



НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ



ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ



№ 6 (76)
2021

Дорогие коллеги, читатели, друзья!
Примите наши поздравления с Новым годом!

Заканчивается 2021 год. С нами по-прежнему верные и преданные журналу члены редколлегии. Сложился постоянный круг авторов и в то же время портфель редакции постоянно расширяется за счет статей новых авторов — как молодых, так и уже зрелых ученых.

Листая страницы номеров уходящего года, можно отметить, что во многом изменилась проблематика статей. Значит, журнал отражает и тенденции времени, и перспективные научные разработки. Мы надеемся, что нас всех ждут большие дела, интересные исследования и значимые для научной среды публикации.

Будьте здоровы, полны энергии и оптимизма.

Редакционная коллегия журнала «Ценности и смыслы»

2022

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата	5
--------------	---

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Г. В. Сорина,	Поиск формы в научной коммуникации	6
И. Н. Грифцова		
М. А. Шестакова,	Формирование исторической памяти этико-	
О. В. Котунова	дискурсивными средствами	21
А. И. Булгаров	Русский авангард в контексте философско-	
	антропологических рецепций	34

ТРИ «М»: МЕТОД - МЕТОДИКА - МЕТОДОЛОГИЯ

В. С. Басюк	Внутренняя позиция личности — важнейший	
	фактор развития ребенка в период школьного детства	47
С. Е. Мансурова	Феномен цифровых и образовательных экосистем:	
	гуманитарный контекст	62
В. П. Борисенков,	Подготовка будущих учителей к работе	
Ван Сюань	по патриотическому воспитанию в условиях	
	информационной трансформации образования в Китае	74
О. В. Гукаленко,	Развитие профессиональной аксиосферы будущих	
Т. П. Ильевич,	педагогов в системе непрерывного профессионального	
О. В. Китикарь	образования	86
Е. Ю. Васильева	Интерпретация литературных произведений	
	в иллюстративном творчестве обучающихся	
	как условие развития метапредметных навыков	98

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

«Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире». Круглый стол, Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена	
Кожевникова М.Н., Асмолов А.Г., Борисов С.В., Брызгалина Е.В., Иванова С.В., Кирьякова А.В., Лебедев О.Е., Макаров А.И., Монахов В.М., Ретюнских Л.Т., Розин В.М., Романенко И.Б., Сериков В.В.	117
«Дигитальное пространство современного образования: гуманитарные аспекты исследования». Конференция, Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова	
Человек в образовании цифровой эпохи будущего: век человеческого капитала	
Рождественская Е. А.	150

РЕЦЕНЗИЯ

Н. Л. Коршунова	Инклюзивное образование: российский и зарубежный опыт. Рецензия на сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», УГПУ, выпуск 12	158
------------------------	--	-----

Алфавитный и постатейный перечни статей, опубликованных в журнале за 2021 г.	166
---	-----

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-32332 от 9 июня 2008 г.;
с изм. ПИ № ФС77-54810 от 26 июля 2013 г.

Журнал включен

в **Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК**,
рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой
степени доктора наук;

в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)** и размещен
на платформе Научной электронной библиотеки **eLibrary.ru**

Учредитель:

АНОО «Институт эффективных технологий»

Адрес редакции: 115035, Москва, Садовническая ул., д. 58, стр. 1

Тел./факс: +7 (495) 951 2870; +7 (926) 144 5867

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

Сайт: www.instet.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 172 стр.

Верстка: А. В. Кошентаевский

Печать: ООО «Белый ветер»

Москва, ул. Щипок, д. 28. Тел.: +7 (495) 651 8256

Подписано в печать: 20.12.2021 г.

Заказ № 1520 от 20.12.2021г.

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.



Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать
посторонних предложений о публикации в журнале.
Обращайтесь по адресам и телефонам, указанным выше.

© Журнал «Ценности и смыслы», 2021

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Caroli Dorena** — Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
- Крылов А. Н.** — Dr. Sc. (философия), профессор, Берлинский Вест-Ост институт (Германия)
- Кусаинов А. К.** — доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (Казахстан)
- Li Jun** — PhD (педагогика), адъюнкт-профессор кафедры управления образованием и образовательной политики, педагогический факультет Китайского университета (Гонконг)
- Lo Sing Kai** — профессор кафедры социальных исследований; декан факультета аспирантуры; содиректор Исследовательского центра оценки (Гонконг)
- Максимович В. А.** — доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси (Республика Беларусь)
- Ничкало Н. Г.** — доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Отделения профессионального образования Национальной академии педагогических наук Украины
- Сулима Е. Н.** — член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, доктор философских наук, советник Kyiv Global School (Украина)
- Elizabeth J. Sandell** — PhD (педагогика), профессор, Университет штата Миннесота (США)
- Lisa Vasquez** — (M.Ed) магистр педагогики, доцент (Associate Professor), Университет Витербо (США)

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Галагузова М. А.** — доктор педагогических наук, профессор (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)
- Диев В. С.** — доктор философских наук, профессор (Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск)
- Иванов О. Б.** — доктор экономических наук, профессор (журнал «ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика», г. Москва)
- Кислов А. Г.** — доктор философских наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург)
- Лойко О. Т.** — доктор философских наук, профессор (Национальный исследовательский политехнический университет, г. Томск)
- Микешина Л. А.** — доктор философских наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, г. Москва)
- Нечаев В. Д.** — доктор политических наук, профессор (Севастопольский государственный университет, г. Севастополь)
- Панина Т. С.** — доктор педагогических наук, профессор (Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово)
- Петрий П. В.** — доктор философских наук, профессор (Военный университет Министерства обороны России, г. Москва)
- Сериков В. В.** — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва)
- Штейнберг В. Э.** — доктор педагогических наук (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

- Иванова С. В.** — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, член Союза писателей России (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

- Сорина Г. В.** — доктор философских наук, профессор (МГУ имени М. В. Ломоносова)

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Воскресенский А. Д.** — доктор политических наук, профессор (МГИМО – университет), PhD (Манчестерский университет)
- Гаман-Голутвина О. В.** — член-корреспондент РАН, доктор политических наук, профессор (МГИМО – университет)
- Грифцова И. Н.** — доктор философских наук, профессор (МПГУ)
- Зубарева Е. Ю.** — кандидат филологических наук, доцент (МГУ имени М. В. Ломоносова)
- Зубкова О. А.** — редактор
- Оганесян С. С.** — доктор педагогических наук, профессор (НИИ ФСИН РФ, г. Москва)
- Ремчукова Е. Н.** — доктор филологических наук, профессор (РУДН, г. Москва)
- Смакотина Н. Л.** — доктор социологических наук, профессор (МГУ имени М. В. Ломоносова)
- Тынянова О. Н.** — кандидат политических наук (Институт физики Земли имени О. Ю. Шмидта РАН, г. Москва)
- Чекунова М. А.** — доктор филологических наук (РУДН, г. Москва)
- Шишов С. Е.** — доктор педагогических наук, профессор (МГУТУ им. К. Г. Разумовского)
- Шкурко Н. М.** — кандидат психологических наук, доцент (Российский институт предпринимательства, Научный фонд «Антонио Менегетти», г. Москва)
- Ярмак Ю. В.** — доктор политических наук, профессор (МГПУ)

**200 лет со дня рождения
Николая Алексеевича НЕКРАСОВА
русского поэта, прозаика,
публициста, классика
русской литературы**



Н. А. Некрасов
12.1821— 01.1878

Подождите! Прогресс подвигается,
И движенью не видно конца:
Что сегодня постыдным считается,
Удостоится завтра венца...

Человек создан быть опорой другому, потому
что ему самому нужна опора.

О матушка! о родина! Не о себе печалимся,—
Тебя, родная, жаль.

В жизни некоторых людей есть эпоха, с наступлением которой они как будто ограждены от всех переворотов и случайностей. С той счастливой эпохи дни их начинают плестись однообразно, и правильное течение их нарушается только изредка домашними незначительными происшествиями.

**Г. В. Сорина**

Доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии языка и коммуникации, научный руководитель Научно-образовательного центра (НОЦ) «Философско-методологическое проектирование и принятие решений» философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: gsorina@mail.ru

Galina V. Sorina

Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Professor of the Department of Philosophy of Language and Communication, scientific director of the Science-Educational Center (SEC) «Philosophic-methodological design and decision-making», Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, Russia

**И. Н. Грифцова**

Доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета
E-mail: in.griftsova@mpgu.ru

Irina N. Griftsova

Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Chairperson, Philosophy Department, Institute of Social and Humanitarian Education, University, Moscow, Russia

ПОИСК ФОРМЫ В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

В статье обсуждается проблема того, что такое форма научной коммуникации. В свою очередь, это требует исследования содержания и двух других понятий, из которых оно состоит: «форма» и «научная коммуникация». Авторы основное внимание уделяют первому понятию, рассматривая его в логико-философском и историко-культурном контекстах. Показывается, что у Аристотеля, к которому обычно обращаются при исследовании понятия формы, она носит не только метафизический характер (форма как суть бытия вещи и ее первая сущность), но может рассматриваться, говоря современным языком, и в когнитивном аспекте. В то же время отмечается, что проблема понимания формы волнует не только философов и логиков, специальное внимание на идею формы обращается в лингвистике, литературоведении (в статье анализируются позиции В. Я. Брюсова и М. С. Григорьева), праве, искусствознании, других сферах науки и культуры. В статье предлагается использовать классические подходы к анализу формы для современного поиска и прояснения того, что такое форма научной коммуникации, — в первую очередь, логический подход к трактовке формы в двух смыслах: как определенного вида мысли и как структуры мысли. Помимо аристотелевской трактовки формы рассматриваются «Логика» и «Грамматика» Пор-Рояля, логические идеи, касающиеся формы, Г. Лейбница, А. Уайтхеда, Л. Витгенштейна, А. Черча, Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярева, Я. Лукасевича. Показывается, что хотя определенные характеристики формы научной коммуникации контекстуально зависи-

Как цитировать статью: Сорина Г. В., Грифцова И. Н. Поиск формы в научной коммуникации // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С.6–20.

мы, ее фундаментальные онтологические и когнитивные особенности обладают устойчивостью. Делается общий вывод о том, что различные трактовки понятия «форма», и прежде всего, понимание ее как структуры проявляются и в интерпретации форм научной коммуникации.

Ключевые слова: форма, форма форм, структура, научная коммуникация, форма научной коммуникации, формальная коммуникация, неформальная коммуникация

Введение

Понятие «форма научной коммуникации» не имеет строго однозначной референции, его анализ предполагает исследование содержания и двух других понятий, из которых оно состоит: «форма» и «научная коммуникация». Исторически первым появляется и развивается, в первую очередь, в философских и логических трудах фундаментальное понятие формы. В то же время проблема понимания формы волнует не только философов и логиков. Специальное внимание анализу этой идеи отводится в лингвистике, литературоведении, праве, искусствознании, морфологические исследования занимают значительное место в биологии, психологии, истории, других сферах науки и культуры.

В процессе рассмотрения проблемы формы в какой-то конкретной отрасли знания множество различных авторов, работающих в разных предметных областях и в разные культурно-исторические эпохи, чаще всего исходят из пресуппозиции, что идея формы как таковая была давно и хорошо разработана еще в античности Аристотелем. При этом обычно происходит отсылка к логике Аристотеля. Такая установка фактически является некоторой системной ошибкой, которая исторически сложилась в интеллектуальном пространстве культуры. *Первая часть этой ошибки* была связана с образом логики [10], в первую очередь, формальной логики, в соответствии с которым идея логической формы оказывалась если не определяющим, то все-таки одним из центральных и явным образом представленных понятий логики. Такой образ логики формировался и закреплялся в системе образования, начиная со средневековья, в частности, он транслировался в культуру через учебники по логике. *Вторая часть этой системной ошибки* как раз связана с тем, что неявным образом предполагалось, что идеи формы Аристотель разрабатывает именно в тех работах, которые впоследствии были названы логикой [18].

Действительно, невозможно себе представить формальную логику

вне идеи формы, задающей методологическую установку как по отношению к трактовке логики в целом, так и по отношению к конкретным логическим операциям. Можно, например, согласиться с точкой зрения Л. Г. Тоноян, которая пишет, что в «Аналитиках» Аристотель рассматривает вопросы «освобождения формы от содержания, и название его труда подчеркивает, какое значение он придает процедуре отделения, деления» для выявления формы [20, с. 29].

Вместе с тем, нам представляется важным подчеркнуть, что Аристотель начинает исследовать саму идею формы в метафизике. Именно в «Метафизике» Аристотель формулирует центральные характеристики своего представления о форме [14]. В этой работе он наделяет понятие формы онтологическим статусом. «Формой я называю суть бытия каждой вещи и ее первую сущность» [1, 1976, 1032b].

В то же время в этой же работе *он предлагает рассматривать форму в качестве важнейшего элемента процесса познания*. В таком контексте идея формы у Аристотеля носит не только эпистемологический, но и когнитивный характер в современной трактовке идей когнитивистики. Для Аристотеля процесс познания оказывается процессом, связанным с образованием формы. Знаменитая аристотелевская «форма форм» возникает в качестве характеристики ума в процессе познания. Эта внешне тавтологическая формулировка используется Аристотелем несколько раз. Он замечает, что «душа есть как бы рука: как рука есть орудие орудий, так и ум — форма форм, ощущение же — форма ощущаемого» [1, 1976, 432a]. Такая установка Аристотеля в последующем развитии культуры преобразуется в создание специального концептуального аппарата, который выстраивается по аналогии с идеей формы форм Аристотеля в конкретных теоретических контекстах. Так, у Н. Лумана она представлена в виде «общества обществ», у А. Шюца — в качестве «конструкции конструкций», «построения построений». Примеры можно умножить. Главное, на наш взгляд, что сохраняется общая аристотелевская идея существования формы форм, которая позволяет делать более явленными проблемы и структуры, и смысла в разных областях науки и культуры. В небольшой по объему статье невозможно проследить все этапы развития представлений о форме. В то же время мы полагаем, что важно выделить некоторые из них для понимания последующих неоднозначных представлений о форме именно научной коммуникации. Но начинать попытку анализа формы надо все-таки с логики, так как действительно

именно в логике идея формы занимает отдельное специальное место.

Логико-философский и историко-культурный подходы к анализу понятия «форма»

В логике понятие «форма» используется в двух основных смыслах. С одной стороны, форма интерпретируется как определенный вид мысли, «форма мысли» или «форма мышления». В этом качестве рассматривается понятие, суждение и умозаключение (список может варьироваться) [см. подробнее 10]. С другой стороны, форма трактуется как структура либо этих форм мысли, либо тех языковых выражений, которые их представляют. Та или иная трактовка будет определяться философской позицией в понимании предмета логики, в первую очередь, основанной на психологизме или антипсихологизме.

К тем знаковым представлениям о форме в логике и лингвистике, которые мы считаем нужным выделить, относятся и размышления А. Арно и П. Николь, авторов «Логики» и «Грамматики» Пор-Рояля. Идея всеобщей грамматики, которую они в отличие от обычной грамматики конкретных национальных языков называют рациональной грамматикой, основана на предположении, что существует единая, общая для всех языков «глубинная структура», основанная на категориях логики и в этом смысле имеющая формальный характер.

В своих работах они уделяют специальное внимание необходимости проведения демаркационной линии между формой мысли и предметом мысли. В то же время как о форме мысли, так и о предмете мысли они пишут как о различных аспектах сознания. Так, в «Грамматике» Арно и Николь замечают, что «основной формой мысли является суждение». В то же время они утверждают, что существуют и другие формы мысли «такие, как желания, приказания, вопрос и прочие» [2, с. 92–93].

Авторы Пор-Рояля связывают воедино логические формы и морально-этические, религиозные нормы, которые тоже в определенном смысле носят формальный характер. Они соединяют между собой «логическую техничность» и «технику духовности» [24]. Арно и Николь, ставшие на века лидерами одного из влиятельнейших направлений в истории философской мысли, начиная с XVIII века, при рассмотрении проблем формы сразу вплетает идею формы в более широкий контекст культуры. В последующей истории культуры это можно будет проследить более отчетливо. В процессе продвижения своей позиции Арно и Николь опи-

раются на систему образования. Они проводят идеи формы не только через логический тривий (логика, грамматика, риторика), но и через этику. Логика с ее формой оказывается важным инструментом доказывания и обоснования во множестве сфер науки и культуры. В таком контексте авторы Пор-Рояля подчеркивали значение форм духовно-нравственной культуры в целом. В рамках так выстраиваемого представления о форме сама идея формы в культуре приобретала институциональный и отчужденный характер от конкретных духовных форм и от конкретных носителей. Каждый новый субъект познания должен был присвоить себе эти уже устоявшиеся формы через систему когнитивного присвоения.

Когнитивное присвоение непосредственно связано с реализацией познавательной деятельности. Одна из важнейших задач процесса получения образования связана с тем, что тот, кто получает образование, должен овладеть концептуальным аппаратом соответствующих дисциплин. В ходе осуществления этой деятельности как раз и проявляется когнитивное присвоение. Овладение профессиональными навыками в конкретной области деятельности опирается на знание соответствующего концептуального аппарата, что проявляется и реализуется в определенных социальных и коммуникативных пространствах, включая практику научной коммуникации (Комментарий 1). В процессе когнитивного присвоения идея формы как раз предстает в своих двух ипостасях, о которых говорилось выше, а именно: как структура мысли и как вид мысли, представленный в понятиях, суждениях, умозакключениях. В то же время эти две характеристики формы неотделимы друг от друга и в коммуникационной научной практике, где структура научной коммуникации опирается на соответствующий концептуальный аппарат сам по себе и представленный в суждениях и умозакключениях.

Отдельное место в трактовке проблем формы занимает позиция Г. Лейбница, современника П. Николя и А. Антуана. Б. Рассел и Л. Кутюра называли Лейбница предтечей логицизма. Не случайно Лейбниц явился автором идеи так называемой универсальной характеристики — искусственного языка, с помощью которого следовало, по аналогии с математикой, провести формализацию естественного языка, используемого учеными. Этот язык, общий для всех наук, основанный на создании исходного набора понятий — алфавита человеческих мыслей и правил выводов, должен был позволить ученым как упорядочить уже имеющееся знание, так и более эффективно продвигаться по пути получения нового

научного знания. Лейбниц, с точки зрения А. Н. Уайтхеда, был выразителем идеи «философского собирания». «Его интересы простирались от математики до богословия, от богословия до политической философии и от политической философии до физической науки» [22, с. 338]. Но в этом контексте столь разнообразных интересов для Лейбница особенно важна была идея «всеобщего характера» логических форм, тем фактом, что логические формы проявляются во всех областях науки и культуры. Как показывает Уайтхед, эту точку зрения Лейбниц проводил во множестве своих работ. Складывалось такое положение дел, в соответствии с которым, как мы полагаем, логические формы, отчужденные от своих непосредственных предметных областей и от авторов, как бы транслировались в культуру в целом и в ее отдельные направления.

Идея формы и в последующие века остается предметом специального обсуждения в разных контекстах понимания аналитической, когнитивной деятельности, в контексте различных трактовок онтологии мира. Так, например, для Л. Витгенштейна «2.0141. Форма объекта — его способность вхождения в положение вещей» [7, с. 32]. Для него «форма объекта» способствует взаимодействию внутри некоторого положения вещей. При этом вся совокупность вещей не просто «наполняет мир», но формирует его. Витгенштейн в «Логико-философском трактате» подчеркивает, что «4.002. ... язык переодевает мысли. И при том так, что по внешней форме этой одежды нельзя заключить о форме переодетой мысли, ибо внешняя форма одежды образуется совсем не для того, чтобы обнаруживать форму тела» [7, с. 44]. В то же время он рассматривает форму как «возможность структуры» [там же, с. 34].

В истории логики трактовка логической формы как структуры иногда предполагала лишь контекстуальное определение. Так, например, в работе А. Черча «Введение в математическую логику» можно найти следующий подход к характеристике формы: «Предмет нашего изучения есть логика, или, говоря более точно, формальная логика. Обычно (формальная) логика занимается анализом предложений или суждений и доказательств; при этом основное внимание обращается на форму в отвлечении от содержания <matter>. Сейчас было бы нелегко точно определить различие между формой и содержанием, но его можно пояснить на примерах (курсив А. Черча)» [23, с. 15]. Черч исходит из необходимости построения рассуждений в соответствии с их логической формой. Не удастся сформулировать четкое определение логической

формы и авторам современных исследований в области логики. В этих работах подчеркиваются неразрешимые сложности в определении как логического содержания, так и логической формы [8, с. 20].

Более того, анализ истории логики, различных логических учений позволяет утверждать, что не только определить логическую форму, но и представить четкий и однозначный инструментарий для ее выделения оказывается практически невозможно. Один из возможных вариантов ответа на вопрос о том, как выявить логическую форму, сформулировал Я. Лукасевич: «Если вы удалите из силлогизма все конкретные термины, заменив их буквами,— вы удалите материю силлогизма, и то, что остается, называется его формой. Посмотрим теперь, из каких элементов состоит эта форма. К форме силлогизма, кроме числа и расположения переменных, принадлежат так называемые логические постоянные» [17, с. 50].

Получается, что важнейшие характеристики понятия формы контекстуально зависимы, т.е. не являются константными. В этот контекст входит каждый раз определенным образом сформулированные философские, культурные, исторические предпосылки. В таком контексте можно было бы выделить следующие важнейшие, с нашей точки зрения, характеристики формы. Форма — это институализированная совокупность правил, по которым конструируется предмет в любой области интеллектуального, теоретического и прагматического пространства, которые, в свою очередь, представлены в определенном социальном пространстве.

Не менее значимым оказывается рассмотрение проблемы формы в рамках филологии, в частности, вопросы поэтической формы анализировал В. Я. Брюсов. Для него «формы поэтических произведений» оказывались результатом «коллективного опыта определенных общественных групп» [6, с. 4]. Брюсов специально подчеркивал тот факт, что поэтическая форма не может быть результатом индивидуального творчества, что она подчиняется общим законам, которые характеризуют определенные социальные условия их формирования в конкретную эпоху [6, с. 5].

Нам представляется важным подчеркнуть, что для Брюсова поэзия так же, как и наука, является актом познания. Но при этом искусство предлагает другую, по сравнению с наукой, форму знания. Для него форма фактически оборачивается к нам в качестве какой-то структуры, в рамках которой наука, право, творчество осознают свои изменения

[6, с. 13]. При этом поэзия облакает свои результаты «в метрико-ритмическую форму» [6, с. 25].

Похожий взгляд на проблемы формы развивает современник В. Я. Брюсова М. С. Григорьев, литературовед и театровед. В то же время, с точки зрения М. С. Григорьева, способность восприятия формы не дана как таковая, ее необходимо воспитывать в процессе обучения [9, с. 161]. Он считал, что человек, который не умеет «воспринимать форму», не может понять художественное произведение. Для него форма представляет два начала, с одной стороны, рациональное, которое легко воспринимается, бросается в глаза, с другой — иррациональное, которое глубоко запрятано и может быть обнаружено только при медленном чтении [9, с. 162].

С его точки зрения, заслуга ОПОЯЗА заключается в том, что в его рамках был представлен метод анализа разных сторон формы. Григорьев утверждает, что «невосприятие формы целиком неизбежно влечет за собой невосприятие некоторых сторон содержания, например, семасиологических обертонов, которые иногда могут иметь существенное значение в общем строе того, что художник хотел сказать» [9, с. 163]. Понимание формы влечет за собой понимание и содержания. Происходит то, что в свое время Р. Барт назвал «вечной игрой в прятки между смыслом и формой» [4, с. 83].

