая численность жителей России за этот период увеличилось на 2%, то пожилого населения – на 20%» [Социальный бюллетень, 2016, с. 5]. Иными словами, пожилые люди как социальная группа увеличиваются в своем количестве, а внимание к ним с позиции сбережения здоровья уменьшается.

Данные результаты исследований касаются лишь «вершины айсберга» современного состояния здоровья населения в его пограничных возрастных группах – дети/пожилые. И если со стороны государства налицо тенденции по усилению мер в укреплении функционирования сферы медицины и научных исследований в этой области, то со стороны населения наблюдаются тенденции халатного отношения к своему здоровью. В контексте недавних событий с пандемией COVID-19 и вакцинацией в РФ мы видим, что российское население достаточно пассивно реагировало на необходимость вакцинации, что также в свою очередь является еще одним свидетельством того, что формы заботы о своем здоровье у массы российского населения принимают не столь однозначно позитивные формы как этого хотелось бы.

Таким образом, несмотря на повсеместную пропаганду идеала здорового образа жизни, существует очевидный *разрыв между здоровым образом жизни как идеей и практической реализацией программы комплексного сбережения здоровья*, становящийся все более нестабильной с каждым годом.

Как мы уже отмечали, сегодня наблюдается расхождение идеала и реального состояния здоровья. Это фиксируется разными позициями: и христианской аксиологией, и этикой преклонения перед жизнью А. Швейцера и гуманистической этикой. Сложившаяся ситуация предполагает *большой репертуар аксиологических вариантов* в качестве модели выхода из сложившейся кризисной ситуации в области здоровьесбережения.

Исследователи пытаются найти причины сложившейся ситуации и наметить пути выхода из нее. Одно из наиболее распространенных объяснений лежит в аксиологической плоскости. В качестве причины утраты восприятия здоровья как ценности исследователи называют *потерю ценности самой жизни*, что является одним из главных симптомов духовного кризиса нашего времени на фоне кризиса отсутствия смысла жизни (логодепривация), который приобретает внушительные масштабы. Это специфический кризис современности, свидетельствующий о том, что болезненные процессы затронули экзистенциальную сферу.

К зримым проявлениям *экзистенциального кризиса личности* можно отнести повсеместное распространение абортов, эвтаназию, движения за легализацию определенных наркотических веществ, искусственное оплодотворение, трансгуманизм, увеличение количества самоубийств, увлечения вредными привычками – табакокурением, алкоголизмом, наркоманией и т.д. Все это говорит о том, что ценность жизни в ее наличном и естественном состоянии значительно снижена. При том, что на этом фоне распространена установка на гедонизм и безопасность. Это парадокс современного общества: жизнь не имеет ценности, но ее страшно потерять, повредить.

В этом контексте уместно обратиться к христианской трактовке вышеуказанного кризиса. Христианскими авторами эти явления трактуются как отпадение от духовного идеала по отношению к человеку как творению Божьему, и, соответственно, к своему здоровью, телесности и жизни в целом. Многие современные инновации в сфере медицины с точки зрения христианской этики разрушают традиционное понимание жизни и здоровья как сакрального божественного дара. В рамках секулярного подхода, в котором работает современная медицина, эти аргументы не значимы, они относятся к области личных верований. Однако налицо значительное социальное движение христианства, чей голос сегодня уже нельзя проигнорировать, по крайней мере, в биоэтических дебатах.

Примером такой позиции являются идеи, озвученные в 1988 году от лица католической церкви США американским кардиналом Джозефом Луисом Бернадином. В своем выступлении «Устойчивая этика жизни и системы здравоохранения» на конференции в университете Лойлолы в Чикаго он сказал: «Охрана, защита и взращивание человеческой жизни включает в себя весь спектр жизни, от концепции смерти, не говоря о таких вопросах как генетика, аборты, смертная казнь, современные войны и лечение смертельно больных… Тот факт, что мы сталкиваемся с вызовами в каждой из этих областей, демонстрирует необходимость устойчивой этики жизни… Предпосылкой для устойчивой этики жизни является «уважение к жизни» – отношение или атмосфера в обществе. Когда человеческая жизнь воспринимается «дешево» и легко «растрачиваемой», в конце концов ничто больше не является сакральным и все жизни подвержены опасности» [Consistent Ethics of Life, 1988, p. 51].

Автор этих слов призывал к созданию *новой*

этики жизни, которая на христианских основаниях должна будет возродить ценность и неприкосновенность человеческой жизни. Конечно, сами христианские основания должны быть еще аксиологически верифицированы, поскольку ситуация «после смерти Бога» требует не декларативных заявлений, а реальных практических результатов. И здесь очень большой фронт работы, который, как мы полагаем, еще в должной мере и не начинался. Стоит отметить работу российского врача-психотерапевта, работающего в рамках святоотеческой традиции, В. К. Невяровича. Автор говорит о необходимости систематизации опыта христианской медицины, которая может стать антиподом существующей «каиновой медицине». Последнюю он характеризует так: медицина, которая «Из искусства врачевания превратилась в ремесло, осквернилась бездушным, "промышленным", подходом к больным и болезням» [Невярович, 2000, с. 72].