Форма и научная коммуникация

Нам представляется важным подчеркнуть, что различные трактовки понятия «форма», включая трактовку его как структуры, проявляется и в интерпретации форм научной коммуникации.

Коммуникация была и остается важнейшим элементом любой научной деятельности. Вне коммуникации нет и науки. Формы научной коммуникации могут проявляться по-разному. Рассматриваться по-разному в зависимости от выбранной классификации форм научной коммуникации. Одна из таких классификаций позволяет разделить все множество форм научных коммуникаций на письменные и устные, другая — на формальные и неформальные [18]. При анализе соотношения между этими коммуникациями оказывается, что устные коммуникации вполне соответствуют неформальным коммуникациям, но не исчерпывают их. В свою очередь, письменные коммуникации вполне соответствуют формальным коммуникациям, но не исчерпывают их.

В то же время при проведении такой классификации важно понять, какие формы аналитики текста положены в основание, например, устной и письменной научной коммуникации. Такая коммуникация может проходить в виде личной коммуникации, проявленной как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях. С другой стороны — это может быть коммуникация с текстами конкретных авторов «через века» вне зависимости от времени их написания. Тексты (при этом не только письменные, но и устные) являются обязательной формой презентации определенных отраслей научного знания. Концептуальный аппарат конкретных текстов, отчужденный от их создателей, оказывается важнейшим условием институализации профессиональной деятельности и построения того социального пространства, в рамках которого представлена соответствующая отрасль научного знания. Институализированный и фактически отчужденный от своих создателей научный текст был в свое время описан еще Гуссерлем в первом томе «Логических исследований». Он писал о том, что «наука направлена на знание. Это не значит, однако, что она сама есть сумма или сплетение актов знания. Наука обладает объективным содержанием только в своей литературе, только в виде письменных произведений ведет она самостоятельное существование, хотя и связанное многочисленными нитями с человеком и его интеллектуальной деятельностью; в этой форме она живет тысячелетиями и переживает личности, поколения и нации. Она представляет собой, таким образом, некоторую внешнюю организацию, которая, возникнув из актов знания многих индивидов, может быть вновь превращена в такие же акты бесчисленных индивидов способом легко понятным, точное описание которого может быть опущено» [12, с. 8].

Фактически Гуссерль пишет об особенностях отчужденного от своих создателей текста и об особенностях его интерпретации. В таком случае возникает вполне законный вопрос о том, что же такое текст. Есть разные подходы к определению понятия «текст». В данной статье мы будем понимать текст семиотически как любую знаковую систему, в частности, реализованную в письменной или устной форме и положенную в основу научной коммуникации. В рамках устной коммуникации тексты могут проявляться, например, в личном общении. Результаты этого общения потом могут быть преобразованы и представлены в письменной форме и в качестве теоретических идей, где мыслители, обсуждая проблемы современной физики, влияли на позиции друга [5]. Устная коммуникация

может преобразоваться в различные формы письменных воспоминаний и в то же время в другие устные выступления и т.д.

Аналогичная ситуация складывается и по отношению к другим формам устной коммуникации в рамках выступлений на конгрессах, конференциях, семинарах и так далее. В то же время, несомненно, что важнейшей классической формой научной коммуникации оказывается коммуникация, которая осуществляется через публикацию книг, научных статей, тезисов конференций. В современных условиях форма представления может быть разной, но при этом бумажные и электронные носители с точки зрения их статуса в культуре оказываются равнозначными. Тексты, отчужденные от их создателей, и сохраненные в определенном хранилище таких текстов (например, третий мир Поппера или библиотека Борхеса) [20] оказываются доступными как современникам, так и потомкам для изучения и когнитивного присвоения.

Коммуникация, направленная на представление определенной точки зрения, на обмен мнениями, важна как для теоретической части развития науки, так и для развития ее экспериментальной базы [26]. Коммуникация сопровождает все этапы исследовательского процесса. В основе любой научной коммуникации лежит информация, которая распространяется в результате коммуникации как по формальным, так и неформальным, как по официальным, так и неофициальным каналам.

Официальные каналы — это публикации в зарегистрированных по определенным правилам научных журналах. В современных условиях публикации научных статей, в частности, предполагают присвоение DOI как инструмента их идентификации и хранения. Научный конгресс, конференция, семинар тоже представляют собой такой официальный канал распространения информации. Одновременно активно развиваются и неформальные виды научной коммуникации, которые, кроме традиционных — личной беседы, личной переписки — могут осуществляться и в виде серьезных научных публикаций прямо в сети. Самым ярким примером, пожалуй, является публикация математиком Григорием Перельманом прямо в сети доказательства гипотезы Пуанкаре, которую не могли доказать 100 лет [13]. Целый ряд других исследователей также публикуют свои результаты в Интернете. Они не такие значимые, как публикация Перельмана, но они есть.

Современные информационно-коммуникативные технологии вносят серьезные изменения в системы научной коммуникации [11]. Эти

изменения, в частности, как бы размывают границы между формальными и неформальными коммуникациями. Происходит изменение формы передачи информации, что влечет за собой изменение формы коммуникации, включая научную коммуникацию. Публикации в сети и особенности личного общения формально не регламентированы, в отличие от строгих правил оформления статей в журнале. Официально зарегистрированный журнал задает формальные правила публикации статьи, формируя тем самым и необходимые, с точки зрения конкретного журнала, условия осуществления научной коммуникации.

В то же время для форм научной коммуникации оказываются важными и другие конфигурации, в которых проявляется научная коммуникация. Например, это могут быть вопросы о «наведении мостов» между разными типами библиотек, включая электронные и классические, об особенностях организации научных сообществ и выработкой инструментов и норм для современных научных публикаций. Научные публикации, перейдя с бумажных носителей на цифровые, остались все таким же действенным средством коммуникации. Другое дело, что, например, цифровая среда может предъявить специальные требования к форме представления научной публикации, где в требованиях к электронной публикации будут специально оговорены особенности взаимодействия между «информационными единицами», в число которых может войти не только классический текст, но и видео, звукозапись, изображения, презентации и так далее. Особенности формы организации таких материалов будут оговорены в специальных регламентах. Статья будет включать в себя различные метаданные, которые по-прежнему будут по-разному интерпретироваться разными субъектами восприятия данной информации. Все это приводит к тому, что в литературе начинают различаться такие разные по своим формам публикации, как структурированные и экспериментально ориентированные [24]. Эти две разные формы научных публикаций способствуют не только поддержанию научной коммуникации как таковой, но и влияют на развитие дисциплинарных, междисциплинарных и трансдисциплинарных форм научного общения. Такие формы научных публикаций по-разному проявляются в рамках научных коммуникаций в большой науке.

Заключение

Проблема форм научной коммуникации, видение особенностей ее инфраструктуры — это открытые вопросы. Каждое время дает разные варианты ответов на вопрос о том, какими должны быть формы коммуникации, что положено в их основание. Но вне зависимости от времени мы можем себе позволить сказать, что базовые онтологические и когнитивные характеристики формы остаются неизменными. Традиционно все рассматривалось по отдельности: форма в метафизике, форма в логике, форма в цикле филологических идей, форма в научной коммуникации. Между тем мы полагаем, как это уже отмечалось выше, что понимание формы как определенного вида мысли, представленного, в первую очередь, в понятии, суждении и умозаключении и, вместе с тем, как структуры мысли остаются актуальными и для характеристики форм научной коммуникации.

* Исследование «Отчужденные формы научной коммуникации (философско-методологический анализ)», автор Г.В. Сорокина, ведется при поддержке РФФИ, проект № 20-011-00710 А.

Комментарии

1. Понятие когнитивного присвоения впервые было предложено Г.В. Сориной (Сорокина Г. В. Коммуникативный характер логического корпуса работ Аристотеля // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. Изд-во Московского университета, 2019. № 5, с. 65-71).

Литература

1. Аристотель. Соч. в 4 т. М.: Мысль, 1976 (т. 1, 552 с.), 1978 (т. 2, 688 с.), 1981 (т. 3, 615 с.), 1983 (т. 4, 832 с.).
2. Арно А., Лансло К. Грамматика общая и рациональная. М.: Прогресс, 1990. 272 с.
3. Арно А., Николь П. Логика, или искусство мыслить, где помимо обычных правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения. М.: Наука, 1991. 416 с.
4. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
5. Беркович Е. Эпизоды «революции вундеркиндов» // Наука и жизнь. 2018. № 9. С. 50-56.
6. Брюсов В.Я. Синтетика поэзии // Брюсов В.Я. Проблемы поэтики. Сборник статей под редакцией Брюсова. Изд-во: Земля и фабрика. Москва-Ленинград, 1925. С. 7-30.
7. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: ИЛ, 1958. 133 с.

8. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика с элементами эпистемологии и научной методологии. М.: Интерпракс, 1994. 528 с.
9. Григорьев М. С. К вопросу об объективном истолковании художественного произведения // Брюсов В.Я. Проблемы поэтики. Сборник статей под редакцией Брюсова. Изд-во: Земля и фабрика. Москва-Ленинград, 1925. С. 150-170.
10. Грифцова И.Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. М.: Эдиториал УРСС, 1998. 152 с.
11. Гуров Ф.Н. Информатизация общества: амбивалентный характер социальных изменений // Ценности и смыслы. 2018. № 6 (58). С.83-96.
12. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. I: Прологомены к чистой логике СПб.: Книгоиздательство «Образование», 1909. 224 с.
13. Доказательство длиною в век. Григорий Перельман окончательно и бесповоротно вошел в историю // [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/articles/2010/03/19/perelman/> (дата обращения: 03.12.21).
14. Драгилина-Черная Е.Г. Неформальные заметки о логической форме. СПб.: Алетейя, 2015. 202 с.
15. Иванова С. В., Бебенина Е. В. Рейтинговый подход к изучению образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2017. № 5 (51). С. 8–19.
16. Лейбниц Г.В. Соч., т. 3. М.: Мысль, 1984. 734 с.
17. Лукасевич Я. Аристотелевская силлогистика с точки зрения современной формальной логики. М.: ИЛ, 1959. 313 с.
18. Прайс Д. Дж. Тенденции в развитии научной коммуникации – прошлое, настоящее, будущее // Коммуникация в современной науке. Сборник переводов под редакцией Э.М. Мирского, В.Н. Садовского. М.: Прогресс, С. 93 – 109.
19. Сорина Г. В. Коммуникативный характер логического корпуса работ Аристотеля // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. Изд-во Московского университета, 2019. № 5. С. 65-71.
20. Сорина Г.В. Интеллектуальная деятельность: присвоение, отчуждение, способы хранения // Ценности и смыслы. 2020. № 4(68). С.85-103. DOI: 10.24411/2071-6427-2020-10036.
21. Тоноян Л.Г. Основы теории классификации в трактатах Аристотеля // Логико-философские штудии. 2008. № 6. С. 28-36.
22. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс, 1990. 720 с.
23. Черч А. Введение в математическую логику. Т. I. М., ИЛ, 1960. 480 с.
24. Castelli D., Manghi P., Thanos, C. A vision towards Scientific Communication Infrastructures. Int J Digit Libr 13, 155–169 (2013). [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s00799-013-0106-7> (дата обращения: 03.12.21).
25. Mainberger G.K. Grammatic, Logic und Rhetoric in Port-Royal // Логическое кантоведение - 4. Труды международного семинара. Калининград, 1998, с. 119 - 138.
26. Pronskikh V., Sorina G.V.. Expert Text Analysis in the Inclusion of History and Philosophy of Science in Higher Education // Science & Education [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00280-5> (дата обращения 03.12.21).

LOOKING FOR THE FORM IN SCIENTIFIC COMMUNICATION

This article discusses what the form of scientific communication is. In doing so, it investigates the content of the two concepts constituting that under

study: 'form' and 'scientific communication'. The focus is on the first concept considered in the logical-philosophical and historical-cultural contexts. In the works of Aristotle, the most likely authority to consult when exploring the concept, the form not only has a metaphysical character (as the what-it-is of a thing and its primary substance) but can also be seen in its cognitive aspect, as one would say today. The problem of the form interests philosophers and logicians and is also examined in linguistics, literature studies (the article analyses the views of Bryusov and Grigoryev on the issue), natural sciences, jurisprudence and other areas of science and culture. Adopting classical approaches is proposed when analysing the form in modern attempts to understand and explain it. The logical approach will prove particularly useful when interpreting the form as a type of thought and the structure of thought. Besides Aristotle's vision of the form, the article draws on the Port-Royal Grammar and Logic, as well as the form-related logical ideas of Leibniz, Whitehead, Wittgenstein, Church, Voishvillo, Degtyarev and Łukasiewicz. It is shown that, although some characteristics of the form of scientific communication are context-dependent, its fundamental, ontological and cognitive features are immutable. In conclusion, it is demonstrated that different understandings of the concept of the form (primarily, that as a structure) are present in the interpretation of forms of scientific communication.

Keywords: form, form of form, structure, scientific communication, form of scientific communication, formal communication, informal communication

References

- Aristotel'. Soch. v 4 t. M.: Mysl', 1976 (t. 1, 552 s.), 1978 (t. 2, 688 s.), 1981 (t. 3, 615 s.), 1983 (t. 4, 832 s.). [In Rus].
- Arno A., Lanslo K. Grammatika obshchaya i racional'naya. M.: Progress, 1990. 272 s. [In Rus].
- Arno A., Nikol' P. Logika, ili iskusstvo myslit', gde pomimo obychnykh pravil sodержat-sya nekotorye novye soobrazheniya, poleznye dlya razvitiya sposobnosti suzhdeniya. M.: Nauka, 1991. 416 s. [In Rus].
- Bart R. Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika. M.: Progress, 1989. 616 s. [In Rus].
- Berkovich E. Epizody «revolyucii vunderkindov» // Nauka i zhizn'. 2018. № 9. S. 50-56. [In Rus].
- Bryusov V.Ya. Sintetika poezii // Bryusov V.Ya. Problemy poetiki. Sbornik statej pod redakciej Bryusova. Izd-vo: Zemlya i fabrika. Moskva-Leningrad, 1925. S. 7-30. [In Rus].
- Castelli D., Manghi P., Thanos, C. A vision towards Scientific Communication Infrastructures. Int J Digit Libr 13, 155–169 (2013). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1007/s00799-013-0106-7> (data obrashcheniya: 03.12.21).
- Cherch A. Vvedenie v matematicheskuyu logiku. T. I. M., IL, 1960. 480 s. [In Rus].
- Grigor'ev M. S. K voprosu ob ob'ektivnom istolkovanii hudozhestvennogo proizve-

- deniya // Bryusov V.Ya. Problemy poetiki. Sbornik statej pod redakciej Bryusova. Izd-vo: Zemlya i fabrika. Moskva-Leningrad, 1925. S. 150-170. [In Rus].
- *Grifcova I.N.* Logika kak teoreticheskaya i prakticheskaya disciplina. K voprosu o sootnoshenii formal'noj i neformal'noj logiki. M.: Editorial URSS, 1998. 152 s.
 - *Gurov F.N.* Informatizaciya obshchestva: ambivalentnyj harakter social'nyh izmenenij // Cennosti i smysly. 2018. № 6 (58). S.83-96. [In Rus].
 - *Gusserl' E.* Logicheskie issledovaniya. T. I: Prolegomeny k chistoj logike SPb.: Knigoizdatel'stvo «Obrazovanie», 1909. 224 s. [In Rus].
 - *Dokazatel'stvo dlinoyu v vek.* Grigorij Perel'man okonchatel'no i besporotno voshel v istoriyu // [Elektronnyj resurs]. URL: [https://lenta.ru/articles/2010/03/19/perelman/\(data obrashcheniya: 03.12.21\)](https://lenta.ru/articles/2010/03/19/perelman/(data obrashcheniya: 03.12.21)). [In Rus].
 - *Dragalina-Chernaya E.G.* Neformal'nye zametki o logicheskoy forme. SPb.: Aletejya, 2015. 202 s. [In Rus].
 - *Ivanova S. V., Bebenina E. V.* Rejtingovyy podhod k izucheniyu obrazovatel'nogo prostanstva // Cennosti i smysly. 2017. № 5 (51). S. 8–19. [In Rus].
 - *Lejbnic G.V.* Soch., t. 3. M.: Mysl', 1984. 734 s. [In Rus].
 - *Lukasevich Ya.* Aristotelevskaya sillogistika s tochki zreniya sovremennoj formal'noj logiki. M.: IL, 1959. 313 s. [In Rus].
 - *Mainberger G.K.* Grammatic, Logic und Rhetoric in Port-Poyal // Logicheskoe kantovedenie - 4. Trudy mezhdunarodnogo seminar. Kaliningrad, 1998, s. 119 – 138. [In Rus].
 - *Prajs D.* Dzh. Tendencii v razvitii nauchnoj kommunikacii – proshloe, nastoyashchee, budushchee // Kommunikaciya v sovremennoj nauke. Sbornik perevodov pod redakciej E.M. Mirskogo, V.N. Sadovskogo. M.: Progress, S. 93 – 109. [In Rus].
 - *Pronskikh V., Sorina G. V.* Expert Text Analysis in the Inclusion of History and Philosophy of Science in Higher Education // Science & Education [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00280-5> (data obrashcheniya 03.12.21).
 - *Sorina G. V.* Kommunikativnyj harakter logicheskogo korpusa rabot Aristotelya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2019. № 5, S. 65-71. [In Rus].
 - *Sorina G. V.* Intellektual'naya deyatel'nost': prisvoenie, otchuzhdenie, sposoby hraneniya // Cennosti i smysly. 2020. № 4 (68). S.85-103. DOI: 10.24411/2071-6427-2020-10036. [In Rus].
 - *Stonoyan L.G.* Osnovy teorii klassifikacii v traktatah Aristotelya // Logiko-filosofskie shtudii. 2008. № 6. S. 28-36. [In Rus].
 - *Uajthed A. N.* Izbrannye raboty po filosofii. M.: Progress, 1990. 720 s. [In Rus].
 - *Vitgenshtejn L.* Logiko-filosofskij traktat. M.: IL, 1958. 133 s. [In Rus].
 - *Vojshvillo E.K., Degtyarev M.G.* Logika s elementami epistemologii i nauchnoj metodologii. M.: Interpraks, 1994. 528 s. [In Rus].

**М. А. Шестакова**

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва
E-mail: m.a.shestakova@yandex.ru

Marina A. Shestakova
Ph.D. (Philosophy), Associate Professor at Philosophy and Methodology of Science Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**О. В. Котунова**

Аспирант кафедры этики МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва
E-mail: olgamylenegmail.ru

Olga V. Kotunova
Postgraduate student at Ethics Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Формирование исторической памяти этико-дискурсивными средствами

В статье рассматривается историческая память как социальный феномен: аспект общественного сознания, сформированный на базе диалектики индивидуального и коллективного. Развивается идея о том, что парадигма исторической памяти связана с парадигмой «делания» истории. Эта связь придает исторической памяти этическое измерение. Подобно тому как любое социальное действие на коллективном или индивидуальном уровне имеет этические параметры и может быть оценено с моральной точки зрения, историческая память как память о содеянном не является этически нейтральной. Она всегда морально окрашена, независимо от того, вынесены ли этические оценки в явном виде. Одним из наиболее действенных механизмов формирования исторической памяти являются дискурсивные практики. Этика дискурса рассматривается как инструмент исследования этического измерения исторической памяти. В статье используется расширенная трактовка понятия дискурса и внимание акцентируется сразу на двух уровнях высказывания — формальном и содержательном. Каждый из этих уровней в ходе анализа проходит проверку на соответствие принципам дискурсивной этики. Кроме того, оценивается используемый на этих уровнях способ обращения к прошлому, который также может быть рассмотрен с точки зрения этики. В качестве примера конкретного дискурсивного акта анализируется выступление президента ФРГ Ф.-В. Штайнмайера, приуроченное к 80-й годовщине нападения Германии на Советский Союз 22 июня 1941 года, во время открытия выставки «Масштабы одного преступ-

Как цитировать статью: Шестакова М. А., Котунова О. В. Формирование исторической памяти этико-дискурсивными средствами // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С.21–33.

пленения. Советские военнопленные во Второй мировой войне», состоявшееся 18 июня 2021 года.

Ключевые слова: *memory studies, этика, историческая память, дискурс-анализ, этика дискурса.*

Историческая память и парадигма «делания» истории

Наше представление об историческом процессе изменяется с течением времени. Античному или средневековому европейцу история представлялась реализацией неподвластной человеку судьбы или божественного промысла. В новое время отношение к истории стало принципиально меняться: историческая реальность начала пониматься как результат свободной человеческой деятельности. На это изменение отношения к истории обратил внимание известный немецкий историк Р. Козеллек. Он подчеркивал, что понимание человека как субъекта истории возникло относительно недавно. «...Выражение "вершить (machen) историю" создано нашим временем: до Наполеона, а тем более до Французской революции оно было немыслимо. Если рассказывание разных историй, их изучение и запись на протяжении более чем двух тысячелетий составляли неотъемлемую часть западной средиземноморской культуры, то мысль о способности человека творить историю возникла лишь около 1780 года. Эта формула отражает опыт современного человека, точнее, ожидание, что со временем он все более уверенно сможет планировать будущее и разворачивать историю согласно своему плану» [4, с 228]. Исторический процесс, понятый как социально-политическое планирование, как свободная целесообразная деятельность человека, приобрел направленность в будущее, зависящее от человека. Сопоставляя новое отношение к истории с реальными историческими фигурами и событиями, Р. Козеллек пришел к выводу о его иллюзорном характере. В качестве одной из исторических фигур, «делавших» историю, Р. Козеллек рассматривал Гитлера. Анализируя, в частности, историческую деятельность Гитлера, он пришел к заключению, что человек в действительности не может овладеть историей: историческая реальность показывает расхождение поставленных целей и полученного результата, демонстрирует ускользание будущего из-под власти человека. Люди способны творить историю лишь в узких рамках определенных предпосылок, которыми они не распоряжаются. В целом соглашаясь с выводами Р. Козеллека, отметим другие обстоятельства, связанные с парадигмой «делания» исто-

рии. Прежде всего, нужно сказать о том, что осознание себя «творцом» истории, а не средством реализации трансцендентного замысла — это определенное историческое достижение человечества, результат развития просветительских течений европейской культуры. Эти течения выразили гуманистическую веру в возможности человека преобразовать общество и самого себя, искоренить темные и порочные стороны человеческого существования. Парадигма «делания» истории несет позитивный потенциал, придает смысл человеческому существованию. По этой причине ее нельзя списать в утиль, она останется в культуре по меньшей мере как один из вариантов отношения к историческому процессу. С другой стороны, очевидны минусы этого подхода к истории. Они выражаются в волюнтаризме и насилии, сопровождающих практику социально-политического планирования и построения будущего. Иными словами, парадигма «делания» истории имеет амбивалентный характер, а ее практическая реализация всегда представляет собой этический выбор. Поэтому исторический процесс, интерпретированный как «делание» истории, приобретает этическое измерение в качестве своей неотъемлемой черты.

С парадигмой «делания» истории, на наш взгляд, генетически связаны современные исследования исторической памяти. Хорошо известно, что с античных времен историческое знание ассоциировалось с памятью, документированием прошлого с целью передачи исторического опыта последующим поколениям. Современные исследования вносят новый аспект в понимание исторической памяти, который, как нам кажется, непосредственно примыкает к парадигме «делания» истории.

Один из родоначальников современных исследований исторической памяти М. Хальбвакс сформулировал понятие коллективной памяти, которая, будучи диалектически связанной с памятью индивида, тем не менее представляет собой самостоятельный социальный феномен, развивающийся по собственным законам [6]. Коллективная память создается и поддерживается различными социальными группами и нацией в целом. Она задает надиндивидуальные рамки, внутри которых формируется память индивида. Коллективная память не совпадает с тем, что можно было бы назвать объективной картиной исторической реальности, хотя значительную часть ее содержания составляют воспоминания об исторических событиях. Она хранит специфические интерпретации исторических событий, свойственные данной социальной

группе, обеспечивая условия формирования индивидуальной памяти, групповой и национальной идентичности. Современные исследования исторической памяти опираются на различную терминологию: помимо исторической памяти, используются понятия социальной и культурной памяти, которые имеют нетождественные определения. Однако при всем разнообразии трактовок сохраняются общие черты, связанные с пониманием исторической памяти как коллективного представления о прошлом, основанном на диалектике индивидуального и коллективного, как аспекта общественного сознания, направленного на осмысление исторического опыта, как социального феномена, играющего значимую роль в социально-политической жизни общества. В этом широком смысле понятие исторической памяти будет использовано в настоящей статье.

Как уже говорилось выше, современные исследования исторической памяти связаны с парадигмой «делания» истории. Эту связь можно проследить в двух отношениях, опираясь на работу французского историка П. Нора «Всемирное торжество памяти». Одной из причин актуализации темы исторической памяти П. Нора называет следующее: «...Представление, которое любая нация, группа, семья имела о своем будущем, диктовало ей, что она должна удержать из прошлого, чтобы подготовить это будущее. <...> Будущее представляли как реставрацию прошлого, как прогресс или как революцию. Сегодня от этих трех интерпретационных моделей, позволявших так или иначе организовать «историю», отказались. Над будущим нависла отныне абсолютная неопределенность. И эта неопределенность ставит перед настоящим — которое обладает небывалыми техническими возможностями сохранения — обязательство помнить. <...> Именно конец всякой телеологии истории — конец истории с известным концом — возложил на настоящее тот «долг памяти», о котором нам без конца твердят» [5, с. 396]. Это замечание П. Нора возвращает нас к парадигме «делания» истории, которая выражается в представлении об историческом процессе как о социально-политическом планировании, направленном в будущее. П. Нора фактически констатирует кризис или даже разрушение данной парадигмы, выраженное в неопределенности будущего и повлекшее за собой теоретическое переосмысление и практическую актуализацию проблематики исторической памяти. Именно так парадигма исторической памяти связана с парадигмой «делания» истории. Соглашаясь с замечанием П. Нора о том, что старые модели будущего перестают

работать в современных условиях, нужно отметить, что сама парадигма «делания» истории при этом не исчезает. Мы продолжаем ей пользоваться, в том числе для формирования исторической памяти. В этом, на наш взгляд, заключается второй аспект данной связи. Значительная часть исторической памяти представляет собой не запоминание событий как свершившихся фактов, а память о событиях, рассмотренных как запланированный или побочный результат «делания» истории социальными группами и политическими лидерами. Поместить историческое событие в систему координат «условия — исполнители — цели — средства» или «прошлое — настоящее — будущее» — это не только способ интерпретации или моральной оценки, но вместе с тем и эффективный способ запоминания и обеспечения взаимосвязи индивидуального и коллективного опыта.

Историческая память, будучи индивидуально-коллективным феноменом, формируется и поддерживается несколькими способами: памятники, топонимы, образы искусства и литературы. Одним из наиболее эффективных инструментов формирования исторической памяти являются дискурсы (в широком смысле) — коммуникативные действия, осуществляемые в устной и письменной, вербальной и невербальной форме. С их помощью формируются рамки исторической памяти, обеспечивается диалектика индивидуального и коллективного представления о прошлом. В дискурсивных практиках значимый опыт закрепляется в индивидуальном и общественном сознании, при этом историческая память приобретает этическую окраску и не сводится к ценностно-нейтральному запоминанию фактов. Этический аспект исторической памяти может быть описан на базе этики дискурса.

Историческая память и этика дискурса

Заметим, что этика дискурса служит не только инструментом измерения — ее целью является как оценка уже существующих дискурсов, так и собственно формирование и поддержание дискурсивного пространства путем разработки нормативной системы, направленной на процедуру высказывания. Этика дискурса представляет собой постконвенциональную моральную теорию, то есть требует от участников дискурса абсолютного консенсуса лишь касательно процедуры высказывания и относительного консенсуса — касательно его содержания. Кроме того, оценивается согласованность высказывания и деятельности, между

которыми не должно быть противоречий. Базируясь на этих трех принципах, этика дискурса оказывается довольно гибкой теорией с широким полем применения и тонким инструментарием для вынесения точечных оценок с их последующей интеграцией в практическую сферу.

Поэтому рассмотренные нами парадигмы обращения к прошлому могут быть охарактеризованы дискурсивно: так, история и историческая память, различаемые П. Нора, в этой оптике представляют собой различные типы дискурса. История предстает как дискурс единой анонимной власти, говорящей от лица истины: здесь выносятся оценки событиям прошлого и осуществляется развёрстка будущих свершений согласно господствующим представлениям о справедливости. Подобный тип дискурса характеризуется внутренней статикой (иерархичная структура монолога, жесткое закрепление коммуникативных ролей) и является внешне исключаящим (истина и справедливость единственны и требуют защиты). П. Нора солидарен с такой характеристикой, потому противопоставляет истории историческую память, которая обладает необходимым потенциалом для реализации идеи дискурсивности и может стать достоянием идеального коммуникативного сообщества по К.-О. Апелю — то есть соответствовать принципам дискурсивной этики [9]. Историческая память в идеальном плане предполагает активных агентов высказывания, на равных формирующих дискурсивное пространство прошлого. Однако уже в поздних работах П. Нора констатирует, что пришедшая на смену парадигме истории парадигма исторической памяти в современном состоянии не оправдывает ожиданий. Плюрализация дискурсивного пространства, связанная с надеждой на самозарождающуюся коммуникацию между всеми голосами, обернулась множественностью власти. Она не только не положила конец старым конфликтам, но и активно содействовала возникновению новых.

Это позволяет еще раз указать на генетическую преемственность между парадигмами «делания» истории и исторической памяти. Если первая представляет собой перспективный взгляд на формирующееся настоящее, которое историзируется на наших глазах, становясь предпосылкой будущего, то вторая — суть ретроспективный взгляд на прошлое как посылку настоящего. Торжество памяти, таким образом, не стало концом телеологии, а, напротив, послужило базисом для обоснования множества властных притязаний (не только проспективных, но и компенсаторных). И все же мы не считаем исчерпанным потенциал

парадигмы памяти в условиях кризиса, связанного с неопределенностью настоящего и будущего. Осмелимся предположить, что для эффективных результатов в более или менее свободной телеологической перспективе исторической памяти требуется иной тип обращения к прошлому, тогда как сегодня она зачастую пользуется прежней стратегией, аннулируя собственные преимущества.

Назовем такую стратегию — прежний тип обращения к прошлому — позитивной и будем иметь в виду, что вне зависимости от того, какое социально-политическое положение занимает практикующая его группа, позитивный тип реализуется посредством властного дискурса и в отношении него справедливо следующее замечание: «...власть гнездится везде, даже в недрах того самого порыва к свободе, который жаждет ее искоренения: я называю дискурсом власти любой дискурс, рождающий чувство совершённого поступка и, следовательно, чувство виновности во всех, на кого этот дискурс направлен» [2, с 548]. Позитивный тип удостоверяет существование в прошлом некоторой истины, которая была утрачена либо рискует стать таковой, а потому нуждается в сохранении или восстановлении, соответствующем торжеству справедливости. Напротив, критическое рассмотрение прошлого, обращение к имевшим место кризисным ситуациям и превентивные меры по их предотвращению в будущем характеризуют иной тип, который мы назовем рефлексивным. Рефлексивный тип обращения к прошлому (в первую очередь к собственному прошлому), как нам кажется, ограничивает властную составляющую, формируя менее иерархичный — а в предельном случае децентрированный — дискурс, согласующийся с принципами этики дискурса.

Этико-дискурсивный анализ речи Ф.-В. Штайнмайера

Рассмотрим теперь, каким образом этика дискурса может быть применена к области исторической памяти — и, в частности, как с ее базовыми принципами и вышеописанными замечаниями соотносится конкретный дискурсивный акт. Примером такого дискурсивного акта будет служить выступление президента ФРГ Ф.-В. Штайнмайера, приуроченное к 80-й годовщине нападения Германии на Советский Союз 22 июня 1941 года, во время открытия выставки «Масштабы одного преступления. Советские военнопленные во Второй мировой войне» 18 июня 2021 года.

В ходе рассмотрения мы обратимся к элементам дискурс-анализа,

который в настоящее время является широко распространенным инструментом исследования, перманентно расширяющим собственные границы. В частности, он развивает идею гетерогенности дискурса и наличия различных режимов дискурсивных практик [12]. Начиная с Э. Бенвениста, лингвисты вносят существенный вклад в теорию дискурса, обращая внимание не только на содержание высказывания (речевое или текстовое сообщение), но и на обстоятельства, его порождающие и сопровождающие [8; 11]. «В высказывании мы последовательно выделяем самый акт, ситуации, в которых он реализуется, средства его осуществления» [3, с. 313], что составляет формальный аппарат высказывания.

Структура акта высказывания подразумевает нескольких актантов: прежде всего, субъекта, непосредственно производящего высказывание (адресант), а кроме того, лиц, косвенно принимающих участие в создании высказывания, поскольку оно обращено именно к ним (адресаты). Такие адресаты могут быть названы совысказывающимися субъектами, чье участие варьируется в спектре от пассивного реципиента до активного собеседника. В этическом плане характеристики актантов указывают на степень реализации принципов свободы и ответственности дискурса, организующегося вокруг высказывания. В нашем случае субъектом высказывания выступает президент ФРГ Ф.-В. Штайнмайер. Его официальный статус в структуре власти имеет первоочередное значение: ФРГ является парламентской республикой, где федеральный президент обладает прежде всего представительско-дипломатическими и некоторыми исполнительными функциями. Отсутствие более серьезных политических полномочий, в том числе законодательных и судебных, определяет степень свободы дискурсивного пространства, формирующегося вокруг его высказывания, а официальный статус влечет за собой не только моральную, но и правовую ответственность.

Другими актантами высказывания выступают адресаты, характерные черты которых также коррелируют со степенью дискурсивной свободы. В нашем случае круг адресатов довольно широк: ими являются все слушатели речи — как непосредственные свидетели открытия выставки, так и зрители и читатели по всему миру. Мы же, отметив, что президент Ф.-В. Штайнмайер обращается как к народу Германии, так и к мировому сообществу, выделим два уровня адресатов — внутренний и внешний. С точки зрения этики, отношения между актантами внутреннего уровня носят более статичный, закрытый характер, участие совысказывающихся

субъектов в формировании дискурса минимально. Несмотря на то, что речь является одним из самых демократичных жанров, в данном акте ее сильные стороны нивелируются патерналистской риторикой, выраженной в тексте высказывания частым употреблением местоимения «мы». Здесь осуществляется консолидация между адресантом-президентом и адресатом-народом, что позволит им на внешнем уровне образовать единый субъект высказывания по отношению к иному совысказывающемуся субъекту — мировому сообществу, а также в сильной позиции принять к исполнению принцип ответственности. Отношения между актантами внешнего уровня, который представлен оппозицией «Германия — мировое сообщество», напротив, характеризуются большей свободой, а формирующееся здесь дискурсивное пространство стремится к децентрации и открытости.

Ранее мы выяснили, что высказывание содержит в себе два уровня — внешний и внутренний, в зависимости от группы актантов, теперь же необходимо выяснить, влияет ли это обстоятельство на план содержания. Высказывание Ф.-В. Штайнмайера в целом развивает идею ответственности, но на разных уровнях эта ответственность оказывается различна. Во внутреннем сообщении речь идет об исторической ответственности, тогда как на внешнем уровне внимание уделяется ответственности социально-политической. Если историческая ответственность является локальной, компактной, частной — и имманентной одному государству, которое имеет дело с собственным историческим наследием, то социально-политическая предполагает разделение наследия и ответственности между всеми участниками глобального внешнего дискурса.

Тема исторической ответственности долгое время оставалась предметом ожесточенных споров внутри немецкого общества. А. Ассман указывает три периода в развитии коллективной памяти, которые обуславливают своеобразное отношение каждого поколения к исторической ответственности [1]. Первый период (1960–1970) сопряжен с «коммуникативным замалчиванием» — отказом непосредственных участников событий от обсуждения общего прошлого через раскрытие личных нарративов. В 1980-х против коллективного молчания выступает либеральная оппозиция, широкую поддержку получает проект Ю. Хабермаса, согласно которому идея исторической ответственности должна стать краеугольным камнем при строительстве новой Германии. Концепция Хабермаса, выстраивающая национальный нарратив вокруг

преступлений Холокоста, принадлежит линии «политики сожаления». Однако уже следующее поколение немцев упрекает предшественников в эксплуатации тем вины и покаяния, навязчивой морализации истории и чрезмерном присутствии прошлого в настоящем. Эти обстоятельства Ассман называет новым недовольством мемориальной культурой, которое представляет собой опасную тенденцию и требует от политики памяти иных стратегий и иной реализации идеи исторической ответственности.

Мы же отметим, что, спор между поколениями 1960–1970-х и 1980-х ознаменовал собой переход от памяти к постпамяти и апеллировал в основном к эмоциональному компоненту (выяснял границы вины), тогда как спор между последними поколениями целиком ведется в пространстве постпамяти и апеллирует к рациональному компоненту (требует установки границ ответственности). Последнее особенно важно, ведь постпамять представляет собой механизм передачи опосредованного, знакомого со слов других опыта [10]. Постпамять нарушает линейное течение времени и событийную логику, создавая колебания между непосредственностью и отдалением, непрерывностью и разрывом, что открывает ее для разного рода манипуляций. В данных обстоятельствах способность к рефлексивному преодолению прошлого с необходимостью должна дополнять эмоциональное сожаление по его поводу.

Подобные тенденции отражены и в высказывании Ф.-В. Штайнмайера. Несмотря на то, что внутренний уровень высказывания в силу исторического наследия все еще тесно связан с эмоциональной линией «политики сожаления» и его девизом «Помнить, чтобы никогда не забывать», внешний уровень абстрагируется от национально-государственной преемственности, предлагая всему мировому сообществу рационально разделить ответственность за будущее.

Немецкий народ включен в глобальное сообщество, а значит, в равной мере принимает на себя оба вида ответственности. Однако историческая ответственность первична по отношению к социально-политической, потому переход от одного вида к другому осуществляется как право и обязанность свидетельства на основе собственного опыта или опыта предыдущих поколений. Иными словами, эмоциональная индивидуально-личная память опосредует рациональную коллективно-институциональную память, а историческая ответственность за события прошлого оказывается только вектором к социально-политической ответственности за будущее. Этот переход хорошо заметен на сквозном для всей речи

примере военной судьбы и послевоенной гражданской деятельности Бориса Попова: «Однажды, отвечая на вопрос берлинского школьника о том, что он чувствует, вспоминая годы своего плена, Борис Попов сказал: „Возникает вопрос: не пора ли человечеству принципиально отказаться от войны и перейти к отношениям взаимного уважения, в которых все даже самые сложные вопросы разрешаются мирным путем?“» [7, с. 9].

Если историческая ответственность первична в индуктивном ключе, то социально-политическая — по преимуществу, поскольку подразумевает глобальную согласованность в вопросах противодействия повторению негативных событий прошлого в современных реалиях. Рациональный подход к памяти и ответственности особенно важен в обстоятельствах разнородного национально-государственного наследия; критическое дистанцирование от конкретных исторических диспозиций позволяет культурный обмен — в постпамяти опыт прошлого наконец может быть признан общим, интегральным опытом как триумфа, так и вины.

Итак, ранее мы определили историю и историческую память как две парадигмы с присущими им режимами дискурса, однако на практике выявили преемственность и свойственное переходным формам смешение дискурсов. Последнее позволило говорить о двух типах обращения к прошлому в рамках дискурса исторической памяти: позитивном (более свойственном истории; реализующем механизмы дискурса власти и претендующем на истину) и рефлексивном — децентрированном и открытым для участия.

Осуществленный дискурс-анализ выявил два уровня высказывания, которые могут быть соотнесены с различными типами обращения к прошлому, однако последующее подробное рассмотрение с опорой на этику дискурса показало примат рефлексивной стратегии. Критическое рассмотрение собственного опыта, возможность его трансляции, обобщения и разделения в постпамяти, идея перехода от локальной исторической к глобальной социально-политической ответственности — всё это позволяет рассматривать данное высказывание как пример формирования этико-дискурсивными средствами исторической памяти, в данном случае — свободного и ответственного пространства памяти о прошлом, которое открывается в дискурсе как ресурс для будущего.

Литература

1. Ассман А. Новое недовольство мемориальной культурой. М.: НЛО, 2016.

232 с.

2. Барт. Р. Лекция // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 545–574.

3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.

4. Козеллек Р. Можем ли мы распоряжаться историей? (Из книги «Прошедшее будущее. К вопросу о семантике исторического времени») // Отечественные записки. 2004. № 5. С. 226–241.

5. Нора П. Всемирное торжество памяти // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: НЛО, 2005. С. 391–402.

6. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2. С. 8–27.

7. Штайнмайер Ф.-В. Речь Президента Федеративной Республики Германия Франка-Вальтера Штайнмайера по случаю 80-й годовщины нападения Германии на Советский Союз 22 июня 1941 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://germania.diplo.de/ru-ru/aktuelles/-/2466812> (дата обращения 08.11.2021).

8. Adam, J.-M. Analyse de La linguistique textuelle — Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris: Armand Colin, 2005. 243 p.

9. Apel K.-O. The Response of Discourse Ethics to the Moral Challenge of the Human Situation As Such, Especially Today. Leuven: Peeters Publishers, 2001. 118 p.

10. Hirsch M. The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust. Columbia University Press, 2012. 288 p.

11. Maingueneau D. La situation d'énunciation, entre langue et discours // The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2014. P. 147–154.

12. Maingueneau D. The heterogeneity of discourse: expanding the field of discourse analysis // Palgrave Communications. 2017. Vol. 3. DOI: 10.1057/palcomms.2017.58

SHAPING HISTORICAL MEMORY BY ETHICAL AND DISCURSIVE MEANS

The article discusses historical memory as a social phenomenon: an aspect of social consciousness, formed on the basis of the dialectic of individual and collective consciousness. It develops the idea that the paradigm of historical memory is connected with the paradigm of "making" history. The connection gives historical memory an ethical dimension. Just as any social action on the collective or individual plane has ethical parameters and may be evaluated from a moral point of view, historical memory as memory of deeds is not ethically neutral. It is always morally colored, regardless of whether ethical evaluations are explicitly made. One of the most effective mechanisms of historical memory formation are discourse practices. Discourse ethics is considered as an instrument of research into the ethical dimension of historical memory. The article uses an extended interpretation of the concept of discourse and focuses on two levels of statement — formal and substantive. Each of these

levels is tested for compliance with the principles of discourse ethics in the course of the analysis. In addition, it evaluates the way of referring to the past used at these levels, which can also be considered from the point of view of ethics. As an example of a specific discursive act the speech of the President of Germany F.-W. Steinmeier on the occasion of the 80th anniversary of the German invasion of the Soviet Union on June 22, 1941 is analyzed. This speech was spoken on June 18, 2021 during the opening of the exhibition "Dimensions of a crime. Soviet prisoners of war in World War II".

Keywords: memory studies, ethics, historical memory, discourse analysis, discourse ethics.

References

- Adam J.-M. Analyse de La linguistique textuelle — Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris: Armand Colin, 2005. 243 p.
- Apel K.-O. The Response of Discourse Ethics to the Moral Challenge of the Human Situation As Such, Especially Today. Leuven: Peeters Publishers, 2001. 118 p.
- Assman, A. Novoe nedovol'stvo memorial'noj kul'turoj. M.: NLO, 2016. 232 s. [In Rus].
- Bart. R. Lekciya // Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika. M.: Progress, 1989. S. 545–574. [In Rus].
- Benvenist E. Obshchaya lingvistika. M.: Progress, 1974. 448 s. [In Rus]
- Halbvaks M. Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat' // Neprikosnovennyj zapas. 2005. № 2. S. 8–27. [In Rus].
- Hirsch M. The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust. Columbia University Press, 2012. 288 p.
- Kozellek R. Mozhem li my rasporyazhat'sya istoriej? (Iz knigi «Proshedshee budushchee. K voprosu o semantike istoricheskogo vremeni») // Otechestvennye zapiski. 2004. № 5. S. 226–241. [In Rus].
- Maingueneau D. La situation d'énonciation, entre langue et discours // The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2014. P. 147–154.
- Maingueneau D. The heterogeneity of discourse: expanding the field of discourse analysis // Palgrave Communications. 2017. Vol. 3. DOI: 10.1057/palcomms.2017.58
- Nora P. Vsemirnoe torzhestvo pamyati // Pamyat' o vojne 60 let spustya: Rossiya, Germaniya, Evropa. M.: NLO, 2005. S. 391–402. [In Rus].
- Shtajnmajer F.-V. Rech' Prezidenta Federativnoj Respubliki Germaniya Franka-Val'tera Shtajnmajera po sluchayu 80-j godovshchiny napadeniya Germanii na Sovetskij Soyuz 22 iyunya 1941 g. [Elektronnyj resurs] // URL: <https://germania.diplo.de/ru-ru/aktuelles/-/2466812> (data obrashcheniya 08.11.2021). [In Rus].

**А.И. Булгаров**

Соискатель кафедры
философской антро-
пологии философского
факультета МГУ имени
М.В. Ломоносова
E-mail: bulgarov-333@
mail.ru

Alexander I. Bulgarov
Post-graduate student
of the Department of
Philosophical Anthropology
of the Philosophical Faculty
of the Moscow State
University named after
M. V. Lomonosov, Russia

Русский авангард в контексте философско-антропологических рецепций

Основной целью данной статьи является осмысление русского авангарда с философской точки зрения, а также анализ современных представлений об этом феномене. Основное внимание уделяется подходам, в которых русский авангард исследуется не в рамках истории искусства, а в контексте философско-антропологического дискурса. Исследование проводится по материалам современных отечественных мыслителей, главным образом Ф. И. Гиренка, Н. Н. Ростовской, В. И. Мартынова, подходы которых представлены в коллективной монографии «Философия русского авангарда». Выбор данных авторов не случаен, так как их взгляды наиболее близки с философской точки зрения феномену русского авангарда, отличительной чертой которого является попытка осмыслить время как поворотное: с одной стороны, как время конца, а с другой — как время возможного нового начала. По этой причине особое внимание уделяется философии М. Хайдеггера и его критике современности. Ключевой фигурой для анализа русского авангарда является К. Малевич и его проект супрематической живописи, манифестом которой стала картина «Черный квадрат». Особый интерес представляют рецепции русского авангарда В. И. Мартынова, поскольку его высказывания наиболее радикальны, что делает его близким по духу выразителем идей русского авангарда. Анализ идей русского авангарда в рамках философско-антропологического дискурса позволяет сделать вывод о том, что основу феномена авангарда составляет идея о литургическом состоянии творящего человека, и путь к этому

Как цитировать статью: Булгаров А. И. Русский авангард в контексте философско-антропологических рецепций // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 34–46.