Метафора «каиновой медицины» достаточно адекватно описывает кризисное, прежде всего с точки зрения этики, состояние внутри самой отрасли. Об этом говорят и западные исследователи. Так, ведущий британский специалист по медицинской этике Д. Сокол называет медицину «делом темным». Это связано с тем, что в клинических вопросах весьма высока неопределенность, с которой часто сталкиваются эксперты в своих областях медицины, обнаруживавшие несогласие друг с другом по тому или другому фундаментальному аспекту клинической практики. Однако, как он говорит, что «Медицинские учебные заведения, быть может, из самых добрых побуждений, сакрализируют медицину, создавая иллюзию того, что в ней существуют четкие ответы на любые вопросы в стиле «обведите кружком правильный ответ из числа предложенных». Они пренебрегают той неопределенностью, которая во многом присуща врачебной практике» [Сокол, 2020, с. 127]. Тем самым, формируется этически недоброкачественный образ всесильной медицины.

О «поразительной переоценке возможностей медицины» говорит и современный нидерландский врач-геронтолог, философ и писатель Б. Кейзер. Он также отмечает, что «За фасадом медицины сталкиваешься со столь ужасающими головотяпами, что и представить нельзя» [Кейзер, 2017, с. 416]. При этом в целом он дает высокую оценку физическому и духовному подвигу врача, не оставляющего людей наедине со страданием, его самоотверженность в душевной поддержке неизлечимо больных. Однако на этический изъяны во врачебной практике следует обращать серьезное внимание.

Со времени выступления кардинала Бернадина этическая ситуация в сфере жизни и здоровья продолжает оставаться на том же уровне. Так, современный исследователь И. Р. Камалиева в своем диссертационном исследовании 2013 года делает вывод о *разрыве современных медицинских и телесных практик с базовыми этическими ценностями*: «достижения современной медицины и мораль современного общества нарушают традиционную зависимость врачебной этики от общечеловеческих ценностей, одной из наиболее значимых из которых является здоровье» [Камалиева, 2013, с. 4]. Поскольку универсальные ценности подверглись в современную эпоху жесткой релятивизации, то они потеряли общезначимую силу.

Существующие программы здоровьесбережения стремятся к повышению аксиологического потенциала жизни, чтобы иметь возможность расширения своего идейно-смыслового базиса и в сфере *медикалистской мотивации*, и в области разрешения современного антропологического кризиса. «Негативные тенденции в динамике здоровья человека могут быть преодолены путем ориентации его на ценности жизни, здоровья, творческого долголетия» – отмечает современный исследователь, выражая весьма распространенную точку зрения [Ковалевская, 2007, с. 4]. В этом смысле здоровье отражает не просто натуральное или естественное хорошее состояние «тела» индивида, но и является социальной ценностью, показателем социального и экономического статуса индивида. Подобные идеи стимулировали, как мы полагаем, возникновение настоящего «аксиологического бума» в сфере здоровьесбережения.

Большинство исследователей пытается обосновать *имманентную ценность жизни как таковой* для того, чтобы повысить уровень ответственного отношения к своему здоровью и даже смысложизненную мотивацию. Однако существует и критика подобного подхода. В монографии «Проблема ценности жизни» Б. В. Колмаков отмечает: «Имманентный подход заводит в нравственный тупик, так как освобожденная из-под эгиды религии мораль направляет человека на поиски ценности жизни исключительно в пределах наличного бытия. Отрицание метафизического бытия, формирующего глубинные смыслы и ценности, не позволяет выработать программу, предлагающую человеку нравственный идеал» [Колмаков, 2015, с. 287].

Значимыми в этом контексте являются аспекты, в которых делается акцент на здоровье как социальной категории, а не только лишь как био-онтологической. Но социальным аспектом не может исчерпаться вся глубина и многообра-

зие феномена здоровья, которое непосредственно связано с феноменом жизни. В этом смысле необходимо понимание метафизических аспектов жизни и соответственно здоровья, что может быть обеспечено, с нашей точки зрения, лишь в рамках христианской аксиологии.

Очевидно, что ценностные установки различных социумов значительно отличаются друг от друга, и поэтому ценность здоровья релятивна, в разных эпохах и культурах она представлена поразному. Понятия единого и универсального «здорового человека» вне контекста исторической эпохи не существует. Для нас значимыми являются те подходы к определению здоровья, которые были артикулированы в отечественной христианской традиции.

Выводы. Из исследований современных авторов о социальной сущности феномена здоровья следует вывод о необходимости не только медико-биологического, но и идейного обеспечения мотивации индивида и населения в целом к поддержанию здорового образа жизни, в соответствии с социокультурной формой жизни общества. Соответственно, решать проблему здоровьесбережения необходимо путем воздействия не только на финансовое и медико-технологическое обеспечение практик здоровьесбережения, но и на его нравственно-смысловой фундамент.

Поддержание здоровья также важно не только с биолого-медицинских позиций, но и духовно-аксиологических, культурных и метафизических. Это обусловливает необходимость дальнейших исследований в области христианской аксиологии телесности как альтернативы доминирующему биоцентристскому подходу в вопросе выхода из кризисной ситуации в сфере здоровьесбережения.

Список источников

Андрианов С. В., Арстангалиева З. Ж., Чернышкова Е. В. Здоровьесбережение пожилых людей как проблема социологии медицины (обзор) // Саратовский научно-медицинский журнал. Т. 10, №4, 2014. С. 670- 674.