истoku пролегаeт не через слово, а через особую форму молчания.

Ключевые слова: русский авангард, искусство, поэзия, философия, человек, антропологическая катастрофа, новая апофатика.

Введение

Русский авангард — чрезвычайно сложное и многоаспектное явление, мировое значение которого было еще раз подтверждено в ходе многочисленных юбилейных конференций, научных сессий и симпозиумов, прошедших в 2017–2018 гг. во всех крупнейших университетах и музеях России и Европы.

Особое внимание к русскому авангарду обусловлено не только тем, что его представителям удалось открыть новые культурные коды, давшие толчок многочисленным экспериментам эпохи модерна и постмодерна, и предложить совершенно новые образы человека и мира. Русский авангард был ответом на цивилизационные вызовы, которые в дальнейшем привели к колоссальным культурным разломам, воплотившимся в концепциях «крушения космоса», «конца истории», «смерти Бога», «смерти человека» и т.п.

Целью данной статьи является анализ современных идей о русском авангарде, сформулированных в рамках философско-антропологического дискурса. Основное внимание уделяется подходам, обоснованным в работах Ф. И. Гиренка, Н. Н. Ростово́й, В. И. Мартынова. Задача статьи состоит в том, чтобы показать не искусствоведческое, а философское понимание феномена авангарда, указать на философию русского авангарда как на возможную форму понимания настоящего времени как времени переходного: с одной стороны, как времени «конца», а с другой — времени возможного нового начала.

О конце времени человеческой цивилизации

Весной 2010 г. прошла международная конференция «Сто лет русского авангарда», в которой принял участие широко известный современный российский композитор, музыковед, философ Владимир Иванович Мартынов. Он выступил с докладом «Наше все: Малевич, Дюшан, Кейдж». Для В. И. Мартынова проблемы, поднятые авангардом, выступают не как искусствоведческие, но как философско-антропологические, «апокалипсические». Свой доклад Мартынов читает со слов Христа: «Во дни Ноя люди женились, выходили замуж, пили вино, веселились, доколе

Ной не вошел в ковчег, и все погибли. Так будет и второе пришествие» [9, с. 30]. Упомянутые дни Ноя напоминают Мартынову современную ситуацию, когда продолжают быть актуальными и остро обсуждаться проблемы авангарда, в частности, такие явления, как «Черный квадрат» Малевича, «Фонтан» Дюшана, и «4.33» Кейджа. По этой причине феномен авангарда Мартынов предлагает рассматривать не с точки зрения истории искусства, но как знак наступающих апокалиптических времен, времен радикальных перемен культуры, но главное — времен смены парадигмы человеческой цивилизации.

В «Черном квадрате» Мартынов призывает увидеть финальную черту, подведенную под всем развитием человеческой цивилизации. И если началом этой цивилизации были египетские пирамиды и Стоунхендж, то все это завершается, и знаком этого конца становится «Черный квадрат».

Свой тезис о конце цивилизации Мартынов формулирует так: «... тот вид человека, антропологический вид, к которому мы сейчас относимся, — это некая тупиковая ветвь эволюции. Она исчерпала свои возможности, и «Черный квадрат» и «Фонтан» Дюшана это демонстрируют. Что это за вид? Вид этот — человек говорящий. Вопрос ставится так: «В начале было Слово...» — «Вот это, — заявляет Мартынов, — все кончилось» [9, с. 31]. Человек проговорил все, что он знал. Он озвучил и визуализировал даже то, что составляло «изнанку вещей» и требовало особого к себе отношения — поэтизации. В данном случае «Черный квадрат» является тем самым мощным апофатическим высказыванием, который ставит предел этому словесному.

«Фонтан» Дюшана, согласно Мартынову, в том же ряду, но он более кардинален. Его жест находится за пределами высказывания и напоминает ему проявление палеолитической дипластии, «как начала всей эволюции, и мышления, и языка, и цивилизации» [10].

«4.33» Кейджа в музыки служит аналогичным жестом, что и «Черный квадрат» в искусстве. Его послание состоит в обращении к тишине. Молчанию. В этой связи Мартынов считает необходимым обращение к краеугольному философскому тезису Л. Витгенштейна из Логико-философского трактата: «О чем невозможно говорить, о том следует молчать» [2, с. 42].

Антропологическая катастрофа

Но какой вопрос незримо напрашивается в связи с тем, о чем говорит Мартынов? Какова возможная причина этих событий? В книге

«Удовольствие мыслить иначе» другим известным представителем современной философии Ф. И. Гиренком будет сформулирована идея антропологической катастрофы, смысл которой точнее всего можно передать проблемой обезбоживания.

«В мире, в котором мы сегодня живем, происходит невозможное. Рядом с нами Бог, а мы Его не видим. Он нам что-то говорит, а мы Его не слышим. В нас Его дыхание, а мы его не ощущаем. Наши сердца не бьются учащенно при слове Истина. Мы безбожники. По самой своей сути. По способу жизни. По тому, как звучит слово «человек»... Мы перестали кланяться. И Бог перестал нас посещать. Он к нам не приходит. А мы решили, что Его нет, ибо мы полагаем, что воспринятое существует, а невоспринятое не существует» [3, с. 34].

Человек, выстроенный в горизонте «воспринимаемого», наличного, посястороннего лишает себя своей человекообразующей вертикальной перспективы, которая возможна, с одной стороны, как акт полагания веры человеком в «не воспринимаемое», а с другой, — как проявление этой «потусторонней», вертикальной силы, обеспечивающей уникальное положение человека в мире. В этой уникальности состоит вся мощь человеческого в человеке, ее «надмирный» порядок, не позволяющий человеку распасться, стать сущим среди сущего, потерять свой лик, свою идентичность, превратиться в массу. Рассеивание корневых или иначе, можно сказать, теологических, т.е. вертикальных, «надмирных» связей человека с самим собой ведет к теологической а, следовательно, и к антропологической катастрофе. Смерть Бога неминуемо приводит к смерти человека. Какие тут возможны следствия?

Только Бог еще может нас спасти

В интервью журналу Шпигель Хайдеггер, полагаясь на свои долгие и глубокие размышления, заметил, учитывая планетарный масштаб движения техники, состояние мира таково, что: «Только Бог еще может нас спасти», и там же: «... техника все больше отрывает человека от земли и лишает его корней... Нам даже не нужно атомной бомбы, искоренение человека налицо» [13, с. 240].

Каким видится Хайдеггеру выход? Прямого выхода он не видит. Мы, говорит Хайдеггер, не можем призвать Бога мыслью, единственное и главное, что остается, это пробудить способность ожидания «держат себя открытым для прихода или для отсутствия Бога». Что значит пробудить?

На что Хайдеггер указывает? На философию и искусство. А о какой философии и о каком искусстве идет речь? Ведь в том же интервью он выскажется о кризисе философии и о деструктивном характере современного искусства и литературы.

Эту единственную возможность Хайдеггер увидит в мышлении и поэзии, т.е. в такого рода философии и искусстве, где мысль будет обращена к «надмирному» порядку явления или к отсутствию Бога. Исходя из этих соображений, он скажет: «Мое мышление находится в неразрывной связи с поэзией Гельдерлина. Я считаю Гельдерлина не просто одним из поэтов, творчество которого наряду с творчеством многих других изучается историками литературы. Для меня Гельдерлин — поэт, который указывает в будущее, который ожидает Бога» [14, с. 243].

На вопрос о характере такого мышления Хайдеггер ответит: «Я и не могу его явственно изобразить, Я не знаю, как «работает» это мышление. Может даже быть, что путь мышления ведет в настоящее время к молчанию, — чтобы предохранить мышление от превращения в старый хлам за какой-нибудь год. Возможно также, что потребуется 300 лет, чтобы оно стало "работать"» [13, с. 242].

Наступление новых времен

«Черный квадрат» в таком случае можно понимать, не только как финальную черту, подведенную «под всем развитием человеческой цивилизации». Мартынов предлагает за такой чертой разглядеть возможность нового начала. В этой связке он и выстраивает свое понимание и свою философию. Поэтому вслед за В. Хлебниковым он готов повторить:

*«И когда земной шар, выгорев,
Станет строже и спросит: "Кто же я?" –
Мы создадим "Слово Полку Игоре"»
Или же что-нибудь на него похожее»* [16, с. 175].

В этом смысле позиция Мартынова принципиально оптимистична. Для Хайдеггера возможен и пессимистичный конец. Когда он говорит, что мысль может быть обращена к явлению или отсутствию Бога, то во втором случае возможность какого-либо начала исключается, либо в таком начале уже не будет места человеку. В этом можно разглядеть их явное различие.

Итак, согласно Мартынову, наступило такое время, что все, о чем можно было сказать, вдруг становится неинтересным и бессмысленным, а с подачи Хайдеггера, можно добавить еще и, возможно, губительным для самой мысли. Этот взгляд и определяет радикальное критическое отношение к слову, к слову вообще, как тому, что положено в основе той цивилизации, которой, как явно формулирует Мартынов, пришел конец.

Актуальным становится только то, о чем следует молчать. Из этого Мартынов заключает, что задача нашего времени, наша антропологическая задача, состоит в том, чтобы «разучиться говорить и научиться молчать» [10]. Но молчать здесь — значит не находиться в пассивном или созерцательном состоянии, напротив, молчать — значит присутствовать в самом предельном, наивысшем активном для себя состоянии сознания, которое только может быть доступно. «Надо постараться перешагнуть эту цивилизационную парадигму, в начале которой было слово, и сказать: все это кончилось. И попытаться войти в зону нового молчания, нового, может быть, палеолитического молчания» [11, с. 33].

Согласно резюмирующей мысли Мартынова, наша задача состоит в том, чтобы понять «Черный квадрат» Малевича, «Фонтан» Дюшана и «4.33» Кейджа как то, что «возвышается над всем XX веком, как постройка Ноева ковчега» [9, с. 33]. Они указывают нам то, что, с одной стороны, все, что было, начиная с неолитической революции, кончилось. С другой стороны, эти авангардные высказывания являются провозвестниками принципиально новой цивилизационной эры, но главное — «новой антропологической эры» [9, с. 32].

Философия как возможность мыслить иначе

Нужно задаться вопросом, как возможно это наивысшее активное состояние, ведь упрощение и примитивизация становятся характерными чертами современной культуры? Ведь, как заметит Хайдеггер, задача философии делать вещи более сложными. Этот момент упоминается в интервью Хайдеггера французскому журналу "Экспресс" ("L'Express"). На вопрос корреспондента о бесполезности и несвоевременности философии Хайдеггер отвечает так: «Это как раз то, о чем я всегда думал... философия всегда несвоевременна. Это чудачество (*une folie*)... Это одна из редких возможностей автономного и творческого существования. Ее изначальная задача — делать вещи более трудными, более сложными» [15, с. 47]. Искусство философии усложнять не связано с «умножением

сущностей», скорее, оно демонстрирует умение философствующего человека увидеть и понять то, что другие не увидели и не поняли, акцентировать парадоксальность бытия, распознавать за абсурдом человеческого существования скрытые или давно забытые смыслы. В переводе на русский язык термин «*une folie*», как правило, сводится к другим своим значениям: «безумие», «сумасшествие», «безумство», «безрассудство», «глупость». Широкое использование многими современными авторами определения философии как «сумасшествия» или «глупости» шокирует и эпатирует. Однако термин «*une folie*» имеет еще одно значение, которое ближе всего к мысли Хайдеггера, — «страсть». Именно позиционирование философии как «страсти», «одержимости» приближает ее к искусству, к поэзии: ведь философия изначально имела дело с образами, а не с категориями. В плане выражения многих философов задача современной философии состоит в поиске адекватных, предельно емких и содержательных «формул», позволяющих передать все, с чем сталкивается и что переживает человек в рамках своего драматического существования. Закономерными поэтому выглядят не только эксперименты Хайдеггера с языком, но и сам стиль его философствования. Как справедливо подчеркивает Хайдеггер, философия — не наука, ибо «... наука не мыслит. Ее путь и ее средства таковы, что она не может мыслить. ... Только тогда, когда признают, что науку и мысль разделяет пропасть — их взаимоотношение станет подлинным» [15, с. 50].

Разница между научным знанием и философским состоит в различной оптике. Наука имеет дело не со всеми предметами и явлениями, но с теми, которые лишены, как точно выразится Ф. И. Гиренок, своей изнанки [4, с. 6]. Поэтому научный подход не применим в отношении того, кто обладает этой изнанкой и этим незримым, т.е. — человека. Говорить о человеке на языке науки — значит упрощать его или (следует сказать еще жестче) укладывать его на «прокрустово ложе», т.е. лишать своей изнанки. Философия, напротив, в отличие от науки обращена к этой изнанке. Эта обращенность есть не что иное, как вышеупомянутое «*une folie*». В этой точке пересекаются философская антропология Ф. И. Гиренка и фундаментальная онтология М. Хайдеггера, но затем они размыкаются, т.к. изнанкой для философской антропологии является человек, а для фундаментальной онтологии — бытие сущего. Интересно, что в искусстве это происходит и с «Черным квадратом» Малевича. Аналогичную параллель можно провести и с поэзией Гельдерлина.

В том же интервью Хайдеггер скажет: «Философия и поэзия стоят на противоположных вершинах, но говорят одно и то же» [15, с. 53]. Поэтому ответом на вопрос, для чего существует философия, окажется ответ на вопрос, для чего существует искусство и поэзия. Это указывает на изначальное их родство или, точнее, на их общий источник.

И тогда, если, со слов Хайдеггера, поэзия Гельдерлина есть поэзия самой поэзии, «поэт поэта» [15, с. 38], то Малевич, возможно, есть «художник художника» т.е. искусство самого искусства.

Философия русского авангарда

Большой вклад в осмысление русского авангарда внесла коллективная монография «Философия русского авангарда», вышедшая в свет в серии выпусков «Современная русская философия» в 2018 году. Каков основной смысл этой работы? Осмыслить искусство, и главным образом, русский авангард, как философию. Какую философию? С одной стороны, авангардную, решительно устремленную в будущее, с другой — философию, в которой присутствует обращенность к истокам, первоначалам, к «архэ» — обращенности к самой себе. Это значит, что русское авангардное искусство, как то, что обращает к первоистокам мира, становится той пульсирующей силой, в ритме которой совершается возможность обнаружения собственно философской мысли.

В современном же искусстве, равно как и в современной философии, слишком много от слова «современный» и слишком мало от искусства, философии, т.е. того, благодаря чему возможно и то, и другое. Эта возможность обеспечивается ничем иным, как связью с «архэ» или, как скажет В. В. Кандинский, «вечно художественным» [5, с. 44].

Такой взгляд на искусство и философию устанавливает четкую границу, границы между искусством и не-искусством, или, так называемым «современным искусством», между философией и не-философией.

В чем состоит пафос авангарда? Мощной, обнажающей силой художественной, религиозно-художественной мысли представители русского авангарда стремятся сорвать покровы культуры и цивилизации с тела человека, чтобы обнаружить сам источник всего. Эта сила требует бросить все в огонь, чтобы тлен отошел тлену, а дух духу. В этом призыве и кроется кипящая энергетика авангарда. Его революционный дух. «Художники как бы продираются сквозь толщу веков к первому дню творения, в первичный бурлящий хаос бытия, желая подглядеть

рождения чтойностей мира» [12, с. 6].

В этом смысле авангардное искусство отворачивается от искусства как сферы культуры, взор его обращен к истоку самой цивилизации, к искусству как таковому. Этот ход и обеспечивает возможность говорить о философии русского авангарда. «Искусство в этом смысле опережает саму философию, ибо интерес к безумию как родине ума или динамике первостихии, как родине предметного мира родится уже во второй половине XX в., например, у Фуко и Делеза» [12, с. 6].

Явление Малевича

Время авангарда — это время манифестов и вызовов. Время крайностей. Олицетворением данных тенденций является в полной мере творчество К. Малевича. Его картины и тексты напоминают «тексты пламенного апофатического богослова» [9, с. 20]. Неслучайно на футуристической выставке «0,10» (19 декабря 1915 года) место икон в «красном углу» занимал «Черный квадрат». Как писал сам Малевич, черный квадрат воспринимался им «живым, царственным младенцем... Я ничего не изобрел, я только лишь ощутил в себе ночь и в ней увидел новое...» [7, с. 34]. И это видение было настолько сильным, что, написав «Черный квадрат», художник долго не мог ни есть, ни спать: «Возможно, больше не надо писать картины, а только проповедовать» [1].

Такая установка Малевича рождала и рождает многочисленные интерпретации сугубо неоднозначного характера. «Является ли Малевич русским Ницше? Убийцей Бога?» [12, с. 22]. Этот вывод напрашивается сам собой и неоднократно обыгрывается как современниками Малевича, так его критиками и современными исследователями. Однако для такого вывода требуются более серьезные основания, а не только бросающиеся в глаза нигилистические настроения художника, доминирующие практически у всех представителей русского авангарда. Стоит хотя бы вспомнить его тонкое восприятие образа Христа, которое кардинально расходится с иконографическими изобразительными канонами: «Не похож он (Христос) на те изображения напудренного румянами тела, что видим мы на иконах. Само Евангелие не указывает на ту ажурную церковь, которая построена строителями... И само распятие идеально бонбоньерочно, так мило, слащаво, румяно... А Христа, его лица нет — оно закопано» [8, с. 92].

Христос для Малевича — живой и страдающий богочеловек, но зада-

чей художника-авангардиста был не отказ от христоцентризма или его критика, а поиск инаковых форм выражения «нового религиозного духа», поиск нового слова, нового изображения, которые позволили бы преодолеть господство разорванного, дихотомичного сознания, связанного с многотысячелетними культурными иллюзиями и с разрушительной верой в мощь разума. С точки зрения Малевича, это сознание ориентировано на материальное в ущерб духовному, оно «предметно»: «... Все предметное сознание находится во сне представления и предположения», в плену «ложной подлинности». Отказ от «ложной подлинности» требует нового человека, так как «когда наступит пробуждение, то окажется, что он находится в подлинном беспредметном, а мир как представление, как разум и воля исчезли как туман» [6, с. 215]. Так Малевич приходит к своему учению о нуле и к попыткам обосновать «новую человечность».

Человек — это мистерия

Итак, жирная черта под культурой и цивилизацией — это лишь одна сторона дела. Однако главное значение окажется именно в том, что находится за самой этой чертой. В самом этом состоянии сдвига. Смещения. Полагать, что в данном случае сдвиг и смещение происходит в предметности, значит упустить главный момент. Смещение происходит именно в области самовосприятия. «Я» смещается из центра на периферию, но эта периферия окажется снова центром, но уже иного порядка. «Поэт не мастер, — напишет Малевич, — мастерство чепуха, не может быть мастерства в божеском поэта, ибо он не знает ни минуты, ни часа, ни места, где воспламенится ритм. Может быть, в трамвае, улице, площади, на реке, горе, — с ним будет пляска его Бога, его самого. Где нет ни чернил, ни бумаги и запомнить не сможет, ибо ни разума, ни памяти в данный момент не будет у него. В нем начнется великая литургия» [8, с. 147].

Поэтому человек — это не личность, но, как скажет Ф. И. Гиренок, «человек — это мистерия» [3, с. 35]. Этот модус становится возможен лишь в результате отречения от себя, как акта полагания воли более высокого порядка. Таким парадоксальным образом человек приходит к себе в результате отворачивания от себя. Ключевым антропологическим моментом, в фокусе которого раскрывается подлинный смысл философско-антропологической мысли, здесь является путь отказа от себя, который с неизбежностью должен привести к себе.

Заключение

Анализ идей русского авангарда в рамках философско-антропологического дискурса позволяет сделать вывод о том, что основу феномена авангарда составляет идея о литургическом состоянии творящего человека, предполагающем самоотречение как акт полагания воли более высокого порядка, чем обычная воля человека: таким парадоксальным образом человек приходит к себе в результате отворачивания от себя. Ключевым антропологическим моментом в данном случае является путь отказа от себя, который с неизбежностью приводит к себе через сопряжение со своим *большим*, со своим *иным*.

Таким образом, можно констатировать, что в рамках философско-антропологических реценций ключевым вопросом применительно к пониманию русского авангарда остается вопрос о средствах постижения и достижения этого *большого*, а также нерешенная «проблема человека», *инаковость* которого укореняется не в культуре, но в противостоянии ей. Однако, если принять тезис Мартынова о наступлении времен конца цивилизации, с чем сложно не согласиться, имея в виду время, в которое мы живем: когда уже не первый год и даже не первое столетие гремят теологическая и антропологическая катастрофы, когда апокалиптическим духом пропитана реальность, в которой техника приобретает превосходство над человеком, а идеи трансгуманизма становятся ведущими мировыми проектами — следует задаться вопросом, возможно, в молчании, как может и должна быть понята, а точнее, постигнута мысль о будущем человека.

Литература

1. Андреева Е. «Казимир Малевич. Черный квадрат» [Электронный ресурс] URL: <http://www.k-malevich.ru/library/andreeva-malevich-cherniy-kvadrat.html> (дата обращения: 25.07.2021).
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: АСТ, 2018. 160 с.
3. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. Москва: Проспект, 2017. 224с.
4. Гиренок Ф. И. Фигуры и складки. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2014. 244 с.
5. Кандинский В. О духовном в искусстве. СПб.: Свое издательство, 2013. 88с.
6. Малевич К. Собрание сочинений в 5-ти томах. Т. 1. М.: Гилея, 1998. 397с.
7. Малевич К. Собрание сочинений в 5-ти томах. Т. 2. М.: Гилея, 1998. 374 с.
8. Малевич К. Собрание сочинений в 5-ти томах. Т. 3. М.: Гилея, 1995. 390 с.
9. Мартынов В. Наше все: Малевич, Дюшан, Кейдж // Сто лет русского авангарда: сборник статей. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2013. С. 30–35.
10. Мартынов В. Интервью [Электронный ресурс] URL: <http://bogemnyipeter->

burg.net/vocabulare/alfavit/persons/m/martunovvladimir.htm (дата обращения: 25.07.2021).

11. Мартынов В. И. Конец времени композиторов. М.: Русский путь, 2002. 296 с.
12. Ростова Н. Н. Мартынов В. И. и др. // Философия русского авангарда: коллективная монография / под ред. Н. Н. Ростовской. М.: РГ — Пресс, 2018. 128 с.
13. Хайдеггер М. Интервью журналу «Шпигель» // Философия Мартина Хайдеггера и современность (Пер. В. В. Бибихина). М.: Наука, 1991. С. 233–250.
14. Хайдеггер М. Гельдерлин и сущность поэзии / Перевод и примечания А. В. Чусова // Логос. 1991. № 1. С. 7–47.
15. Хайдеггер М. Интервью журналу «Экспресс» / Перевод Н. С. Плотникова // Логос, 1991. № 1. С. 47–58.
16. Хлебников В. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т. 3. Поэмы 1905–1922. М.: ИМЛИ РАН, 2002. 504 с.

RUSSIAN AVANT-GARDE IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL RECEPTIONS

The main purpose of this article is to comprehend the Russian avant-garde from a philosophical point of view, as well as to analyze modern ideas about this phenomenon. The main attention is paid to approaches in which the Russian avant-garde is investigated not within the framework of art history, but in the context of philosophical and anthropological discourse. The research is carried out on the basis of materials of contemporary domestic thinkers, mainly F. I. Girenko, N. N. Rostova, V. I. Martynov, whose approaches are presented in the collective monograph "Philosophy of the Russian avant-garde". The choice of these authors is not accidental, since their views are closest from a philosophical point of view to the phenomenon of the Russian avant-garde, a distinctive feature of which is an attempt to comprehend time as a turning point: on the one hand, as the time of the end, and on the other, as a time of a possible new beginning. For this reason, special interest is given to the philosophy of Heidegger and his critics of modernity. Malevich and his project of Suprematist painting became a key figure in the analysis of the Russian avant-garde, the manifesto of which was the painting «Black Square». Special attention is paid to the receptions of the Russian avant-garde V. I. Martynov, since his statements are the most radical, which makes him a close-minded exponent of the ideas of the Russian avant-garde. An analysis of the ideas of the Russian avant-garde within the framework of the philosophical and anthropological discourse allows us to conclude that the basis of the avant-garde phenomenon is the idea of the liturgical state of the creative person,

and the path to this source today runs not through the word, but through a special form of silence.

Keywords: Russian avant-garde, art, poetry, philosophy, man, anthropological catastrophe, new apophatic.

References

- *Andreeva E.* «Kazimir Malevich. Chernyj kvadrat» [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.k-malevich.ru/library/andreeva-malevich-chernyj-kvadrat.html> (data obrashcheniya: 25.07.2021). [In Rus].
- *Girenok F. I.* Udovol'stvie myslit' inache. Moscow: Prospect, 2017. 224 s. [In Rus].
- *Girenok F. I.* Figury i skladki. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2014. 244 s. [In Rus].
- *Heidegger M.* Interv'y u zhurnalu «Shpigel'» // *Filosofiya Martina Hajdeggera i sovremen-nost'*. Moscow: Nauka, 1991. S. 233–250. [In Rus].
- *Heidegger M.* Interv'y u zhurnalu «Ekspress» // *Logos*. 1991. № 1. S. 47–58. [In Rus].
- *Heidegger M.* Gel'derlin i sushchnost' poezii // *Logos*. № 1. 1991. S. 7–47. [In Rus].
- *Kandinsky V.* O duhovnom v iskusstve. St. Petersburg: Svoe izdatel'stvo, 2013. 88 s. [In Rus].
- *Khlebnikov V.* Sobranie sochinenij: V 6-ti tomah. T. 3. Poemy 1905–1922. M.: IMLI RAN, 2002. 504 s. [In Rus].
- *Malevich K.* Sobranie sochinenij v 5-ti tomah. T. 1. M.: Gileya, 1998. 397 s. [In Rus].
- *Malevich K.* Sobranie sochinenij v 5-ti tomah. T. 2. M.: Gileya, 1998. 374 s. [In Rus].
- *Malevich K.* Sobranie sochinenij v 5-ti tomah. T. 3. M.: Gileya, 1995. 390 s. [In Rus].
- *Martynov V.* Nashe vse: Malevich, Dyushan. Sto let russkogo avangarda: sbornik statej. M.: Nauchno-izdatel'skij centr «Moskovskaya konservatoriya», 2013, s. 30–35. [In Rus].
- *Martynov V. I.* Interv'y u [Elektronnyj resurs] URL: <http://bogemnyipeterburg.net/vocabu-lare/alfavit/persons/m/martunovvladimir.htm> (data obrashcheniya: 25.07.2021). [In Rus].
- *Martynov V. I.* Konec vremeni kompozitorov. Moscow: Russkiy put, 2002. 296 s. [In Rus].
- *Rostova N. N.* Martynov V. I. I dr. // *Filosofiya russkogo avangarda: kollektivnaya mono-grafiya*. M.: RG — Press, 2018. 128 s. [In Rus].
- *Vitgenshtejn L.* Logiko-filosofskij traktat. M.: AST, 2018. 160 s. [In Rus].

Внутренняя позиция личности — важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства

Статья посвящена одному из важнейших факторов развития личности — внутренней позиции. Рассматриваются механизмы формирования внутренней позиции через достижение личностных результатов образования в период школьного обучения. Дан исторический ретроспективный анализ формирования ценностно-смысловых установок в научных подходах к личностному развитию ребенка в период его обучения и воспитания. Начиная с обзора взглядов ведущих ученых в исторической ретроспективе, указывая в современных условиях на роль научной школы В. С. Мухиной, автор развивает идеи формирования личности, представляет задачу развития личности как значимую для системы образования, показывает роль оценивания для решения задачи формирования и развития личности, ее внутренней позиции, ценностного отношения к себе, окружающим людям и миру. В связи с основной идеей статьи рассматривает требования федеральных государственных стандартов общего образования в части достижения личностных результатов образования и делает вывод о возможности слияния таким образом психологических и педагогических целей образования.

Ключевые слова: внутренняя позиция личности, индивидуальные свойства личности, ценности, чувство личности, сознание, самосознание, познание, самопознание, развитие, саморазвитие, личностные результаты обучения.



В. С. Басюк

*Доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, заместитель президента Российской академии образования, Москва
E-mail: bvs050@mail.ru*

Yiktor S. Basuk
Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Deputy President of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Как цитировать статью: Басюк В. С. Внутренняя позиция личности — важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С.47–61.

Основная миссия школьного обучения — развитие личности ребенка, освоение им знаний, формирование умений и навыков.

Нормативно целевые установки образования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней общего образования (далее — ФГОС, Стандарты). Важным элементом Стандартов является наличие трех групп результатов образования — предметных, метапредметных и личностных. Сформулированные в документах три группы результатов обучения и воспитания позволяют зафиксировать основные механизмы организации школьного обучения.

Личностное развитие ребенка в период школьного обучения в большей степени сконцентрировано в личностных результатах освоения образовательных программ различных уровней общего образования. Существует преемственность достижения личностных результатов образования для каждого уровня общего образования. Так, в начальной школе требования к личностным результатам освоения детьми программ включают в себя: «формирование у обучающихся основ российской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к познанию и обучению; ценностные установки и социально значимые качества личности; активное участие в социально значимой деятельности» [15]. При этом достижение личностных результатов освоения программы начального общего образования осуществляется во взаимосвязи процессов обучения и воспитания, в сотрудничестве общеобразовательной организации с родителями и социумом в соответствии «с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности» [15], при этом личностные результаты освоения программ начального общего образования на период окончания начальной школы должны отражать готовность ребенка руководствоваться ценностями и приобретенным в период обучения первоначальным опытом деятельности.

При освоении программ основного общего образования должны быть достигнуты более высокие личностные результаты, по завершении основной ступени школы к обучающимся предъявляются более высокие требования: «осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и ини-

циативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» [16]. Особо необходимо отметить, нормативный документ предопределяет, что на период окончания уровня основного общего образования, а это подросток 15–16-летнего возраста, внутренняя позиция личности должна быть сформирована. При этом важнейшая задача образовательной организации, чтобы она была сформирована с положительными ценностными установками по отношению к себе, к окружающим людям и по отношению к природе.

Определяя теоретические и методологические основания построения образовательного процесса, ориентированного среди прочего на достижение личностных результатов, необходимо выявить исходные позиции по поводу личности, ее становления и развития, которые выработаны за тысячелетия существования человеческой цивилизации.

Для системного понимания научных подходов к личностному развитию в период обучения необходимо обратиться к ценностно-смысловым предтечам, сформированным философами, учеными в течение длительного исторического периода.

Вопросам организации образовательного процесса как основного двигателя развития ребенка в период школьного детства придавалось огромное значение еще в античную эпоху. Многие античные мыслители рассуждали об этом в своих трудах. Платон писал: «... правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки, а у кого они уже были, те благодаря такому воспитанию становятся еще лучше...» [12, с. 193].

Идеи античных авторов развивались и в последующие века. Так, И. Кант заявлял: «Воспитание есть *искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание...» [6, с 404].

Античные философы, начиная с Платона и Аристотеля, определили социальную природу человека, эта мысль была выражена в том смысле, что человек принадлежит полису. Положение о человеке как социальном существе никогда не переставало быть актуальным. Идеи античности стали основополагающими для становления педагогики, а в дальнейшем и психологии личности, и возрастной психологии.

Направление личностного развития в период школьного обучения вслед за древними философами была особо подчеркнута великим дидактом, чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским. Наряду с «Великой дидактикой», ученый-педагог написал трактат об умении учиться — «Матетика».

Коменский с научной точки зрения раскрывал основные техники и средства учения. Он писал: «МАТЕТИКА — это умение <наука, искусство, техника> учиться. Учиться — это стремиться познать вещь, то есть искать знание (познание)» [цит. по 17, с. 124]. Коменский охарактеризовал процесс познания так: «Знать — это держать в уме вещь: это осуществляется тремя ступенями: 1) что это? 2) как это образуется? 3) для чего предназначается? Через эти три ступени достигается познание, понимание, применение» [цит. по 17, с. 124]. Таким образом, он считал очевидным, что *познание происходит через внутреннюю рефлексию по поводу изучаемой вещи* (курсив мой — В.Б.). Ученый-дидакт подчеркивал: «Знание вещей есть сведение объектов к пониманию» [цит. по 17, с. 125].

Описывая средства постижения знаний, Коменский отмечал: «три средства обучения: чувственное восприятие, разум и вера. Чувства должны быть цельными, разум — здравым, вера осмотрительной. <... > Чувства требуются для непосредственного восприятия вещей» [цит. по 17, с. 126]. Подводя итог постулату о средствах обучения, Коменский резюмирует: «Следовательно, все наше обучение завершается тогда, когда вещи добросовестно предоставлены чувственному восприятию, а свидетельства других, получившие подтверждение, приняты во внимание» [цит. по 17, с. 126].

Ученый, описывая результаты применения средств обучения, выразил следующую, исключительно важную позицию: «Следовательно, чувства — это самое главное и самое надежное средство познания, потому что: 1) они присутствуют во всем остальном, ибо в интеллекте нет ничего, что бы не существовало до этого в чувственном восприятии; и свидетельства других становятся нам известными по слуху; 2) чувства непосредственно направлены на вещи и воспринимают их, ведь разум — это только свидетельство и тень вещей: Откровение, то есть вера, только свидетельствует о вещах. В результате о том, кто прежде всего познает вещи из ощущений, говорят, что он знает; а о том, кто познает путем размышлений, говорят, что он полагает; о том же, кто доверяет другим, говорят, верит. Следовательно, прежде всего, нужно

пользоваться первым» [цит. по 17, с. 128].

Огромное влияние на формирование научного понимания личностного развития оказали идеи К. Маркса и Ф. Энгельса о том, что жизнедеятельность человека является предметом его воли и сознания. «Человек делает саму свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная. <...> ...Он есть сознательное существо, то есть его собственная жизнь является для него предметом именно лишь потому, что он есть родовое существо» [8, с. 93].

Человек в своей исторически детерминированной уникальности — центральная идея научных трудов этих немецких философов. Марксистская теория основывается на позиции, что человек — часть общества: «История отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествующих или современных ему индивидов, а определяется ею» [7, с. 440]. Эта идея — о социальной сущности человека — лежит в основе развития положений Л. С. Выготского: «Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры... Мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития» [4, с. 146]. Выготский внимательно изучал и воспринимал философские идеи о человеке, определяющие познание человека как личность. В контексте нашего обсуждения важны положения Л. С. Выготского о развитии высших психических функций, «врастании» школьника в культуру, то есть, иными словами, освоение опыта человечества. Выготский развивал направление психологии, связанное с культурным развитием ребенка и подростка. Его позиция такова: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [4, с. 31].

Выготский активно вводит в научный обиход понятие «сензитивные периоды развития». Применяя его к возрасту и периодам обучения ребенка, он прозорливо отмечал, что: «...для всякого обучения существуют оптимальные, то есть наиболее благоприятные сроки» [5, с. 24].

Развивая свою мысль, психолог последовательно обосновывал условия развития психических функций, начиная с периода дошкольного возраста и смены их ведущей роли от восприятия (доминирующая роль в раннем возрасте, остальные функции включены в деятельность восприятия) к памяти (доминирующая роль в дошкольном детстве, остальные функции включены в ее деятельность). Выготский утверждал: «память занимает центральное место у дошкольника» [5, с. 25], «...особенностью и следствием того факта, что мы здесь имеем дело с господством памяти, является то, что совершенно перестраивается характер интересов и потребностей ребенка» [5, с. 27]. Следует подчеркнуть, что именно конкретной ситуацией и ее осмыслением ребенком определяются названные интересы и потребности. Выготский глубоко изучал процессы восприятия и их влияние на личностное развитие ребенка, размышляя о данной проблеме, указывал, что на каждой новой возрастной ступени восприятие качественно меняется и активно влияет на развитие других высших психических функций.

Говоря о личностном развитии в период школьного детства, нелишне обратиться к Н. А. Бердяеву, он ввел понятие *«чувство личности»*. Он, не отрицая социальной природы человека, сосредоточивает внимание на самоценности личности, на ее уникальности: «Я никогда не хотел раствориться ни в какой первостихии, стихии ли космической или стихии социального коллектива. Слишком сильно у меня было *чувство личности и чувство свободы*» [3, с. 99].

Бердяев прав в том, что чувство личности присуще каждому человеку, психологи же уточняют, что начало его проявления относится к подростковому и юношескому возрастным этапам.

Далее многими учеными педагогами и психологами глубоко изучался процесс формирования личности в условиях школьного обучения, и, продолжая исторический экскурс в научные подходы к данной проблеме, необходимо отметить вклад С. Л. Рубинштейна. Он первым опубликовал положения о развитии личности и сознания, о взаимообусловленности развития и обучения. Рубинштейн писал: «С новой остротой и значительностью встает вопрос о человеке, о мотивах его поведения и задачах его деятельности, о его сознании — не только теоретическом, но и практическом, моральном — в его единстве с деятельностью, в ходе которой человек не только познаёт, но и преобразует мир» [9, с. 4]. Эти слова емко характеризуют психологическую, личностную

составляющую результатов процесса обучения. Рубинштейн, развивая свои идеи, указывал на значительный вклад Выготского в изучение взаимосвязи процессов развития и обучения, доминирующей роли обучения. Апеллируя к этому, неоднократно подчеркивал: «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь», а взрослый человек «развивается, трудясь» [13, с. 155]. По Рубинштейну, изучение психики личности связано с изучением ее самосознания, а источник самосознания следует искать в самостоятельности человека: «Подлинный источник и движущие силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими. <...> Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основными событиями его жизненного пути» [13, с. 677].

Рассматривая внутреннюю позицию личности как личностное новообразование школьного периода, важно подчеркнуть отношение Рубинштейна к феномену личности, описываемому следующим образом: «Личностью является лишь человек, который *относится* определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе. Подлинная личность определенностью своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиваться» [13, с. 679]. И еще: «Личность формируется во взаимодействии, в которое человек вступает с окружающим миром. Во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности человек не только проявляется, но и формируется» [14, с. 224].

Научные воззрения автора статьи о формировании внутренней позиции личности и ее роли в процессе и результатах обучения, складываются на основе методологических положений научной школы современного российского психолога, академика РАО В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». В этой научной школе продолжается формирование идей о развитии и бытии личности «в зависимости от трех сущностно значимых факторов: 1 — *врожденные особенности (генотип)*» [9, с. 46–47, 320–368]; «2 — *социальные условия*» [9, с. 45–265]; «3 — *внутренняя позиция самого развивающегося человека*» [9, с. 315, 368, 537, 739, 793–832 и др.]. Два первых фактора обсуждались философами и психологами в течение столетий, в частности оттачивались на протяжении XX столетия. Третий — внутренняя позиция как важнейший фактор развития личности — рассматривается автором концепции

и другими продолжателями научной школы Мухиной в современных условиях. Эти психологические основы важно учитывать педагогам при построении системы эффективного образования.

Говоря о формировании внутренней позиции, В. С. Мухина исходит из того, «что человек является одновременно результатом своего гено-типа и творцом собственного личностного развития на протяжении всей жизни. От активной позиции самого человека во многом зависит его реальный успех. <...> Если в начале развития ребенка поддерживает онтогенетически обусловленная *сензитивность* к воздействиям, высокая подражательность и обучаемость, то позже развитие будет определяться *самосознанием* и *внутренней позицией* самого человека» [9, с. 368]. В. С. Мухина утверждает, что «*внутренняя позиция — особое, одновременно ценностное отношение человека к себе, к собственному жизненному пути, к окружающим людям, к миру и жизни вообще*». Валерия Сергеевна в своих трудах убеждает, что необходимо создавать как сами условия, так и отношение к ним. Внутренняя позиция важна для формирования процессов самопознания и саморазвития. Мухина отмечает: «Внутренняя позиция человека органически сопряжена с его самопознанием. Для человека обычно важно: “сделать себе имя”; притязать на признание со стороны близких, дорогих ему людей, со стороны значимых коллег» [10, с. 197]; «Внутренняя позиция самого человека приобретает особое значение, когда он становится ориентированным на саморазвитие» [9, с. 923].

Развивая научные идеи Рубинштейна об индивидуальных свойствах личности, Мухина представляет идею реальности внутреннего пространства личности. «*Реальность внутреннего пространства человека как личности* определяется индивидуальными особенностями развития всех его высших психических функций и своеобразными уникальными образованиями внутреннего мира, возникающими в индивидуальном сознании каждого отдельного человека. Я выражаю уверенность в том, что, несмотря на факт социального насильственного давления на психику каждого отдельного человека, психические функции, между тем, осуществляются не только типическим образом, но неким способом, индивидуализирующим каждого человека в его онтогенезе» [9, с. 272–315].

Внутриличностное пространство — внутреннее развитие, способность прислушиваться к себе, рефлексия себя, познание себя, интуиция, эмпатия, чувство подлинности и жизненности, и в целом — следование

образу жизни, дающему счастье, здоровье и самореализацию.

Самосознание личности развивается с учетом общественных отношений, в процессе обучения и воспитания, присвоения основ материальной и духовной культуры. Самосознание ребенка развивается через присвоение существующих ценностных ориентаций, входящих в структуру самосознания. Развитие и совершенствование структур самосознания происходят, исходя из: особенностей индивидуального развития ребенка, социального окружения и внутренней позиции личности. «По своему содержанию звенья самосознания отражают общие тенденции — культурную, этническую, конфессиональную, возрастную, гендерную, половую принадлежность человека, а также его индивидуальную внутреннюю позицию по отношению к себе, другим и миру в целом» [1, с. 193]. Следовательно, перед педагогикой стоят важнейшие задачи, опирающиеся на психологическое познание: 1) активизировать развитие сознания и самосознания; 2) формировать мотивы активного поведения и самостоятельность в общественном поведении ребенка; 3) своевременно выявлять и поддерживать позитивные достижения, выявлять и корректировать негативные новообразования, которые могут появляться на разных этапах онтогенеза.

Очевидно, что нельзя сформировать личность по заранее заданным параметрам, «лекалам», нужно помнить, что развитие в ребенке *чувства личности* и уникальных свойств личности — сложный, требующий постоянного внимания процесс. Важно, чтобы факторами развития личности выступали не только наследственность и среда как сплав врожденного и внешних условий развития, но *сама личность, ее самостоятельность, самоопределение, ее внутренняя позиция, ее самосознание и самопознание как система ее уникальных отношений с окружающим миром.*

Все вышеперечисленные научные идеи предопределили важность формирования современных подходов к личностному развитию ребенка в период школьного обучения.

Становление внутренней позиции личности на начальном периоде, обучение и развитие ее в дальнейшем являются важными элементами формирования у обучающегося жизненных ценностей, мировоззрения, основ гражданской идентичности, функциональной грамотности.

Несомненно, важную роль в личностном развитии ребенка играет специально организованное социальное пространство обучения и воспитания. Образовательная среда — это целенаправленно организуемые

условия, которые создаются для того, чтобы *способствовать формированию базовых установок на позитивное личностное развитие, формировать базовые ценности*, в том числе значимое отношение к себе и окружающим людям.

Многу ранее уже обозначались направления организации образовательного процесса, способствующие личностному развитию обучающихся в школьной среде, а именно: «*формировать у ребенка внутреннюю позицию по отношению к самому себе, что предполагает не только выбор вариантов образовательных программ, адекватных интересам детей и подростков, но и стимулирование выработки отношения к обучению как значимому в их жизни, их росте-развитии, их взрослении и самоутверждении, отношения к себе в самом широком понимании и осуществлении, в частности с учетом того, что «переход отношений в черты характера — одна из основных закономерностей характера образования»*; определить эффективность механизмов взаимодействия педагога и ученика в формировании внутренней позиции личности самого ребенка через *посредническую функцию взрослого* как посредника, помогающего ребенку адекватно воспринимать окружающую действительность и себя в ней» [1, с. 191–192]. Таким образом, педагогически важное, безусловное значение имеет создание, осмысление характера и степени воздействия внешних, имеющихся или специально создаваемых, условий личностного развития обучающихся. *Роль внешних условий развития велика на каждом уровне образования, ведь в каждый возрастной период они влияют на развитие внутренней позиции*, которая в свою очередь имеет определяющее значение на каждом этапе онтогенеза для дальнейшего развития ребенка и подростка.

Высвечивается особая роль педагога, который является посредником, связующим звеном между социальной средой, которая окружает ребенка и постоянно несет ему потоки новой информации, и личностью самого школьника. В чем заключается эта роль? Ответ и прост, и одновременно чрезвычайно сложен в реализации. Эта роль заключается в педагогически грамотном, включенном, психологически осмысленном сопровождении процесса воздействия среды на формирование личности, рефлексии самой личности в отношении среды.

Специально организованная образовательная и развивающая среда влияет на особенности личностного развития ребенка: 1) формирование психологических механизмов идентификации и обособления; 2)

ценностные ориентации; 3) особенности рефлексии себя и др.

В современном мире, живущем в ускоренном темпе, обучающимся все сложнее готовиться к миру завтрашнего дня, особенно если не создается достаточная опора в среде обучения. Мы должны научить школьников учиться всю жизнь, уметь ставить и достигать целей своего образования, но мы с первых школьных лет лишаем их возможности самостоятельно исследовать, уничтожаем их стремление учиться самостоятельно и не даем возможность самим формировать индивидуальную исследовательскую и проектную программу, следовать за своим интересом, или даже наказываем их за несоответствие абстрактным критериям успешности. Современный образовательный процесс не в полной мере отражает социокультурные ценности, не несет социальную культуру. Сложно научить ребенка быть творческим, если обучение предполагает выполнение заданий по образцам и шаблонам. Невозможно научить детей сотрудничеству, сотворчеству и совместной работе, если в школе с ними работают по отдельности или заставляют их соревноваться друг с другом. Важно научить детей эмпатии и сформировать у них эмоциональный интеллект, но мы не поощряем эмоции и концентрируемся только на их когнитивных особенностях. Нужно сформировать у ребенка потребность жить в балансе с природой, но мы постоянно лишаем его контакта с ней или в рамках ряда учебных предметов обозначаем природу как «ресурс». И наконец, важно научить ребенка осознанности через осознанное выполнение своей миссии педагогом.