Витулкас Дж. Новая модель здоровья и болезни. Москва : Издательская группа «АРиНА», 1997. 306 с.

Гордеева С. С. Отношение к здоровью как социальный феномен // Вестник Пермского Университета: Философия. Психология. Социология. № 2 (6). 2011. С. 131-136.

Естественная убыль населения России выросла почти втрое // Известия. URL: https://iz.ru/621587/2017-07-19/estestvennaia-ubyl-naseleniia-rossii-vyrosla-pochti-vtroe

Здравоохранение. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13721

Железнякова С. И. Философия здорового образа жизни: от моды к устойчивым общественным практикам // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. Т. 5. №5 А. С. 133-141.

Колмаков Б. В. Проблема ценности жизни. Историко-философское расследование. Воронеж: Пресса ИПФ, 2015. 292 с.

Камалиева И. Р. Социально-философский анализ современных проблем врачебной этики: 09.00.11 : Автореферат дис. канд. филос. наук. Челябинск, 2013. 21 с.

Кейзер Б. Танцы со Смертью: Жить и умирать в доме милосердия. Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017. 432 с.

Ковалевская А. Ф. Формирование ценностного отношения к здоровью человека: социально-философский анализ: 09.00.11 : Автореферат дис. канд. филос. наук. Чита, 2007. 23 с.

Лобачев Г. А. Пути оздоровления нации: основные способы повышения уровня и продолжительности жизни населения // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2016. № 4. С. 230-235.

Малярчук Н. Н. Концептуальные подходы к понятию «культура здоровья» // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. №1. С. 255-265.

Невярович В. К. Православная медицина и ее особенности // Невярович В. К. Исцеление словом. Москва : Русскій Хронограф, 2000. С. 69-78.

Розин В. М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Философия здоровья. Москва : ИФ РАН, 2001. С. 34-61.

Ростова Н. Н. Геронтофобия как антропологический диагноз // Философия хозяйства. 2011. № 6. С. 271-275.

Рыбина И. Р. Сущность понятия здоровьесберегающая компетентность // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3. С. 258-262.

Сокол Д. Не судите. Истории о медицинской этике и врачебной мудрости. Москва : АСТ, 2020. 352 с.

Социальный бюллетень Аналитического центра при Правительстве Российской Федерации. 2016. 43 с.

Степин В. С., Сточик А. М., Затравкин С. И. История и философия медицины. Научные революции XVII-XIX веков. Москва : Академический проект, 2017. 236 с.

Философия здоровья. Москва : ИФ РАН, 2001. 242 с.

Шлюбуль Е. Ю. Проблемы в определении понятия «здоровьесбережение» в контексте педагогической деятельности // Образовательные технологии. 2020. № 1. С. 10-19.

Consistent Ethics of Life. Ed. by Bernardin, J. C. Loyola. University at Chicago, 1988. 258 p.

References

Andrianov S. V., Arstangaliyeva Z. Zh., Chernyshkova E. V. Health saving of elderly people as a problem of sociology of medicine (review). *Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal = Saratov Journal of Medical Scientific Research.* 2014. Vol. 10. no. 4. pp. 670-674. (In Russ).

Vithoulkas J. A new model of health and disease. Moscow: Publishing group «ARiNA», 1997. 306 p. (In Russ).

Gordeeva S. S. Attitude to health as a social phenomenon. *Vestnik Permskogo Universiteta: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya = Bulletin of the Perm University: Philosophy. Psychology. Sociology*. 2011. no. 2 (6). pp. 131-136. (In Russ).

The natural decline in the population of Russia has almost tripled. *Izvestia.* URL: https://iz.ru/621587/2017-07-19/estestvennaia-ubyl-naseleniia-rossii-vyrosla-pochti-vtroe (In Russ).

Health care. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13721 (In Russ).

Zheleznyakova S. I. Philosophy of a healthy lifestyle: from fashion to sustainable social practices. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and reflection: philosophy about the world and man*. 2016. Vol. 5. no. 5A. pp. 133-141. (In Russ).

Kolmakov B.V. The problem of the value of life. Historical and philosophical investigation. Voronezh: IPF Press, 2015. 292 p. (In Russ).

Kamalieva I. R. Social and philosophical analysis of modern problems of medical ethics: 09.00.11: Autoreferat PhD thesis (Philosophy). Chelyabinsk, 2013. 21 p. (In Russ).

Keyser B. Dancing with Death: Living and dying in a mercy house. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House, 2017. 432 p. (In Russ).

Kovalevskaya A. F. Formation of a value attitude to human health: socio-philosophical analysis: 09.00.11: Autoreferat PhD thesis (Philosophy). Chita, 2007. 23 p. (In Russ).

Lobachev G. A. Ways to improve the nation: the main ways to increase the level and life expectancy of the population. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya = Education and Science without Borders: Fundamental and Applied Research.* 2016. no. 4. pp. 230-235. (In Russ).

Malyarchuk N. N. Conceptual approaches to the concept of «health culture». *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya = Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal research*. no. 1. 2006. pp. 255-265. (In Russ).

Nevyarovich V. K. Orthodox medicine and its features. In: Nevyarovich V. K. Healing with a word. Moscow: Russian Chronograph, 2000. pp. 69-78. (In Russ).