Говоря о развитии личности в период школьного обучения, нельзя не остановиться на таких важнейших психологических феноменах как механизмы идентификации и обособления. Данные механизмы постоянно окружают в обыденной жизни ребенка и влияют на формирование внутренней позиции, а через нее на развитие мировоззрения и гражданской идентичности. Понятно, что жизненные условия для развития у детей различны, а ребенок очень зависит от ориентаций окружающих относительно его личностного развития. Дети часто подчинены архетипам своего поведения (делинквентность, бродяжничество и др.). Идентификация (как психологический механизм уподобления) в психосоциальном развитии ребенка занимает доминантное положение, поэтому важно: «организовать такую программу взаимодействия со средой образовательной организации, чтобы ребенок, благодаря системе условий, создаваемых школой, получал опыт и приобретал способность

правильно, с точки зрения общественного и индивидуального блага, идентифицироваться с лучшим, обособляться, то есть отстаивать и культивировать в себе это лучшее, отчуждаться от худшего не только в себе, но и в окружающей его действительности» [1, с. 193].

Говоря о личностных результатах процесса образования, нельзя не заметить, что любой результат должен иметь критерии оценивания. Весьма сложно определить критерии личностного развития в категориях степени развития или не развития. Анализу данной проблемы и вопросам формирования личностных результатов посвящена статья автора в журнале «Отечественная и зарубежная педагогика» [2]. Но важные аспекты этого процесса все же позволю себе обозначить вновь.

Воспитание является основным способом формирования личностных результатов в образовательной организации, в семье, в других социальных институтах. Важно включение воспитательных компонентов в учебную деятельность (урочную и внеурочную), выступающую в качестве ведущей у детей и подростков на протяжении всего школьного периода их жизни.

В современном обществе, по мнению автора, наступает понимание, что истинным *результатом образования является не просто получение знаний, а личностное и познавательное развитие обучающихся в образовательном процессе.* По сути, в этой точке происходит слияние педагогических и психологических целей образования.

Образование должно быть направлено на: 1 — развитие сознания, самосознания и мотивов поведения; 2 — развитие познавательной деятельности; 3 — усвоение ребенком понимания необходимости ценностного отношения к предметному миру — культурному наследию человечества; 4 — умение успешно общаться с другими людьми; 5 — развитие личности как субъекта активного бытия в обществе.

Важно создавать условия воспитательного взаимодействия, влияющего на самосознание ребенка или подростка, которое приведет к умению брать на себя ответственность за себя и свое место среди людей, сознательно выстраивать свою внутреннюю позицию.

Необходимо активнее переходить к формирующим системам оценивания, конструктивно влияющим на жизнь ребенка или подростка. Оценивание должно восприниматься ими как ценная и обнадеживающая обратная связь. Оценивание образовательных результатов должно развивать лучшие качества обучающегося и помогать ему продвигаться к собственным целям. Следует оценивать ребенка способами, сохраняю-

щими его познавательный интерес, жажду творчества и сотрудничества, позволяющими ему учиться на своих ошибках.

В школе должна быть создана особая среда для развивающейся личности ребенка, где формируются основные, базовые ценности, внутренняя позиция, мировоззрение, гражданская идентичность. В нормативных документах, определяющих деятельность образовательных организаций, должно найти отражение положение о том, что *развитие личности должно выступать как основополагающая цель государственной политики в области образования и как результат деятельности образовательной организации.* (курсив мой. — В.Б.). Развитие личности ребенка — цель образования.

Литература

1. Басюк В. С. Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 191–197.
2. Басюк В. С. Решение задач личностного развития обучающихся в реализации программ общего образования в соответствии с ФГОС // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. 177–192.
3. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1990.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
5. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. М.; Л., 1935.
6. Кант И. О педагогике // Собр. соч.: В 8 т. Т. 8. М., 1994.
7. Маркс К. Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч.: В 45 т.: 2-е изд. Т. 3. М., 1955.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Соч.: в 45 т. Т. 42. 2-е изд. М., 1974.
9. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты.): 7-е изд., исправленное и дополненное. М., 2020. 1160 с.
10. Мухина В. С. Научное творчество и его амбивалентная феноменология // Развитие личности. 2016. № 2. С. 181–208.
11. Мухина В. С. Преемственность идей о психических функциях человека в культурно-исторической концепции: уникальная способность Л. С. Выготского к продуктивному для науки овладению значимыми идеями // Развитие личности. 2016. № 4. С. 67–113.
12. Платон. Государство // Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. М., 1994.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд., испр. и доп. М., 1946.
14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz286-site-dok.html> (дата обращения: 20.12.2021).

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. 129 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz287-site-dok.html> (дата обращения: 20.12.2021).

17. Федотов Н. А. Федотова Е. С. Ян Амос Коменский. Математика // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. 2020. Вып.64. С. 121–138.

THE INTERNAL POSITION OF THE PERSONALITY AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD DURING SCHOOL CHILDHOOD

The paper is devoted to one of the most important factors of personality development - internal position. The mechanisms of the formation of an internal position through the achievement of personal learning outcomes during the period of schooling are considered. The author gives historical retrospective analysis of the formation of value-semantic attitudes in scientific approaches to the personal development of a child during the period of his/her education and upbringing. Starting with a review of the views of leading scientists in historical retrospect, pointing out in modern conditions the role of the scientific school of V.S. Mukhina, the author develops the ideas of personality formation, presents the task of personality development as significant for the education system, shows the role of assessment for solving the problem of personality formation and development, his/her internal position, value attitude towards oneself, the people around him/her and the world. In connection with the main idea of the article, the paper considers the requirements of federal state standards of general education in terms of achieving personal learning outcomes and concludes that it is possible to merge in this way the psychological and pedagogical goals of education.

References

- Basyuk V. S. Problemy razvitiya lichnosti v shkol'noj srede // Mir psihologii. 2015. № 3 (83). S. 191–197. [In Rus].
- Basyuk V. S. Reshenie zadach lichnostnogo razvitiya obuchayushchihhsya v realizacii programm obshchego obrazovaniya v sootvetstvii s FGOS // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T.2, № 5 (44). S. 177–192. [In Rus].
- Berdyaev N. A. Samopoznanie (opyt filosofskoj avtobiografii). M., 1990. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Uтвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz286-site-dok.html>

- (data obrashcheniya: 20.12.2021). [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287. 129 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz287-site-dok.html> (data obrashcheniya: 20.12.2021). [In Rus].
 - Fedotov N. A. Fedotova E. S. Yan Amos Komenskij. Matetika // Vestnik PSTGU. Seriya III: Filologiya. 2020. Vyp.64. S. 121–138. [In Rus].
 - Kant I. O pedagogike // Sobr. soch.: V 8 t. T. 8. M., 1994. [In Rus].
 - Marks K. Engel's F. Nemeckaya ideologiya // Soch.: V 45 t.: 2-e izd. T. 3. M., 1955. [In Rus].
 - Marks K., Engel's F. Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda // Soch.: v 45 t. T. 42. 2-e izd. M., 1974. [In Rus].
 - Muhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty.): 7-e izd., ispravlennoe i dopolnennoe. M., 2020. 1160 s. [In Rus].
 - Muhina V. S. Nauchnoe tvorchestvo i ego ambivalentnaya fenomenologiya // Razvitie lichnosti. 2016. № 2. S. 181–208. [In Rus].
 - Muhina V. S. Preemstvennost' idej o psihicheskikh funkciyah cheloveka v kul'turno-istoricheskoy koncepcii: unikal'naya sposobnost' L. S. Vygotskogo k produktivnomu dlya nauki ovladeniyu znachimymi ideyami // Razvitie lichnosti. 2016. № 4. S. 67–113. [In Rus].
 - Platon. Gosudarstvo // Sobr. soch.: V 4 t. T. 3. M., 1994. [In Rus].
 - Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1946. [In Rus].
 - Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir // Problemy obshchej psihologii. 2-e izd. M., 1976. [In Rus].
 - Vygotskij L. S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij // Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki. M., 1983. [In Rus].
 - Vygotskij L. S. Obuchenie i razvitie v doskol'nom vozraste // Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya: Sb. statej. M.; L., 1935. [In Rus].

**С. Е. Мансурова**

Доктор философских наук, доцент, начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»
E-mail: savetaef@yandex.ru

Svetlana E. Mansurova
PhD (Education), Dr. Sc. (Philosophy), Associate Professor, Leading Expert of the Moscow Centre for the Quality of Education, Moscow, Russia

Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст

Одно из центральных понятий современной действительности — экосистема. Это понятие широко применяется как в своем исконном — естественнонаучном, так и в новом смысле, обусловленном цифровой трансформацией действительности. В широкий обиход вошло понятие цифровых экосистем как открытых устойчивых систем, включающих физических, юридических, виртуальных и пр. субъектов цифровой экосистемы, а также связи и отношения этих субъектов на основе сервисов цифровой платформы. Экосистемная трансформация экономической сферы, здравоохранения, городского хозяйства, спортивной сферы и др., способствует решению многих проблем человека с минимальными потерями времени и в достаточно высоком качестве, и потому она наполнена гуманитарными смыслами. Особыми системами являются нарождающиеся образовательные экосистемы. Они характеризуются сложной образовательной средой, которая позволяет проектировать разнообразную учебную деятельность и вести учащихся по пути самоактуализации. Новизна философии образования заключается в понимании того, что в условиях образовательных экосистем профессия учителя перестает быть консервативной и становится творческой. Принципиальны новые компетенции учителя в области создания персонализированных сценариев обучения, выстраивания траекторий сетевых взаимодействий в информационной образовательной среде, проектировании нелинейных учебных задач. Трансформируется гуманитарная миссия учителя: он выступает ролевой моделью, носителем ценностей непрерывного самообразования и личностного развития.

Как цитировать статью: Мансурова С. Е. Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С.62–73.

Ключевые слова: цифровая экосистема, бизнес-экосистема, образовательная экосистема, информационные технологии, образовательная среда, гуманитарность

Введение

Мировоззренческие представления о единстве мира, призывы философов «познать исчерпывающим образом систему мира в ее совокупной связи» (Ф. Энгельс), парадигмальные представления постнеклассической науки о сложных саморазвивающихся системах на основе плодотворной интеграции естественнонаучной и гуманитарной культуры (В. С. Степин) в настоящее время получили свое воплощение не только в теории, но и на практике. Сегодня мы являемся свидетелями становления новой научной картины мира, особенность которой — глобальная интеграция естественнонаучного, гуманитарного знания и техникoзнания. Процесс интеграции влечет за собой различные эффекты, один из которых — унификация понятийного аппарата, потеря рядом понятий своей родовой принадлежности. Одно из таких понятий — «экосистема», которое получило широкое распространение в различных сферах жизни и обрело новое содержание и новые гуманитарные смыслы.

Постановка целей и задач исследования

Основной целью данного исследования является раскрытие феномена цифровых экосистем и их гуманитарных контекстов как новообразования информационного общества; значительное внимание уделено особенностям образовательных экосистем, находящихся в стадии становления. В связи с поставленной целью в работе решались следующие задачи: описана трансформация содержания классического понятия «экосистема», проанализированы особенности клиентоориентированных бизнес-экосистем, образовательные экосистемы рассмотрены как форсайт системы, выявлена новая роль учителя в условиях образовательных экосистем, обобщены проблемы становления образовательных экосистем, обосновано содержание обучения в образовательных экосистемах.

Методы исследования

Исследование осуществлялось на основе системного и синергетического подходов, логических выводов путем анализа, синтеза, аналогии и обобщения.

О трансформации содержания классического понятия «экосистема»

Сущностное содержание понятия «экосистема» (от древне.-греч. οἶκος — жилище, местопребывание и σῶμα) в его исконном естественнонаучном значении основано на представлении о совместно обитающих живых организмах, взаимодействующих между собой и с компонентами неорганической среды. Экосистема — это открытая, сложная (по Л. Берталанфи), саморазвивающаяся система, в которой осуществляются потоки вещества, энергии, информации. Центральный субъект природных экосистем — живой организм, цель и результативная составляющая функционирования экосистем — обеспечение жизнедеятельности. В середине XX века на фоне осознания того, что человек встраивается в экосистемы, а его деятельность приводит к возникновению экологических, экономических, социальных проблем, понятие «экосистема» расширилось до понятия «социоприродная система».

Сегодня понятие «экосистема», ускользнув от своего первоначального смысла, стало применяться во многих сферах жизни — в бизнесе, экономике, образовании.

Популяризации этого понятия способствовала мода на экологичность, в том числе — на зеленые инициативы, в которых соревнуются крупнейшие компании. Анализ метафорического смысла широко применяемых ими экологических понятий — экологическая ниша, симбиоз, конкуренция и др. [14], наталкивает на аналогию с социальным дарвинизмом, согласно которому природные закономерности могут распространяться на человеческое общество. Следует сказать, что правомерность «расширительного» использования экологической терминологии сегодня широко обсуждается [11]. Несмотря на очевидную некорректность прямого переноса научных понятий из сферы научного знания в другие сферы, приходится признать, что язык развивается по своим законам, в значительной степени детерминированным социальными процессами. Самый яркий пример некорректного, но прижившегося нового значения понятия читается в словосочетании «плохая экология», в котором понятие «экология» (наука о взаимоотношении организмов и среды их обитания) редуцировано до значения «среда».

Особенности бизнес- экосистем

Если в поисковую строку известных браузеров ввести запрос «эко-

система», то выпадает список лидирующих на рынке коммерческих компаний: Сбер, Яндекс, Тинькофф, Mail.ru, МТС, которые называют себя бизнес-экосистемами (Digital Business Ecosystem). Это примеры цифровых экосистем, которые в рамках цифровой повестки Евразийского экономического союза до 2025 года были определены как открытые устойчивые системы, включающие субъекты цифровой экосистемы (физических, юридических, виртуальных и пр.), а также связи и отношения этих субъектов в цифровой форме на основе сервисов цифровой платформы [10].

Экосистемы масштабируются: на более высоком уровне организации их можно представить как сеть сотрудничающих и конкурирующих фирм, которые предлагают связанные продукты и услуги. Вне зависимости от уровня рассмотрения эти экосистемы включает два обязательных компонента: субъектов и технологии, благодаря которым осуществляется эффективное развитие экосистемы [4].

Экосистемный характер венчурного бизнеса опосредован информационными технологиями, с помощью которых происходит поиск, сбор, хранение, обработка, распространение информации и управление на основе анализа bigdata. Именно информация выступает мерой организованности и функционирования таких экосистем.

Информационные технологии обуславливают открытость цифровых экосистем и в определенной степени обеспечивают их целостность, опосредуя сетевой характер быстрых, продуктивных и бесшовных взаимодействий в рамках сотрудничества и конкуренции. Здесь можно усмотреть аналогию с внутрисетевыми взаимодействиями в природных экосистемах. Однако в отличие от цифровых экосистем, где характер взаимодействия в основном информационный, в природных экосистемах он преимущественно материальный и энергетический. Центральный субъект бизнес-экосистем — клиент, которому предоставляется сервисы в области здоровья, финансов, коммуникаций, развлечений и др. Цель и результативная составляющая функционирования бизнес-экосистем — удовлетворение потребительского спроса (получение прибыли — цель для владельцев бизнес — экосистем).

Экономика и банковская сфера стали акселераторами активного вхождения экосистемной трансформации во многие сферы жизни, в том числе и в те, которые обслуживают базовые социальные потребности населения и влияют на качество жизни: в здравоохранение, городское

хозяйство, сферу досуга. Экосистемный подход к организации социальной сферы наполнен гуманитарными смыслами: они помогают человеку решить множество проблем с минимальными потерями времени и в достаточно высоком качестве. В результате у человека высвобождается время для востребованного саморазвития, для различных активностей в зависимости от интересов.

Образовательные экосистемы: форсайт в образовании

Информационный и экосистемный подходы распространялись практически синхронно. Так, про образовательные экосистемы заговорили примерно тогда же, когда и про бизнес-экосистемы — в начале нулевых — в то время, когда в образовании стали активно применять бурно развивающиеся информационные технологии. Вместе с тем исследователи справедливо утверждают, что экосистемный подход в образовании находится на стадии становления, а понятие «образовательная экосистема» пока не устоялось [8].

Цифровая трансформация образования (ее признаки — ставшие повседневностью виртуальная и дополненная реальность, электронное обучение, цифровые образовательные технологии и цифровые образовательные ресурсы и др.), в значительной степени влияет на экосистемную трансформацию образования.

На страницах разных изданий сегодня рассуждают о гибких образовательных экосистемах, их устройстве на принципах саморегулирования, адаптивности и персонализации, о формировании гибкого и многомерного пространства обучения, с уникальными возможностями персонального и коллективного образования [7]. Во многом эти рассуждения носят умозрительный характер, однако подоплека у них объяснимая.

Так, отличительной особенностью проектируемой образовательной экосистемы является образовательная среда, цифровые возможности которой обеспечивают сетевой характер взаимодействий субъектов образования с «объектным миром» образовательного пространства [3]. В рамках этого представления сегодня развиваются проекты распределенного образования («Распределенный вуз», «Распределенный колледж», «Распределенный лицей») [1]. При таком образовании школьник или студент погружается в образовательную среду, созданную на основе сетевого взаимодействия многочисленных образовательных организаций.

Образовательные экосистемы можно рассматривать как форсайт

в образовании. Это обусловлено в первую очередь тем, что насыщенная среда образовательных экосистем позволяет проектировать разнообразную по содержанию, разнонаправленную по формируемым умениям, разноуровневую учебную деятельность. Подчеркнем, что деятельность (игровая, учебная, трудовая, деятельность общения) — это принципиальный вид активности человека, сугубо человеческий феномен, нерасторжимо связанный с понятием «разумный», как и собственно сам человек. «Деятельность есть наше (людей) определение», писал И. Кант. Согласно классическим работам Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, в ходе учебной деятельности при активном и сознательном взаимодействии с социокультурной средой происходит развитие личности. Поддается прогнозу то, что новые формы учебной деятельности в сложной образовательной среде, новые культурные практики [12] смогут удовлетворить индивидуальные склонности, интересы, запросы и потребности учащихся, и тем самым стать фактором самоактуализации личности. Стремление к самоактуализации А. Маслоу называет стремлением к идентичности: «Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе». По оценке Маслоу, которую он дал в середине прошлого столетия, самоактуализации достигают менее 2% людей, а остальные не знают своих возможностей или не хотят знать (осознавать) их [5]. Образовательные экосистемы «ведут» учащихся по пути самоактуализации, и в этом их принципиальная значимость.

Роль учителя в условиях образовательных экосистем: новые гуманитарные смыслы

Новизна философии образования заключается в понимании того, что в условиях образовательных экосистем профессия учителя перестает быть консервативной областью человеческой деятельности. На наших глазах роль учителя как транслятора знаний, сторонника репродуктивных подходов, стереотипного воспроизводства стандартных методик окончательно сходит на нет; деятельность учителя становится преимущественно проектной. Трансформируются активные технологии обучения — диалогическая, проблемная, развивающая, известные с доцифровой эпохи прошлого века. Эти технологии приобретают новое звучание, заданное доселе невиданной сложной образовательной средой.

В образовательной экосистеме становятся востребованными новые компетенции учителя. Одна из них — создание персонифицированных

сценариев обучения, что предполагает учет не только когнитивных и личностных особенностей школьников, но их социальных и культурных различий, особенно явных в условиях многонационального / многоконфессионального / психо-физически / социально и имущественно неоднородного класса. Другие важнейшие компетенции учителя лежат в области мотивации учащихся на основе предъявления нелинейных учебных задач, отбора актуального контента, связанного с реальными и модельными проблемами, требующими для своего решения привлечения ресурсов информационной образовательной среды. Абсолютно новой компетенцией педагога можно считать компетенцию в области выстраивания траекторий сетевых взаимодействий учащихся в сложной образовательной среде. Для нас очевидно, что в профессии учителя в условиях образовательной экосистемы становится творческой и элитарной.

Подчеркнем, что в образовательных экосистемах высококвалифицированные педагоги не просто не утрачивают свою гуманистическую миссию, но в значительной степени усиливают и обновляют ее, выступая «ролевыми моделями», «носителями ценностей непрерывного самообразования и личностного развития» [2]. Безусловно и то, что в цивилизации постмодерна, где границы между добром и злом размыты, а сознанием человека легко манипулировать, неизмеримо возрастает роль учителя как носителя духовности, создателя смыслов, задающего нравственные ориентиры личности новой исторической эпохи. «Только личность может влиять на воспитание, развитие другой личности» (К. Д. Ушинский).

Проблемы становления образовательных экосистем

Понятие «образовательные экосистемы» носит пока очень отвлеченный, во многом академический характер. В отличие от бизнеса, поставить на рельсы экосистемного подхода такой гуманитарный институт как образование, оказалось крайне сложно. Глобально это связано с тем, что центральным субъектом образовательных экосистем является обучающийся и, в отличие от утилитарных целей экономических экосистем, целью и результатом функционирования образовательных экосистем является высшая гуманитарная ценность — развитие личности. Развитие личности — одна из ведущих психолого-педагогических проблем, подходы к решению которой человечество ищет на протяжении тысячелетий. Это проблема обусловлена сложной структурой личности, в которой переплетаются физическое и психическое, природное и социальное,

наследственное и прижизненно приобретенное, общее и единичное. Решение проблемы развития личности невозможно технологизировать, невозможно даже допустить, чтобы начался подобный антропологический эксперимент. Убеждены, что подмена учителя инструментальными технологиями на основе тренажеров и симуляторов, сведет на нет ценности образования, подменяя его суррогатом.

Другой аспект проблемы перевода образования в русло экосистемного подхода заключается в том, что ни в какие времена образовательные системы не могли быстро реагировать на социальные запросы, будучи крайне консервативными. До сих пор в образовании преобладает появившаяся более 300 лет назад классно-урочная система обучения с ее жесткими регламентами и доминирующей ролью учителя. До сих пор остро стоят вопросы о том, как перейти от репродуктивного обучения — обучения знаниям, к продуктивному обучению — добычанию знаний в процессе совместной работы —learning-by-doing, то есть от преподавания (teaching — обучение) к активной деятельности (learning — учение, познание). До сих пор образование не в силах уйти от директивного регулирования, от дифференцированной предметности, формирующей преимущественно аналитическую культуру мышления, рациональный стиль которого «чудовищно неадекватен для постижения сегодняшних проблем, которые становятся все более глобальными, многомерными и планетарными» [6]. Все эти устойчивые архаичные черты организации и содержания образования вступают в противоречие с концептуальными особенностями и задачами образовательных экосистем.

Образовательные экосистемы и содержание обучения

Проектирование образовательных экосистем инициирует новый виток поисков ответов на вечные вопросы: «Чему учить?», «Как учить?», «С помощью чего учить?». Сегодня, когда проблемность становится нормой жизни, с очевидностью приходится признать, что классическое понимание содержания образования как педагогически переработанной в общие основы наук совокупности знаний, умений и навыков, соответствующих современному состоянию науки [9], катастрофически отстает от познавательных условий времени. Умение извлекать и перерабатывать информацию учебников, воспринимать ее на безальтернативной основе, доверять ей как единственно верной, уходит на второй план. В ситуации неопределенности, когда из сети интернет исходит лавина

сведений и мнений, когда классическая школа перестает занимать центральную позицию в образовании, неудовлетворенность содержанием и результатами образования охватила многие страны. Разбираться в содержании информации, анализировать ее, отличать достоверную от недостоверной, суждение от факта, выражать собственное мнение, принимать решение и нести за него ответственность в условиях быстро меняющейся действительности — востребованные умения, которыми должен владеть современный образованный человек. Эти умения связывают с понятием «гибкие навыки». Исследователи относят к ним навыкам креативность, критическое мышление, эмоциональный интеллект, умение работать в команде. Наша гипотеза заключается в следующем: сложная, многокомпонентная среда образовательных экосистем, широкий образовательный контекст, во главу угла которого поставлены принципы фундаментальности, междисциплинарности, проблемности способствует формированию востребованных знаний и умений, характеризующих грамотного человека информационного общества. Эту мысль емко выразил один из ведущих мировых экспертов в области развития образования и образовательной политики А. Шляйхер: «Грамотность человека заключается в навигации в неопределенности» [13].