Rozin V. M. Health as a philosophical and socio-psychological problem. *Filosofiya zdorov'ya = Philosophy of health*. Moscow: IF RAN, 2001. pp. 34-61. (In Russ).

Rostova N. N. Gerontophobia as an anthropological diagnosis. *Filosofiya hozyajstva = Philosophy of economy*. 2011. № 6. pp. 271-275. (In Russ).

Rybina I. R. The essence of the concept of health-saving competence. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki = Scientific notes of the Oryol State University. Series: humanities and social sciences.* 2015. № 3. pp. 258-262. (In Russ).

Falcon D. Do not judge. Stories about medical ethics and medical wisdom. Moscow: AST, 2020. 352 p. (In Russ).

Social Bulletin of the Analytical Center under the Government of the Russian Federation. 2016. 43 p. (In Russ).

Stepin V.S., Stochik A.M., Zatravkin S.I. History and philosophy of medicine. Scientific revolutions of the XVII-XIX centuries. Moscow: Academic project, 2017. 236 p. (In Russ).

Philosophy of health. Moscow: IF RAN, 2001. 242 p. (In Russ).

Shlyubul E. Yu. Problems in the definition of the concept of "health saving" in the context of pedagogical activity. *Obrazovatel'nye tekhnologii = Educational technologies*. 2020. no. 1. pp. 10-19. (In Russ).

Consistent Ethics of Life. Ed. by Bernardin, J. C. Loyola. University at Chicago, 1988. 258 p. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 27.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 27.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 74–79.
Scientific search: personality, education, culture. 2022. no. 1. pp. 74–79.

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья
УДК159.923.2
ББК 88.312
DOI: 10.54348/SciS.2022.1.12

Рекомендации по питанию и одежде для тренировочного процесса в адаптивном мини-футболе подростков с синдромом Дауна 14-16 лет

Алина Геннадьевна Куликова
Российский государственный социальный университет, Москва, Россия, alinochkaxx@mail.ru

Аннотация. Адаптивная физическая культура является эффективным средством социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальным направлением адаптивного спорта для лиц с синдромом Дауна является мини-футбол. Проведен обзор средств включения мини-футбола в занятия адаптивным спортом подростков 14-16 лет с синдромом Дауна. Представлены результаты анализа научно-методической литературы по проблемам физического развития подростков с синдромом Дауна 14-16 лет, занимающихся мини-футболом. Описаны рекомендации по соблюдению режима дня, питанию и выбору спортивной одежды с целью повышения эффективности тренировочного процесса подростков с синдромом Дауна 14-16 лет, занимающихся мини-футболом.

Ключевые слова: мини-футбол, социализация, питание, спортивная одежда, подростки с синдромом Дауна.

Для цитирования: Куликова А. Г. Рекомендации по питанию и одежде для тренировочного процесса в адаптивном мини-футболе подростков с синдромом Дауна 14-16 лет // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1. С. 74–79. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.12

Original article

Recommendations on nutrition and clothing for the training process in adaptive mini-football for adolescents with Down syndrome aged 14-16 years

Alina G. Kulikova
Russian State Social University, Moscow, Russia, alinochkaxx@mail.ru

Abstract. AAdaptive physical culture is an effective means of socialization of children with disabilities. The current direction of adaptive sports for people with Down syndrome is mini-football. A review of the means of including mini-football in adaptive sports for adolescents aged 14-16 with Down syndrome has been conducted. The results of the analysis of scientific and methodological literature on the problems of physical development of adolescents with Down syndrome aged 14-16 years engaged in mini-football are presented. Recommendations on the observance of the daily routine, nutrition and choice of sportswear are described in order to increase the effectiveness of the training process of adolescents with Down syndrome aged 14-16 years engaged in mini-football.

Keywords: mini-football, socialization, nutrition, sportswear, teenagers with Down syndrome.

For citation: Kulikova A. G. Recommendations on nutrition and clothing for the training process in adaptive mini-football of adolescents with Down syndrome aged 14-16 years. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. no. 1. pp. 74–79. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.12

Актуальность. Адаптация и интеграция в адаптивной физической культуры и адаптивно-общество лиц с ограниченными возможностями го спорта, способствующих продуктивной со-здоровья подкрепляется развитием средств циализации детей с синдромом Дауна. Данная

© Куликова А.Г., 2022

тематика реализуется в рамках приоритетных направлений Программы фундаментальных научных исследований 5.7.7.3 «Реализация профилактических и реабилитационных ресурсов семьи, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических и возрастных категорий» и 5.7.7.4. «Современные психолого-педагогические представления о ребенке с ограниченными возможностями здоровья разных возрастных групп», утвержденной Правительством Российской Федерации от 31 декабря 2020 года. Социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья – сложно сконструированный процесс. Социализация трактуется как интегративный процесс, при котором субъект вступает в структуру общества, чтобы стать эффективным членом общества, для чего он должен овладеть социальными правилами, традициями, ориентациями и ценностями [Шмелева, Лаврух, Кисляков, 2018]. В словаре «Академик» социализация рассматривается как процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, психологических установок, знаний, навыков, которые позволяют ему успешно функционировать в обществе [Академик…].

Цель статьи – проанализировать рациональные условия рациона дня, питания и подбора одежды подросткам с синдромом Дауна для обеспечения тренировочного процесса в мини-футболе.

Обзор исследований. Подростки с синдромом Дауна имеют умственную отсталость разной степени. В отличие от своих сверстников с интеллектуальными нарушениями у подростков с синдромом Дауна наблюдаются патологии в развитие костных и мышечных тканей, зрения и слуха. Это ведет во многом к вторичным заболеваниям. Так, например, из-за неразвитой костной системы челюсть человека с синдромом Дауна небольшая, а язык, не помещаясь в ротовой полости, вываливается наружу. Такие физические отклонения накладывают трудности в передачи экспрессивной речи. Ограниченные в общении подростки могут быть закрытыми, часто прибывая «в себе». Ухудшает положение решение родителей оставлять таких детей дома без общения со сверстниками и иными коммуникациями.

Для лица, имеющего ограничение в жизнедеятельности, процесс социализации отличается от любого нормотипичного человека, поскольку помимо внешних факторов вступают в действие внутренние, которые затормаживают восприятие и развитие образов поведения и функций.

Адаптивный спорт служит важным звеном в построении социальных связей человека с ограниченными возможностями здоровья и миром. С.П. Евсеев подчеркивает значимость адаптивного спорта, рассматривая «…огромный потенциал спорта как направления реабилитации, социальной интеграции и повышения уровня качества жизни категории населения с интеллектуальными нарушениями» [Евсеев, 2016].

А.С. Махов и М.Б. Зубенко заложили основы исследования мини-футбола, оказывающего положительное влияние на морфофункциональные возможности организма подростков с синдромом Дауна [Махов,2017a, 2017b]. Для людей с синдромом Дауна А. Г. Куликова рассматривает игру в мини-футбол как возможность формирования взаимодействия в команде [Куликова, 2018]. Автор интегрирует методики оценки технических и морфофункциональных показателей спортсменов с синдромом Дауна с тестированием социальных показателей спортсменов при помощи анкетирования родителей и тренеров подростков с синдромом Дауна на выявление изменений социально-бытовых навыков. Результаты этих исследований сформированы в комплексный психофизический подход в подготовке спортсмена с синдромом Дауна к соревнованиям по мини-футболу [Куликова, 2020].

Важным фактором в обеспечении благоприятных условий развития психофизических возможностей подростка с синдромом Дауна, занимающегося мини-футболом, является рациональный подход к составлению рациона дня, питания и подбора одежды.

М.В. Матвеева указывает, что у 12% детей с синдромом Дауна встречается патология желудочно-кишечного тракта, в том числе непереносимость определенных продуктов. Часто встречаются проблемы с глотанием и жеванием из-за гипотонии мышц. В рационе таких детей обычно преобладают простые углеводы, которые легко употреблять, но недостаточно овощей и фруктов, что приводит к распространенности избытка веса и ожирения (20-70%). В связи с этим регистрируется дефицит витаминов и нутриентов. Найдены корреляции между синдромом Дауна и повышением уровня холестерина, поэтому важно учитывать поступление трансжиров. Характерно развитие депрессии, нарушение пищевого поведения и недостаточная физическая активность [Матвеева].

Учитывая специфику строения пищеварительного тракта, необходимо уделять должное внимание рациону дня, а также культуре питания. Родителям необходимо помнить, что прием пищи происходит за столом, время приема пищи должно занимать 20-40 минут. Не следует

во время еды включать телевизор, отвлекаться на гаджеты и книги. В процессе приема пищи вести разговор только в положительном ключе. Пища должна хорошо пережевываться, чтобы в момент поступления ее в желудок она могла переварить-ся, благодаря выделению желудочного сока, который образуется в желудке в момент обработки пищи в ротовой полости.

О.Г. Вишня описывает кожные патологии детей с синдромом Дауна: «…дети с синдромом Дауна крайне нуждаются в дерматологической помощи, в связи со значительной распространенностью среди них определенных кожных болезней, в частности, вульгарного ихтиоза, ониходистрофий, атопического хейлита, перорального дерматита, атопического дерматита, доброкачественных новообразований кожи, витилиго, угревой болезни, гипотрофических рубцов, патомимий, пиодермий, контагиозного моллюска». Заболевания кожных покровов возникают под воздействием раздражающих факторов. Выбор одежды влияет на температуру тела, что может привести к переохлаждению или к излишнему нагреванию, что также может вызвать реакцию высыпания или другие проблемы с кожей у подростка с синдромом Дауна [Вишня, 2003]. Поэтому родителям подростков с синдромом Дауна следует внимательно относится к выбору спортивной одежды, ставя акцент на натуральных тканях, впитывающих влагу, исключая синтетические.

П.Л. Жиянова описывает особенности строения организма детей с синдромом Дауна: «… мышечная гипотония и чрезмерная эластичность соединительных тканей предрасполагает к таким ортопедическим проблемам как дисплазия тазобедренных суставов, вывихи или подвывихи бедер, неустойчивость коленной чашечки, сколиоз, плоскостопие» [Жиянова, 2016].

Принимая во внимание характерные черты строения суставного аппарата, ребенку с синдромом Дауна необходимы контроль ортопеда и рентгенография тазобедренных суставов. Подбор правильной обуви является важным фактором здоровья. Спортивная обувь должна быть в меру гнущейся, не жесткой, с имеющимся жестким задником и поддерживающими форму стопы стельками.