Заключение

Подытоживая, скажем, что тренд на экосистемный подход в бизнесе, политике, образовании в переживаемую нами эпоху глобальным problem является показательным. Он всецело иллюстрирует тезис о том, «природа знает лучше» в том смысле, что модели, созданные природой, являются сущностными, базовыми, применимыми в качестве эффективных в разных сферах социальной жизни. Центральный субъект различных — функционирующих и нарождающихся цифровых экосистем — человек, на реализацию потребностей, интересов, ценностей которого, в конечном счете, они и настроены. Именно поэтому, из всех контекстов, в рамках которых обсуждаются цифровые экосистемы, наиболее смысловым является гуманитарный.

Литература

1. Андрианова Г. А. Компетенции субъектов системы распределенной образовательной деятельности: опыт проектирования и реализации // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: НПК «ИНЭК», 2007. С. 214–219.

2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 24 с.
3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С. В. Иванова, О. Б. Иванов. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. С. 16.
4. Келли К. Неизбежно. 12 технологических трендов, которые определяют наше будущее. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 352 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. С. 77–105.
6. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс — традиция, 2007. С. 26–96.
7. Образование для сложного общества «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Доклад Global Education Futures «Образование для сложного мира: зачем, чему и как» [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fGPXsuoQiIxrH91yzHrZXsBJ1LVOSQE1> (дата обращения: 30.11.2021).
8. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 30.11.2021).
9. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад (гл. ред.); редкол.: и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
10. Решение Высшего Евразийского экономического совета от 11.10.2017 № 12 "Об Основных направлениях реализации цифровой повестки Евразийского экономического союза до 2025 года" [Электронный ресурс]. URL: https://docs.eaeunion.org/docs/ru-ru/01415213/scd_10112017_12 (дата обращения: 30.11.2021).
11. Розенберг Г. С. Бизнес-экосистемы: что стоит за словами и куда это ведет? / Институт экологии Волжского бассейна РАН, том: 12 № 4. 2020. С. 161–167
12. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
13. Шляйхер А. «Функциональная грамотность: что делать для улучшения и как использовать PISA». Лекция на Международной конференции "EdCrunch on Demand" 8–10 декабря 2020 г [Электронный ресурс]. URL: <https://conf.edcrunch.ru/events/funktsionalnaya-gramotnost-cto-delat-dlya-uluchsheniya-i-kak-ispolzovat-pisa/> (дата обращения: 30.11.2021).
14. Moore, James F. The Death of Competition: Leadership & Strategy in the Age of Business Ecosystems. New York: Harper Business, 1996.

THE PHENOMENON OF DIGITAL AND EDUCATIONAL ECOSYSTEMS: A HUMANITARIAN CONTEXT

One of the central concepts of modern reality is an ecosystem. This concept is widely used both in its original — natural-scientific sense, and in a new sense, due to the digital transformation of reality. The concept of digital ecosystems as open sustainable systems, including physical, legal, virtual, etc.

subjects of the digital ecosystem, as well as the connections and relationships of these subjects based on the services of a digital platform, has come into widespread use. Ecosystem transformation of the economic sphere, healthcare, municipal services, sports, etc. contributes to the solution of many human problems with minimal loss of time and with a sufficiently high quality, and therefore it is filled with humanitarian meanings. Emerging educational ecosystems are special systems. They are characterized by a complex educational environment that allows a variety of learning activities to be designed and lead learners along the path of self-actualization. The novelty of the philosophy of education lies in the understanding that, in the conditions of educational ecosystems, the teaching profession ceases to be conservative and becomes a creative profession. Fundamentally new teacher competencies in the field of creating personalized learning scenarios, building trajectories of network interactions in the information educational environment, designing nonlinear learning tasks. The humanitarian mission of the teacher is being transformed: he acts as a role model, the bearer of the values of continuous self-education and personal development.

Keywords: digital ecosystem, business ecosystem, educational ecosystem, information technology, educational environment, humanitarian

References

- Andrianova G. A. Kompetencii sub'ektiv sistemy raspredelennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti: opyt proektirovaniya i realizacii // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. M.: NPK «INEK», 2007. S.214–219. [In Rus].
- Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. Osnovnye idei didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. M.: Izdatel'stvo «Pero», 2019. 24 s. [In Rus].
- Ivanova S. V., Ivanov O. B. Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki: monografiya / S.V. Ivanova, O.B. Ivanov. M.: OOO «Russkoe slovo — učebnik», 2020. S.16. [In Rus].
- Kelli K. Neizbezhno. 12 tekhnologicheskikh trendov, kotorye opredelyayut nashe budushchee. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 352 s. [In Rus].
- Maslou A. Motivaciya i lichnost'. SPb.: Evraziya, 1999. S.77–105.
- Moren E. Obrazovanie v budushchem: sem' neotlozhnykh zadach / E. Moren // Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya. M.: Progress — tradiciya, 2007. S.26–96. [In Rus].
- Moore, James F. The Death of Competition: Leadership & Strategy in the Age of Business Ecosystems. New York: Harper Business, 1996.
- Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva «Obrazovatel'nye ekosistemy dlya obshchestvennoj transformacii». Doklad Global Education Futures «Obrazovanie dlya slozhnogo

- mira: zachem, chemu i kak» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fGPXsuoQilxrH91yzHrZXsBJ1LVOSQE1> (data obrashcheniya: 30.11.2021). [In Rus].
- Obrazovatel'nye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 30.11.2021). [In Rus].
 - Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / B.M. Bim-Bad (gl. red.); redkol.: i dr. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2003. 528 s. [In Rus].
 - Reshenie Vysshego Evrazijskogo ekonomicheskogo soveta ot 11.10.2017 № 12 "Ob Osnovnyh napravleniyah realizacii cifrovoj povestki Evrazijskogo ekonomicheskogo soyuza do 2025 goda" [Elektronnyj resurs]. URL: https://docs.eaeunion.org/docs/ru-ru/01415213/scd_10112017_12 (data obrashcheniya: 30.11.2021). [In Rus].
 - Rozenberg G. S. Biznes-ekosistemy: chto stoit za slovami i kuda eto vedet? / Institut ekologii Volzhskogo bassejna RAN, tom: 12 № 4. 2020. S. 161–167
 - Soldatova G. U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2018. T. 9. № 3. S. 71–80. [In Rus].
 - Shlyajher A. «Funkcional'naya gramotnost': chto delat' dlya uluchsheniya i kak ispol'zovat' PISA». Lekciya na Mezhdunarodnoj konferencii "EdCrunch on Demand" 8–10 dekabrya 2020 g [Elektronnyj resurs]. URL: <https://conf.edcrunch.ru/events/funktsionalnaya-gramotnost-cto-delat-dlya-uluchsheniya-i-kak-ispolzovat-pisa/> (data obrashcheniya: 30.11.2021). [In Rus].



В. П. Борисенков

Доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва
E-mail: vlad_borisenkov@mail.ru

Vladimir P. Borisenkov
Dr.Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Pedagogical Education, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia



Ван Сюань

Аспирант кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова
E-mail: hah2410@hotmail.com

Wang Xuan
Postgraduate student of the Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Pedagogical Education, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia

Подготовка будущих учителей к работе по патриотическому воспитанию в условиях информационной трансформации образования в Китае

С развитием общества и технологий информатизация становится очевидным трендом будущего образования. Информационная трансформация образования оказала большое влияние на традиционную модель организации образовательной деятельности, дидактику и всю систему образования. В условиях информатизации образования выявилась необходимость в новых подходах к работе по патриотическому воспитанию учащихся. В настоящей статье сделана попытка охарактеризовать развитие процессов информатизации образования в Китае и ответить на следующие вопросы:

— как используются современные информационные технологии для решения задач патриотического воспитания китайских школьников?

— с какими трудностями и проблемами приходится при этом сталкиваться?

— какие изменения вносятся в подготовку учителей к работе по патриотическому воспитанию?

Ключевые слова: образование Китая, подготовка учителя, патриотическое воспитание, информатизация образования.

С середины 1990-х годов информационные технологии и инструменты широко используются в повседневной учебной деятельности в китайских начальных и средних школах. Этот хронологический рубеж считается отправной точкой

Как цитировать статью: Борисенков В. П., Сюань Ван. Подготовка будущих учителей к работе по патриотическому воспитанию в условиях информационной трансформации образования в Китае // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 74–85.

в цифровой трансформации образования Китая. После вступления в XXI век, с быстрым развитием экономики Китая, темпы цифровой трансформации образования Китая ускорились. Благодаря многочисленным мерам, принятым на уровне государственной политики, информатизация образования в Китае прошла через этап создания современных информационных технологий и вступила в стадию поиска и проектирования новых образовательных моделей. Благодаря использованию информационных технологий общее образование в Китае приобрело следующие характеристики: глобализация образовательных ресурсов; использование мультимедийных учебных материалов; широкое распространение индивидуальной образовательной деятельности; автоматизация управления [1].

Современные компьютерные средства обучения и Интернет в корне изменили традиционный режим обучения. Учебный процесс в школе трансформировался от передачи знаний учителем ученику к процессу обучения посредством создания учителем определенных жизненных ситуаций, совместного исследования проблем и мотивированного интересами учащихся. В связи с быстрым развитием информационных технологий повсеместная сеть предоставила ученикам новую платформу обучения, расширила их кругозор и одновременно и облегчила, и усложнила их учебу и жизнь. Всё это оказало глубокое влияние на формирование мышления, поведения, мировоззрения учащихся.

Согласно отчету, выпущенному совместно Центральным комитетом комсомола Китая и Китайским сетевым информационным центром (CNNIC), количество несовершеннолетних пользователей интернета в Китае достигло 183 миллионов в 2020 году (без учета выборки детей до шести лет и неохваченных школьным обучением), уровень проникновения Интернета среди несовершеннолетних достиг 94,9%, 90% из которых используют интернет для учебы [7].

Модель обучения, основанная на информатизации, предоставляет больше возможностей для общего образования, но также продуцирует больше проблем для нравственного воспитания в общеобразовательных школах, особенно в работе по патриотическому воспитанию. Во время пандемии COVID-19 2020 года начальные и средние школы Китая внедрили методы онлайн-обучения для обеспечения учебной деятельности. Это выдвинуло на передний план проблемы патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации образования. Вопрос

о том, как решить задачи патриотического воспитания в рамках новой модели обучения, стал одним из основных, возникших при цифровой трансформации образования.

В условиях цифровой трансформации образования в процессе патриотического воспитания в школе у учителей возникает ряд трудностей [2; 3; 12]:

1. Стилиевые языковые различия учителя и ученика.

Из-за различий в используемой лексике, которые обусловлены возрастом, жизненным опытом учителей, существует некоторое недопонимание между учителем и учениками, что снижает эффективность обучения. В течение долгого времени манера преподавания и стиль речи учителей были серьезными, формальными и скрупулезными, тогда как речь учеников имеет разговорный характер, а стиль общения большинства является более непринужденным и живым. В то же время ученики, как правило, познакомились с Интернетом намного раньше, чем учителя, что зачастую приводит к различиям между учителями и учениками в принятии и понимании этого средства обучения. Это вызывает порой некоторое недопонимание, препятствия и пробелы в процессе общения между учителями и учениками.

2. Фрагментация времени общения учителя и ученика, что отрицательно сказывается на результатах воспитания.

С наступлением эры интернета цифровые технологии, сетевые технологии и технологии передачи стали широко использоваться на практике. Информационные технологии оказывают сильную поддержку учителям и учащимся в проведении учебной деятельности в любое время и в любом месте. Однако онлайн-общение, диалог и взаимодействие между учениками и учителями в основном проводится после уроков или во время каникул, что неизбежно делает время онлайн-общения разбросанным и прерывистым. Такое взаимодействие мешает учителям глубоко понимать проблемы учеников и оценивать их учебный прогресс и личностный рост.

3. Виртуализация среды общения учителей и учеников, что приводит к недостаточной эмоциональной насыщенности процесса обучения, что особенно важно при воспитании патриотизма.

В отличие от традиционной модели обучения, гибридное обучение онлайн и офлайн вводит виртуальное пространство, где учителя и ученики не только напрямую общаются между собой, но и косвенно общаются в системе «человек-машина-человек». Если в реальном взаимодействии между учителями и учениками присутствует эмоциональная связь, то чрезмерная виртуализация сферы взаимодействия приводит к отсутствию эмоциональной интеграции учителей и учеников. По сути, большинство учителей используют онлайн-обучение только в качестве технического средства в реальном учебном процессе, чтобы продвигать и помогать автономному обучению учащихся. При этом они игнорируют интерактивный характер образовательной деятельности в Интернете.

Перед лицом этих проблем китайские ученые, изучающие патриотическое воспитание и цифровую трансформацию образования, считают, что для учителей следует организовать специальные курсы, чтобы адаптировать их к требованиям нового времени и к проведению патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации образования. В этой ситуации китайское правительство и органы образования издали ряд документов, касающихся подготовки учителей, в их числе: «Стандарты умений по применению информационных технологий для учителей начальной и средней школы (пробная версия)» (2014 г., Министерство образования КНР) [9], «Руководящие принципы работы по нравственному воспитанию в начальных и средних школах» (2017 г., Министерство образования КНР) [8], «Рекомендации по всестороннему углублению реформы педагогического коллектива в новую эпоху» (2018, ЦК Коммунистической партии Китая, Госсовет КНР) [6], «Рекомендации об укреплении преподавательского состава идеологических и политических дисциплин в начальной и средней школе в новую эпоху» (2019, Министерство образования КНР, орготдел ЦК КПК, отдел пропаганды и агитации ЦК КПК, Министерство финансов КНР, Министерство трудовых ресурсов и социального обеспечения КНР) [5].

Чтобы удовлетворить потребности патриотического воспитания в общеобразовательных школах в условиях информационной трансформации образования, учителей необходимо обучить следующим знаниям и умениям [4;14].

1. Уметь грамотно фиксировать и отбирать информацию.

Содержание материалов по патриотическому воспитанию в учебниках

носит преимущественно концептуальный и теоретический характер, и если в нем не будут широко представлены информационные ресурсы современной общественной жизни, у учащихся может сложиться впечатление, что патриотизм является скучной теоретической конструкцией. Хотя регулярные тренинги по информационной грамотности для учителей общеобразовательных школ, проводимые различными местными образовательными органами, позволили повысить их уровень информационной грамотности и улучшить навыки пользования Интернет-ресурсами, опросы показывают, что учителя еще не владеют в достаточной степени навыками получения информации и не обладают соответствующими знаниями в этой области.

Столкнувшись со «взрывным» ростом сетевой информации, учитель оказывается в сложном положении: с одной стороны, задача учителя — быть распространителем патриотических идей; с другой стороны, в современной ситуации быстрого распространения массовых знаний и мгновенным получением информации учителя находятся в одинаковом положении с учащимися. Поэтому учитель должен обладать высокой политической грамотностью, всесторонне и объективно рассматривать информацию в смешанных сетевых информационных ресурсах, сознательно противостоять ошибочным идеологическим построениям и упадочным идеям, придерживаться принципов государственной политики и использовать полезную информацию для инновационного образования своих учеников.

2. Уверенно владеть навыками интеграции информации.

Цифровое образование требует от учителей органичной интеграции информационных технологий, информационных ресурсов, информационных методов, человеческих ресурсов и содержания курса в новые методы обучения. Многие учителя, которые умело используют информационные ресурсы, не могут активно проводить патриотическое воспитание. Основная причина заключается в том, что они смогли отобрать и зафиксировать содержание информационных ресурсов, но не усвоили полученное содержание на основе личного опыта, не смогли интегрировать новое знание в задачи патриотического воспитания. В процессе патриотического воспитания необходимо обращать внимание на то, чтобы не создавать новое «учебное звено» для использования информационных ресурсов, а открывать «новое видение», исходя из предварительного знакомства с содержанием учебника, рационально создавать

новые учебные ситуации и проектировать учебные «звенья». В процессе реализации воспитания особое внимание следует уделять интеграции информационных ресурсов и содержания учебников. Учителя должны не только думать о том, когда и какие информационные материалы следует использовать в определенных условиях в процессе подготовки уроков, как использовать мультимедийные материалы для обучения, но и иметь возможность гибкой интеграции. В классе они также должны фиксировать вопросы и контролировать психологический настрой учащихся, чтобы быстро использовать собранные информационные ресурсы для корректировки темпа или содержания урока.

3. Необходимо чётко обозначить свою роль в образовательной деятельности.

В контексте тесной интеграции Интернета и образования учителя должны адаптироваться к новым изменениям при реализации патриотического воспитания и поменять роль менеджера по обучению и распространению знаний на роль организатора обучения. Новая позиция изменила функции учителя в процессе образования с «обучения» на «руководство обучением». Поскольку среда, в которой учащиеся общеобразовательной школы используют Интернет, находится не в кампусе, учителя в процессе патриотического воспитания должны перейти от индивидуального руководства к сотрудничеству. Что касается участия родителей в процессе патриотического воспитания, то, с одной стороны, необходимо и правильно признать важную роль, которую родители играют в патриотическом воспитании во время цифровой трансформации образования, и создать эффективный механизм обратной связи между школой и семьей. С другой стороны, учителя разных предметов также должны координировать и свои действия в процессе работы по патриотическому воспитанию для того, чтобы эффективно видеть и понимать проблемы и потребности учащихся.

В системе подготовки учителей в высшем педагогическом учебном заведении и в системе повышения квалификации учителей без отрыва от работы основное содержание подготовки учителей к работе по патриотическому воспитанию в общеобразовательных школах в условиях информационной трансформации образования должно состоять в решении следующих задач [13].

1. Овладение навыками использования современных образовательных технологий.

В условиях цифровой трансформации образования умение применять информационные технологии является необходимым навыком для учителей при проведении образовательной деятельности. В соответствии с документом «Стандарты умений по применению информационных технологий для учителей начальной и средней школы (пробная версия)», выпущенным Министерством образования в 2014 году, навыки учителей по применению информационных технологий определяются как «профессиональная способность учителей использовать информационные технологии для повышения эффективности работы, повышения эффективности обучения и развития способностей учащихся, а также поддержки собственного устойчивого развития» [9]. В подготовке учителей курсы, связанные с формированием навыков применения информационных технологий, в основном разделены на несколько модулей: базовая теория; технологии, способствующие профессиональному развитию учителей; новые медиа технологии и обучающие приложения; педагогический дизайн [11].

2. Углубление изучения политической идеологии, формирование правильных идеалов и убеждений.

Для того, чтобы проводить патриотическое воспитание в китайских общеобразовательных школах, учителя должны обладать высокой степенью политической грамотности и твердости, укреплять свои собственные убеждения и уметь рассматривать проблемы с политической точки зрения. Особенно важно поддерживать государственную позицию по ключевым вопросам и сохранять политическую трезвость. Столкнувшись с огромным объемом информации в Интернете, учителям необходимо четко различать, какая информация является положительной, а какая — негативной, и правильно трактовать и передавать ее ученикам. Кроме того, интернет — это открытая площадка, действия и выступления учителей в интернете может увидеть каждый. Если учитель не сможет быть последовательным в своих словах и поступках в классе и за его пределами, если он колеблется в своих убеждениях, то он потеряет уважение и доверие учеников, а патриотическое воспитание, соответственно, не сможет осуществляться правильно. В Китае патриотическое и идейно-политическое воспитание сильно интегрированы в образование, поэтому

при подготовке учителей большое внимание уделяется идеологической и политической подготовке самого учителя [10]. В условиях цифровой трансформации образования китайские ученые и педагоги-практики в основном полагают, что усиление идеологического и политического воспитания учителей является важной предпосылкой для преодоления негативного влияния новой социальной среды на патриотическое воспитание в общеобразовательных школах.

3. Владение теорией патриотического воспитания.

Хотя навыки и умения учителей в работе по патриотическому воспитанию в педагогической практике постепенно совершенствуются, нынешний недостаток теоретических знаний о патриотическом воспитании учителей китайских общеобразовательных школ стал препятствием на пути развития способностей учителей к патриотическому воспитанию в условиях цифровой трансформации. В традиционном общем образовании основной сценой патриотического воспитания является кампус. Учителя могут проводить патриотическое воспитание по учебным планам и материалам учебников. Однако цифровая трансформация образования изменила ситуацию в общем образовании, и учителям также необходимо проявлять большую гибкость при решении вопросов, связанных с патриотическим воспитанием. В связи с этим учителям необходимо иметь более четкое представление о теории и методах патриотического воспитания, точно определить точки соприкосновения преподаваемых ими предметов и основ патриотизма.

4. Инновационное педагогическое мышление.

Очевидно, что традиционное педагогическое мышление недостаточно хорошо адаптировано к текущей ситуации в общем образовании в условиях его цифровой трансформации. Необходимо обратить внимание на выработку инновационного мышления у учителей во время их подготовки, поскольку методы чисто идеологического воздействия не могут стимулировать интерес учащихся.

Таким образом, в Китае цифровая трансформация образования поставила перед учителями общеобразовательных школ более сложные задачи, связанные с патриотическим воспитанием. Основными проблемами являются: стилевые языковые различия в речи учителя и ученика; фрагментация времени общения учителя и ученика; виртуализация среды

общения учителей и учеников. Чтобы слаженно проводить патриотическое воспитание в рамках новой модели обучения, учителя должны обладать следующими способностями: уметь грамотно фиксировать и отбирать информацию; уверенно владеть навыками интеграции информации; по-новому определить свою роль в образовательной деятельности. В практике подготовки учителей высшего педагогического учебного заведения и во время повышения квалификации учителей без отрыва от работы основным содержанием подготовки учителей к работе по патриотическому воспитанию должно явиться следующее: совершенствование навыков использования современных образовательных технологий; углубление изучения политических идей и формирование правильных идеалов и убеждений; овладение теорией патриотического воспитания; инновационное педагогическое мышление.

Литература

1. Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ/ Отв. ред: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. 662 с.
2. 王益凡, 刘俊玮. “互联网+”背景下新型师生关系建构探究/王益凡, 刘俊玮// 中国成人教育. 2021. № 9. 70-73页. [Ван Ифань, Лю Цзюньвэй. Исследование построения новых отношений учитель-ученик на фоне «Интернет+»/ Ван Ифань, Лю Цзюньвэй// Образование взрослых Китая. 2021. № 9. с. 70-73].
3. 李荣华. 中小学教师专业德育能力生成的困境与出路/李荣华 // 教师博览(科研版). 2016. №12. 8-10页. [Ли Жунхуа. Проблемы и выход из способности профессионально-нравственного воспитания учителей начальной и средней школы/ Ли Жунхуа// Прочесть учителей (Исследовательская версия). 2016. №12. с. 8-10].
4. 吕筠. “互联网+”时代思想政治教师能力本位建设/ 吕筠// 中学政治教学参考. 2018. №12. 94-96页. [Лю Цзюнь. Стандартная подготовка способности учителей по идейно-политическому воспитанию в эпоху «Интернет+»/ Лю Цзюнь// Справочник по преподаванию политики в средней школе. 2018. №12. с. 94-96].
5. 关于加强新时代中小学思想政治理论课教师队伍建设的意见/ 教育部、中央组织部、中央宣传部、财政部、人力资源社会保障部. 14.10.2019 [电子文档]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201910/t20191012_403002.html (引用日期:24.10.2021). [Мнения об укреплении преподавательского состава идеологических и политических теорий в начальной и средней школе в новую эпоху/ Министерство образования КНР, орготдел ЦК КПК, отдел пропаганды и агитации ЦК КПК, Министерство финансов КНР, Министерство трудовых ресурсов и социального обеспечения КНР. 14.10.2019 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201910/t20191012_403002.html (дата обращения:24.10.2021)].
6. 关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见/ 中共中央、国务院. 20.01.2018 [电子文档]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html (引用日期:24.10.2021). [Мнения по всесто-

ронному углублению реформы педагогического коллектива в новую эпоху/ ЦК Коммунистической партии Китая, Госсовет КНР. 20.01.2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html (дата обращения: 24.10.2021)].