И.П. Разенков чётко поставил вопрос о механизме осуществления эндогенного питания и сформулировал ответ на него в общем виде. Он считал, что в основе этого явления лежит способность пищеварительного тракта принять из крови поступающие туда продукты распада тканей, обработать их и вернуть обратно в кровь в приемлемой для усвоения форме, обеспечивая тем самым материал для постоянного обновления тканей. Рассчитано, что у человека за сутки выделяется не менее грамма белка на каждый грамм белка пищи, то есть соотношение экзогенных и эндогенных белков составляет 1:1 [Барановский, Тимофеева, 2010]. Таким образом, в процессе обмена веществ, белок не выводится из организма, в процессе его распада в желудке распавшийся белок всасывается в кровь. В рекомендациях И.П. Разенкова лежит основная идея дробного питания, то есть разделение приема углеводов и жиров от белков [Разенков, 1946].

Методы и организация исследования. Для решения задач исследования проведен анализ научно-методической и специальной литературы, расчет оптимальных рационов питания, разработка правил о подборе спортивной одежды.

Анализ результатов исследования. В таблицах 1-2 представлены конкретизированные рекомендации в организации питания и выборе спортивной одежды и обуви для подростков с синдромом Дауна 14-16 лет, занимающихся минифутболом, составленные с учетом сбалансированного питания [Барановский, 2010].

Таблица 1. Пример режима питания спортсменов 14-16 лет с синдромом Дауна, занимающихся мини-футболом

Table 1. An example of the nutrition regime of athletes aged 14-16 with Down syndrome engaged in mini-football

Время	Приема пищи	Общие рекомендации	Употребление воды	Общие рекомендации
7.00	Плотный завтрак	Каши на воде с маслами без белка (молока, масла, яиц)	Перед завтраком	За 10-20 минут. Вода теплая или слегка горячая. Натощак
10.00	Витаминизированный завтрак	Фрукты, орехи, мюсли	В течение дня пить воду	Регулировать употребление воды по собственным ощущениям, можно разбавлять лимоном

Время	Приема пищи	Общие рекомендации	Употребление воды	Общие рекомендации
13.00	Обед	Мясные продукты, гарнир в виде овощей, отрубей, бобовые	Перед обедом	За 10- 20 минут. Можно с лимоном
16.00	Полдник	Йогурты, мюсли. Легкий перекус перед тренировкой	Совместно с полдником	Сладкая вода (компот, морс)
18.00-19.00	Тренировка по футболу		Пить воду в течение всей тренировки по мере необходимости	Вода теплая, можно с лимоном. Исключить сладкие напитки
19.30	Легкий перекус	Бананы, апельсины, орехи, мюсли	После тренировки	
20.00	Легкий ужин	Птица (индейка, курица), железо (гречка, яблоко)	До ужина	За 10-20 минут. Не пить воду вовремя или после еды

Крайне важно в построении режима питания учитывать необходимость до обеда исключить белок из приема пищи, включая мясные, молочные изделия, а также изделия с добавлением молока.

Таблица 2. Основные правила в подборе спортивной одежды для спортсменов с синдромом Дауна, в возрасте 14-16 лет, занимающихся мини-футболом

Table 2. The basic rules in the selection of sportswear for athletes with Down syndrome, aged 14-16 years, engaged in mini-football

Вид одежды	Рекомендации по выбору качества	Рекомендации по выбору-размера	Общие рекомендации
Спортивная форма	Натуральные материалы (хлопок) или с добавлением синтетики в соотношении 50/50, 40/60. Специальная спортивная одежда с микрофиброй.	Не допускается ношение одежды, сковывающей движение. Одежда должна быть слегка свободной: - футболка, свободно в зоне горла, подмышек; - брюки/ шорты. Резинка не перетягивает, располагается не ниже зоны пупка.	Следует учитывать температуру окружающий среды при выборе одежды, чтобы не допускать перегрева или переохлаждения организма.
Спортивная Обувь	Натуральные материалы, в меру мягкая форма: - жесткий задник; - амортизирующая стелька; - гибкая подошва.	Для определения размера обувь необходимо мерить стоя. Должен проходить указательный палец между пяткой и задником. Стоя в кроссовках, можно слегка согнуть пальцы.	Учитывать не только длину обуви, но и ширину. Исключать сильные перетягивания. Подбирать специальную футбольную обувь в соответствии с покрытием, на котором занимается спортсмен.

При подборе спортивной одежды необходимо помнить об особенностях строения тела, чувствительности кожных покровов подростков с синдромом Дауна. Синтетические ткани в большинстве случаев не дают коже дышать. В итоге нарушается циркуляция воздуха, страдает терморегуляция, человек больше потеет. Образуется благоприятная среда для размножения бактерий, особенно летом. Это грозит инфекционными поражениями кожи: фолликулитами, разноцветным лишаем, паховой эпидермофитией. Синтетическая одежда часто вызывает аллергические реакции — сыпь, покраснения, зуд и раздражения кожи, особенно у людей с атопическим дерматитом и другими кожными заболеваниями.

Аллергические реакции могут вызывать и некачественные токсичные краски, которые используют в производстве дешевой одежды. В то же время из-за того, что синтетическая ткань плохо впитывает влагу, пот не испаряется и вызывает прилипание ткани, увеличивается время и площадь контакта с кожей, это увеличивает риск развития дерматитов.

Нарушение терморегуляции вполне может привести к перегреванию организма в жару вплоть до теплового удара. Летом тесная синтетическая одежда может повлечь тепловую болезнь – разнообразные нарушения здоровья из-за перегрева, среди которых известный всем тепловой удар.

Гигиенические требования к спортивной обуви во многом совпадают с требованиями к спортивной одежде. Спортивная обувь должна быть удобной, легкой, прочной, мягкой и эластичной. Материалы обуви должны быть прочными, с хорошей воздухопроницаемостью. Конструкция и материал обуви при носке должны обеспечивать оптимальный микроклимат вокруг ног ребёнка. Если гигиенические свойства обуви неудовлетворительны, выделяемая стопой влага не выводится наружу, она накапливается на поверхности стопы и внутри обуви. Форма спортивной обуви должна равномерно облегать стопу, фиксировать ее форму, не сдавливать мягкие ткани стопы; не причинять боли как в состоянии покоя, так и при движении; не ограничивать движения в суставах, а также обеспечивать максимальную свободу движений.

Весьма важно полное соответствие обуви размерам стопы. Так, ограничение подвижности пальцев стопы в обуви с зауженной носочной частью приводит к большим усилиям при беге, уменьшению устойчивости. Недостаточная длина обуви приводит к сгибанию пальцев стопы, к натиранию их обувью. В чрезмерно свободной обуви стопа теряет устойчивость, может подвергаться повреждениям связочного аппарата и суставов. Спортивная форма для занятий необходима не только с точки зрения гигиены, это ещё и важный фактор безопасности детей во время занятия. Спортивная форма не стесняет и не ограничивает движения детей. Она не создает ситуаций, опасных для здоровья ребят во время совместной деятельности. Правильно подобранная спортивная обувь сохранит ноги ребенка здоровыми, а также убережет его от падения на гладком полу.

Выводы. Подростки с синдром Дауна в возрасте 14-16 лет, занимающиеся мини-футболом способны совершенствовать свои физические, технические качества, развивать способность работать в команде. У подростков с синдромом Дауна имеются особенности строения связок, суставного аппарата, костной и мышечных систем, повышенная чувствительность кожи. Сформированные рекомендации в подборе спортивной одежды, режима дня и питания будут способствовать повышению эффективности тренировочного процесса в мини-футболе и психофизической подготовки подростков с синдромом Дауна.

Список источников

Академик – словарь и энциклопедия. URL: https://sociology_encyclopedy.academic.ru/

Барановский А. Ю., Тимофеева Н. М. Научные основы питания здорового и больного человека // Вестник Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования. 2010. Т. 2. № 1. С. 66-82.

Вишня О. Г. Кожная патология у детей с синдромом Дауна: Дисс. … канд. мед. наук: Москва: Российский государственный медицинский университет, 2003. 105 с.

Евсеев С. П., Вишнякова Ю. Ю. Адаптивный спорт лиц с интеллектуальными нарушениями, принципы, подходы и пути разработки норм и требований единой всероссийской спортивной классификации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. 1 (131). С. 74-77.

Жиянова П. Л. Ребенок с синдромом Дауна и его особенности. URL: https://downsideup.org/

Коротцова Е.П., Правдов М.А., Махов А.С. Социальная адаптация детей с синдромом Дауна средствами игры в футбол // Научный поиск. 2019. № 2. С. 60-62.

Куликова А. Г., Махов А. С., Карташев В. П. Формирование командного взаимодействия, в процессе рекреации детей с синдромом Дауна, занимающихся мини-футболом // Физическая культура и спорт в инклюзивном образовании детей и учащейся молодежи. Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. Москва, 2018. С. 112-115.

Куликова А. Г., Сеселкин А. И. Психофизическая реабилитация детей с синдромом Дауна средствами мини-футбола // Физическое воспитание в условиях современного образовательного процесса. Сборник материалов национальной научно-практической конференции. Шуя, 2020. С. 221-225.

Матвеева П. Л. Кожные заболевания детей с синдромом Дауна // ОГБУЗ «Центр общественного здоровья и медицинской профилактики». URL: http://profilaktika.tomsk.ru/?p=54751

Махов А. С., Зубенко М. Б. Мини-футбол с детьми с синдромом Дауна: учебное пособие. Шуя : Изд-во

Шуйского филиала ИвГУ, 2017a. 174 с.

Махов А. С., Зубенко М. Б. Проблемы организации физкультурно-спортивной деятельности для детей с синдромом Дауна // Теория и практика физической культуры. 2017b. № 4. С. 14–16.

Разенков И. П. Качество питания и функции организма: медицинская литература. Москва: Гос. Изд-во медицинской литературы «МЕДГИЗ», 1946. 206 с.

Социализация личности – факторы, формы, этапы социализации. URL: https://psihomed.com/

Шмелева Е. А., Лаврух Н. А., Кисляков П. А. Социализация и психофизическое развитие детей с синдромом Дауна средствами адаптивной физической культуры // Физическая культура и спорт: воспитание гражданина России. Материалы научной (национальной) конференции / отв. ред. М.А. Правдов. Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2018. С. 155-159.

References

Academician-dictionary and encyclopedia. URL: https://sociology_encyclopedy.academic.ru (In Russ).

Baranovsky A.Yu., Timofeeva N.M. Scientific bases of nutrition of a healthy and sick person. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj medicinskoj akademii poslediplomnogo obrazovaniya = Bulletin of the St. Petersburg Medical Academy of Postgraduate Education.* 2010. no 2 (1). pp. 67-69. (In Russ).

Vishnya O. G. Skin pathology in children with Down syndrome. PhD thesis (Medicine). Moscow, 2003. 105 p. (In Russ).

Evseev S.P., Vishnyakova Yu.Yu. Adaptive sport of persons with intellectual disabilities, principles, approaches and ways of developing norms and requirements of the unified All-Russian sports classification. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University.* 2016. 1 (131). pp. 74-77. (In Russ).

Zhiyanova P.L. A child with Down syndrome and its features. URL: https://downsideup.org (In Russ).

Korottsova E.P., Pravdov M.A., Makhov A.S. Social adaptation of children with Down syndrome by means of playing football. *Nauchnyj poisk = Scientific search.* 2019. no. 2. pp. 60-62. (In Russ).

Kulikova A.G., Makhov A.S., Kartashev V.P. Formation of team interaction in the process of recreation of children with Down syndrome engaged in Mini-football. In: Physical culture and sport in inclusive education of children and students. Materials of the All-Russian student scientific and practical conference. Moscow, 2018. pp. 112-115. (In Russ).

Kulikova A.G., Seselkin A.I. Psychophysical rehabilitation of children with Down syndrome by means of Mini-football. In: Physical education in the conditions of modern educational process. Collection of materials of the national scientific and practical conference. Shuya, 2020. pp. 221-225. (In Russ).

Matveeva P.L. Skin diseases of children with Down syndrome. In: OGBUZ “Center for Public Health and Medical Prevention”. URL: http://profilaktika.tomsk.ru/?p=54751 (In Russ).

Makhov A.S., Zubenko M.B. Mini-football with children with Down syndrome: a textbook. Shuya : Publishing house of the Shuya branch of IvSU, 2017a. 174 p.(In Russ).

Makhov A.S., Zubenko M.B. Problems of organization of physical culture and sports activities for children with Down syndrome. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and Practice of Physical culture*. 2017b. no. 4. pp. 14-16. (In Russ).

Razenkov I. P. Nutrition quality and body functions: medical literature. Moscow : Publishing House of the State. Publishing house of medical literature “MEDGIZ”, 1946. 206 p. (In Russ).

Socialization of personality – factors, forms, stages of socialization. URL: https://psihomed.com/ (In Russ).

Shmeleva E.A., Lavrukh N.A., Kislyakov P.A. Socialization and psychophysical development of children with Down syndrome by means of adaptive physical culture. In: Physical culture and sport: education of a citizen of Russia. Materials of the scientific (national) conference / responsible ed. M.A. Pravdov. Shuya: Publishing house of the Shuya branch of IvSU, 2018. pp. 155-159. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 05.01.2022; одобрена после рецензирования 04.02.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 05.01.2021; approved after reviewing 04.02.2022; accepted for publication 01.03.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Светлана Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, Россия (E-mail: abramova_sv@list.ru)

Алиханова Вероника Левановна – аспирант 3 года обучения кафедры истории философии и культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Россия (E-mail: alihanova.veronika@mail.ru).

Бояров Евгений Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, Россия (E-mail: e.boyarov@mail.ru)

Варава Владимир Владимирович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Химки, Россия (E-mail: vladimir_varava@list.ru)

Гальченко Анна Сергеевна – преподаватель кафедры социального и гуманитарного образования ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», г. Симферополь, Россия, (E-mail: asg.7@mail.ru)

Двойнова Наталья Федоровна – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, Россия (E-mail: dnfsach@yandex.ru)

Иванов Владимир Вячеславович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: ivv.consultant.37@gmail.com)

Инкина Татьяна Сергеевна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 335» г.о Самара, г. Самара, Россия (E-mail: inkina75@mail.ru)

Исаев Андрей Викторович – кандидат медицинских наук, врач-оториноларинголог высшей категории, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Россия (E-mail: isaevandrew@mail.ru)

Качалова Людмила Павловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия (E-mail: lada7.54@mail.ru)

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия (E-mail: pack.81@mail.ru)

Когаловский Сергей Рувимович – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: askogal@yandex.ru)

Корчагина Алина Анатольевна – студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия

Куликова Алина Геннадьевна – аспирант ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия (E-mail: alinochkaxx@mail.ru)

Мерзлякова Олеся Алексеевна – студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия

Океанская Жанна Леонидовна – доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», профессор кафедры истории и культурологии Ивановского государственного химико-технологического университета, профессор кафедры культурологии и изобразительного искусства Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: ocean_2004@mail.ru)

Океанский Вячеслав Петрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и изобразительного искусства Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: ocean_65@mail.ru)

Пасечник Екатерина Владимировна – студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия

Светоносова Любовь Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия (E-mail: lubaswet@yandex.ru)

Симонова Светлана Анатольевна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия (E-mail: Jour2@yandex.ru)

Смирнов Вадим Анатольевич – аспирант кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: v.a.d.i.m@bk.ru)