7. 2020年全国未成年人互联网使用情况研究报告/ 共青团中央维护青少年权益部、中国互联网络信息中心, 2021г. 39页. [电子文]. URL: https://pic.cyol.com/img/20210720/img_960114c132531c521023e29b6c223e438461.pdf (引用日期: 24.10.2021). [Отчет об использовании Интернета несовершеннолетними в Китае в 2020 г./ Отдел защиты прав молодежи центрального комитета комсомола, Китайский сетевой информационный центр, 2021г. 39 с. [Электронный ресурс]. URL: https://pic.cyol.com/img/20210720/img_960114c132531c521023e29b6c223e438461.pdf (дата обращения: 24.10.2021)].

8. 中小学德育工作指南/ 教育部. 17.08.2017 [电子文档]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html (引用日期: 24.10.2021). [Руководящие принципы работы по нравственному воспитанию в начальных и средних школах/ Министерство образования КНР. 17.08.2017 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html (дата обращения: 24.10.2021)].

9. 中小学教师信息技术应用能力标准（试行）/ 教育部. 27.05.2014 [电子文档]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201405/t20140528_170123.html (引用日期: 24.10.2021). [Стандарты умений по применению информационных технологий для учителей начальной и средней школы (пробная версия)/ Министерство образования КНР. 27.05.2014 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201405/t20140528_170123.html (дата обращения: 24.10.2021)].

10. 姜素勤. 爱国主义教育 with 教师队伍建设/ 姜素勤// 泰山学院学报. 1996. № 3. 297-298页. [Цзян Сунцзинь. Воспитание патриотизма и подготовка учителей/ Цзян Сунцзинь// Вестник педагогического колледжа Тайань. 1996. № 3. с. 297-298].

11. 张琳. 师范生信息化教学能力培养研究. 上海: 华东师范大学, 2019. 417页. [Чжан Лин. Исследование подготовки способности педагогических студентов к информационному обучению. Шанхай: Восточно-китайский педагогический университет, 2019. 417 с.].

12. 赵梦游. 论教育信息化背景下的中小学课堂教学/ 赵梦游// 当代教育理论与实践. 2015. № 4. 24-26页. [Чжао Мэньюй. Об обучении в начальной и средней школе в условиях информационной трансформации образования/ Чжао Мэньюй// Современная теория и практика образования. 2015. № 4. с. 24-26].

13. 周玲. 论立德树人视野下教师的德育专业化/ 周玲// 现代职业教育. 2019. № 22. 178-179页. [Чжоу Лин. О профессионализации нравственного воспитания учителей с точки зрения воспитания высокоморальных людей/ Чжоу Лин// Современное профессиональное образование. 2019. № 22. с. 178-179].

14. 周宏梅. 信息化背景下丰富德育教学内容的基本策略/ 周宏梅// 教育信息化论坛. 2019. № 8. 第136页. [Чжоу Хунмэй. Базовая стратегия обогащения содержания нравственного воспитания в условиях информатизации/ Чжоу Хунмэй// Форум информатизации образования. 2019. № 8. с. 136].

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR WORK ON PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF INFORMATION TRANSFORMATION OF EDUCATION IN CHINA

With the development of society and technology, informatization becomes an obvious trend in future education. The information transformation of education has had a great impact on the traditional model of organizing educational activities, didactics and the entire education system. In the context of the informatization of education, the need for new approaches to work on the patriotic education of students has emerged. This article attempts to characterize the development of educational informatization processes in China and answer the following questions: How are modern information technologies used to solve the problems of patriotic education of Chinese schoolchildren? What difficulties and problems do you have to face? What changes are being made to the preparation of teachers for work on patriotic education?

Keywords: education in China, teacher training, patriotic education, informatization of education.

References

- Chzhazhan Lin. Issledovanie podgotovki sposobnost' pedagogicheskikh studentov k informacionnomu obucheniyu. Shanhai: Vostochno-kitajskij pedagogicheskij universitet, 2019. 417 s. [In China].
- Chzhazhan Men'yuj. Ob obuchenii v nachal'noj i srednej shkole v usloviyah informacionnoj transformacii obrazovaniya/ Chzhazhan Men'yuj// Sovremennaya teoriya i praktika obrazovaniya. 2015. № 4. c. 24-26. [In China].
- Chzhazhan Lin. O professionalizacii npravstvennogo vospitaniya uchitelej s tochki zreniya vospitaniya vysokomoral'nyh lyudej/ Chzhazhan Lin// Sovremennoe professional'noe obrazovanie. 2019. № 22. c. 178-179]. [In China].
- Chzhazhan Hunmej. Bazovaya strategiya obogashcheniya sodержaniya npravstvennogo vospitaniya v usloviyah informatizacii/ Chzhazhan Hunmej// Forum informatizacii obrazovaniya. 2019. № 8. c. 136. [In China].
- Czyan Sucin'. Vospitanie patriotizma i podgotovka uchitelej/ Czyan Sucin'// Vestnik pedagogicheskogo kolledzha Tajan'. 1996. № 3. c. 297-298. [In China].
- Li Zhunhua. Problemy i vyhod iz sposobnosti professional'no-npravstvennogo vospitaniya uchitelej nachal'noj i srednej shkoly/ Li Zhunhua// Prochest' uchitelej (Issledovatel'skaya versiya). 2016. №12. s. 8-10. [In China].
- Lyu Czyun'. Standartnaya podgotovka sposobnosti uchitelej po idejno-politicheskomu vospitaniyu v epohu «Internet+»/ Lyu Czyun'// Spravochnik po prepodavaniiyu politiki v srednej shkole. 2018. №12. s. 94-96. [In China].
- Mneniya ob ukreplenii prepodavatel'skogo sostava ideologicheskikh i politicheskikh teorij v nachal'noj i srednej shkole v novuyu epohu/ Ministerstvo obrazovaniya KNR, orgotdel CK KPK, otdel propagandy i agitacii CK KPK, Ministerstvo finansov KNR, Ministerstvo trudovyh resursov i social'nogo obespecheniya KNR. 14.10.2019 [Elektronnyj resurs].

URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201910/t20191012_403002.html (data obrashcheniya:24.10.2021). [In China].

- Mneniya po vsestoronnemu uglubleniyu reformy pedagogicheskogo kollektiva v novuyu epohu/ CK Kommunisticheskoy partii Kitaya, Gossovet KNR. 20.01.2018 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html (data obrashcheniya:24.10.2021). [In China].
- Otchet ob ispol'zovanii Interneta nesovershennoletnimi v Kitae v 2020 g./ Otdel zashchity prav molodezhi central'nogo komiteta komsomola, Kitajskij setevoy informacionnyj centr, 2021g. -39 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://pic.cyol.com/img/20210720/img_960114c132531c521023e29b6c223e438461.pdf (data obrashcheniya:24.10.2021). [In China].
- Rossiya-Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz/ Otv. red: V.P. Borisenkov, Mej Han'chen. M.: Nauka, 2019. 662 s. [In Rus].
- Rukovodyashchie principy raboty po нравstvennomu vospitaniju v nachal'nyh i srednih shkolah/ Ministerstvo obrazovaniya KNR. 17.08.2017 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html (data obrashcheniya:24.10.2021). [In China].
- Standarty umenij po primeneniyu informacionnyh tekhnologij dlya uchitelej nachal'noj i srednej shkoly (probnaya versiya)/ Ministerstvo obrazovaniya KNR. 27.05.2014 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201405/t20140528_170123.html (data obrashcheniya:24.10.2021). [In China].
- Van Ifan', Lyu Czyun'vej. Issledovanie postroeniya novyh otnoshenij uchitel'-uchenik na fone «Internet+»/ Van Ifan', Lyu Czyun'vej// Obrazovanie vzroslyh Kitaya. 2021. №9. s. 70-73. [In China].



О. В. Гукаленко

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, Москва
E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

*Olga V. Gukalenko
Dr. Sc. (Education), Professor,
Corresponding member of the
Russian Academy of Education,
Chief Researcher of the Institute for
Strategy education development of
the Russian Academy of Education,
Moscow*



Т. П. Ильевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь
E-mail: aster7107@rambler.ru

*Tatiana P. Ilyevich
PhD (Education), Associate
Professor of the Department of
Pedagogy and Modern Educational
Technology of the Shevchenko
Pridnestrovian State University,
Tiraspol*

Развитие профессиональной аксиосферы будущих педагогов в системе непрерывного профессионального образования

В статье рассматривается проблема развития педагогической аксиосферы в условиях реализации непрерывного профессионального образования. Обоснованы ценностно-ориентированные категории, принципы и приоритеты непрерывного педагогического образования, изложены различные подходы к формированию и развитию профессиональных ценностей педагога, рассматривается герменевтическая система ценностей применительно к аксиологическим императивам педагогической профессии. Показано, что успешность компетентного педагога обусловлена не только оптимальным сочетанием методологических и методико-технологических компонентов профессиональной подготовки, а прежде всего, обеспечивается ценностными универсалиями процесса непрерывного профессионального образования. Рассматриваемые модели педагогической аксиосферы представлены как с учетом сохранения лучших традиций методологии российской педагогики, так и возникновения новых условий трансформации компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе. Представленные дидактические компоненты моделей развития профессиональной аксиосферы будущих педагогов сконструированы на основе

Как цитировать статью: Гукаленко О. В., Ильевич Т. П., Китикарь О. В. Развитие профессиональной аксиосферы будущих педагогов в системе непрерывного профессионального образования // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 86–97.

ценностно-ориентированных проблемных задач.

Результатом реализации аксиологического подхода в подготовке будущих педагогов стали компетентностные новообразования: знание концептов профессиональной аксиосферы педагога; умение выстраивать творческие стратегии и проекты на базе аксиологического конструкта; практические навыки профессионального анализа, оценки традиционного и инновационного педагогического опыта. Перспективами исследования выступает изучение и разработка технологических условий развития профессиональной аксиосферы педагога в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова: педагогическое образование, непрерывное профессиональное образование, педагогическая аксиология, профессиональная аксиосфера, модель педагогической аксиосферы, ценностно-ориентированное проблемное задание.

Интерес к аксиологической проблематике в непрерывном профессиональном образовании связан с ключевыми задачами современной образовательной политики государства. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначены базовые ценностные ориентиры, на которые направлены все образовательные ресурсы: социокультурные и духовно-нравственные ценности, принятые в российском обществе правила и нормы поведения в интересах человека, семьи, общества и государства: патриотизм, гражданственность, бережное отношение к культурному наследию, природе и окружающей среде [14].

Особое внимание на ценностный подход как основу непрерывного педагогического образования обращено в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Бермуса, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, И. В. Малыгиной, С. В. Пазухиной,



О. В. Китикарь

Кандидат педагогических наук,
докторант Института стратегии развития образования
РАО, Москва
E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

Oksana V. Kitikar
PhD (Education), Doctoral student,
The Institute for Strategy education
development of the Russian
Academy of Education, Moscow
E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

И. Л. Федотенко и др. Так, А. Г. Бермус отмечает, что образовательное пространство XXI века оказалось в условиях цифровой трансформации, что влечет за собой глубинное социально-культурное переосмысление потребностей и ценностей субъектов образовательных отношений. Наиболее значимыми проблемами при этом выдвигаются: формирование метакомпетенций педагогов, способствующих эффективной профессиональной деятельности в условиях смешанного обучения; развитие карьерного роста педагога, а также расширение возможностей саморазвития и самореализации в «новом» мире профессии [3].

В российской науке XX–XXI вв. аксиологические основы педагогического образования были рассмотрены в работах Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, А. П. Владиславлевой, Е. Ф. Зеера, И. А. Зимней, С. И. Змеева, В. В. Краевского, А. Г. Каспаржак, Н. В. Кузьминой, В. Л. Матросова, В. В. Серикова и др. Большой вклад в теоретическое понимание особенностей обновления системы подготовки будущих педагогов в новых социокультурных условиях внесли такие известные российские ученые как Н. В. Бордовская, В. В. Гриншкун, А. А. Орлов, С. А. Писарева и др. Теоретические вопросы, касающиеся понимания непрерывности в системе подготовки будущих педагогов, раскрыты в исследованиях известных российских ученых С. Г. Вершловского, В. Ю. Кричевского, А. П. Тряпициной, Ю. Н. Кулюткина, Н. К. Сергеева, А. В. Хуторского, В. В. Юдина и др.

В настоящее время опубликовано несколько зарубежных и российских проектов концепций непрерывного образования, предлагающих перспективные стратегии развития педагога в профессии (Д. Ашурова, М. М. Джанбобоева, С. И. Змеев, Т. Ю. Ломакина, В. С. Садовская, Т. М. Чурекова, D. R. Garrison, A. C. M. Robles, K. M. Smith, J. Watson и пр.). М. К. Смит отмечает, что непрерывное обучение является процессом личного, социального и профессионального развития человека на протяжении всей его жизни. Однако базового образования сегодня недостаточно, чтобы избежать профессиональных и личных неудач, необходим постоянный процесс «образовательной социализации» на протяжении всей жизни человека [15].

Таким образом, можно отметить, что научно-теоретические и научно-практические работы по проблемам педагогического образования, как правило, затрагивают следующие аспекты: смысловая направленность педагогического процесса, которая может выражаться в парадигмаль-

ных установках и теоретических базовых императивах образовательной деятельности; содержание образования как дидактическое выражение значимого социально-профессионального и личностно-творческого опыта, позволяющего решать нравственные, познавательные, коммуникативные и жизненные проблемы обучаемых в условиях профессиональной среды; результативность образовательного процесса и технологии ее определения как качественной и количественной характеристики развития образовательных процессов и явлений.

Целью статьи явилось рассмотрение некоторых методологических и практических аспектов педагогической аксиологии в ракурсе непрерывного педагогического образования.

Методами исследования выступили: методологический анализ концептуальных основ непрерывного педагогического образования, изучение опыта формирования профессиональной аксиосферы педагогов.

Анализируя содержательные компоненты концепций, трактующих ценностно-смысловые и ценностно-деятельностные аспекты общей и профессиональной подготовки обучающихся, можно выделить следующие концепты: *«непрерывное образование как процесс личностного роста»* образовательного потенциала человека на протяжении всей его жизни за счет использования системы государственных и общественных учреждений и в соответствии с потребностями личности и общества; *«непрерывное образование как профессиональное образование»* для выпускников общеобразовательных организаций и образования взрослых, которым создаются условия для непрерывного профессионального, карьерного и личностного роста на протяжении всей жизни; *«взрослый обучаемый в системе непрерывного образования»*, рассматриваемый как субъект осознанного обучения, обладающий жизненным опытом, способный влиять на социально-культурные и профессионально-личностные процессы [7].

В работах исследователей утверждается, что организация системы непрерывного педагогического образования призвана осуществляться с учетом основных подходов: преемственности образовательных стандартов и программ на разных уровнях педагогического образования; возможности временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуального образовательного пути, повышения квалификации и переподготовки педагогов; минимизации «тупиковых» образовательных программ, образовательных маршрутов,

уровней и видов образования, которые не позволяют продвигаться на более высокий уровень образования или препятствуют освоению образовательной программы переподготовки [5].

Таким образом, среди характеристик непрерывного образования, которые необходимы для анализа развития ценностно-ориентированной профессиональной подготовки педагогов можно перечислить следующие: образовательная активность в течение всей жизни человека; интеграция «вертикальная» (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и «горизонтальная» (образовательное взаимодействие компонентов образовательной среды); интеграция не институциональных и неформальных форм образования с общей системой образования; открытость и гибкость системы образования; возможность свободного выбора обучающимися форматов обучения; наличие культурных механизмов стимулирования не только социальной, но и личностной мотивации будущего педагога; адекватные условия образовательной среды для переноса и преемственности доминирующих в обществе культурных, духовных и нравственных ценностей.

При этом принципами реализации непрерывного педагогического образования выступают: культурологический, акмеологический, компетентностный и феноменологический. Аксиологический принцип, являясь подструктурой вышеуказанных принципов, был выделен в аксиологический подход. Контекст аксиологического подхода позволяет рассматривать непрерывное образование как оптимальную форму профессиональной подготовки будущего педагога. Именно в данном формате обеспечивается возможность ценностно-ориентированного видения педагогом профессионального смысла и миссии, которая реализуется в сложных системах: «человек–человек», «человек–природа–человек», «человек–культура–человек» и «человек–техника–человек».

В связи с вышеизложенными концептами, принципами и приоритетами непрерывного образования, актуализируются теоретические и методические аспекты развития педагогической аксиосферы, которые рассмотрим ниже.

Традиционно педагогическая аксиология рассматривается как наука о ценностях, принципах, нормах, канонах и идеалах образования; она изучает проблемы ценностей образования, их значение и весомость в образовательной сфере.

В. В. Краевский по отношению к образовательной методологии опре-

деляет ценность как «форму проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом», при этом осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и его оценка формируют особый вид отношения к нему — ценностное отношение. Вместе с тем ценность как универсальное понятие представляет собой совокупность вещественно-предметных свойств явлений, психологических характеристик человека, явлений общественной жизни; является ориентиром деятельности и поведения человека [10].

Основными понятиями педагогической аксиологии являются: ценностное сознание (способ отражения объективной действительности, позволяющий субъекту обозначить, определить пространство своей жизнедеятельности как духовно-нравственное явление); ценностное отношение (субъективная позиция человека, отражающая значимость того или иного явления или объекта, во взаимосвязи личностного и общественного; соединение объективной и субъективной реальности); ценностное поведение (внешнее проявление действия целенаправленного характера, основой которого являются ценностные установки и ориентации); ценностная установка (направленность деятельности человека, соотносимо с его потребностями, направленными на выражение ценности); ценностная ориентация (важнейший компонент структуры личности, выражающий себя посредством направленности на материальные, духовные или культурные ценности) [1].

Аксиологический подход в изучении и раскрытии сущности педагогических процессов и явлений в XX веке достаточно широко представлен в исследованиях Д. В. Дементьевой, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. И. Сластенина, Л. С. Подымовой и др. В профессиональной педагогической деятельности сформировалось такое понятие как «профессиональная аксиосфера».

Проблемы развития профессиональной аксиосферы связаны с методологическим осмыслением теории и практики педагогического образования (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, Н. К. Карпова, Н. В. Третьякова и др.). Авторы считают, что гуманно-личностная педагогика утвердила постулат — «человек является основной ценностью образования», что привело к установке важных приоритетов непрерывного образования: личностное развитие; возможность профессионального саморазвития и карьерного роста; свободное проявление индивидуально-личностных и профессиональных способностей на протяжении всей жизни.

Традиционный взгляд на систему профессиональных ценностей педагога (модель И. Ф. Исаева) предполагает классификацию таких ценностей, как: ценности-цели (значимые явления, объекты и смысл профессионально-педагогической деятельности педагога); ценности-средства (значимые способы и средства осуществления профессионально-педагогической деятельности); ценности-отношения (осмысление отношений как базового явления целостной педагогической деятельности); ценности-знания (осмысленные психолого-педагогические знания как значимый компонент осуществления педагогической деятельности); ценности-качества (личностные и профессиональные качества педагога, как основа субъектности педагога-профессионала, реализующего себя посредством творчества в пространстве профессии и культуры) [9].

С точки зрения непрерывного развития педагога возможно разделение ценностей на три группы: личностные ценности (вера, здоровье, работа, свобода, ребенок, материальное благополучие); групповые ценности (образование, профессиональный труд, педагогическая культура, справедливость, ответственность); социальные, общечеловеческие ценности (мир, истина, красота, доброта и пр.) [4].

Модель аксиосферы В. И. Сластенина включает два уровня: основной профессиональный, включающий социально-педагогические и личностно-педагогические ценности; личностный уровень предполагает самодостаточные ценности (ценности-цели) и инструментальные ценности (ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания). Кроме того, аксиологическая модель предполагает взаимосвязь и синхронизацию ценностей различных уровней в единую систему «аксиологического богатства педагога», влияющего на его профессионально-личностные мотивы поведения, действия и мировоззрения [12].

Перспективным направлением в практике подготовки будущих педагогов считается технологический аспект реализации модели педагогической аксиосферы. Аксиологическая система относительно образовательного направления подготовки может быть разработана с учетом формирования системы отношений, деловых и ценностных параметров в системе профессиональной подготовки педагога. При этом профессиональные ценности являются ориентиром в формировании профессиональных действий будущего педагога, помогают психологически и духовно следовать позитивной жизненной стратегии всем участникам образовательных отношений [2].

Согласно ФГОС направления подготовки 44.03.02 «Педагогическое образование», общекультурная компетенция ОПК-4 на уровне бакалавриата рассматривается как способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей, а на уровне магистратуры (направление подготовки 44.04.02) — способность создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей [11].

Исследователи в процессе формирования компетенции ОПК-4 предлагают применять в обучении будущих педагогов проблемно-образовательные ситуации, анализ которых соответствует конкретной ценностной позиции педагога. Процессуальный алгоритм данного процесса включает следующие этапы: выявление и анализ педагогической проблемы (изучение аксиологических вопросов личности и общества); педагогическое решение проблемы (аксиологический анализ); педагогический прогноз (ценностное прогнозирование); личностно-профессиональная рефлексия (осознание собственной позиции, «оформление» профессионального мнения в виде ценностных установок и гуманистических принципов); конструирование позитивных моделей педагогических ситуаций [6, 13].

В системе подготовки будущих педагогов (на базе факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко) в период с 2019 по 2021 гг. была апробирована система ценностно-ориентированных проблемных заданий и задач, которые были сконструированы согласно таксономийной структуре развития познавательной сферы обучающихся (на уровне бакалавриата и магистратуры). Ценностно-ориентированное проблемное задание отличается от других групп учебно-педагогических задач (когнитивно-познавательных, социально-коммуникативных, диагностико-прогностических) целевой установкой на формирование метакомпетенций: выстраивать иерархию ценностей в учебно-воспитательном взаимодействии; давать оценку параметрам, условиям и явлениям учебно-воспитательной коммуникации; оценивать значимость и своевременность применяемых методов, приемов и форм учебно-воспитательной коммуникации [8].

При проведении практических занятий по учебным дисциплинам педагогического цикла («Инновационные образовательные технологии», «Инновационные практики непрерывного образования», «Технология проектировании воспитательной среды», «Технологии профессиональ-

но-ориентированного образования») применялись следующие дидактические формы: задачные тренинги, коллоквиумы, исследовательские проекты и проблемно-практические кейсы. Наиболее оптимальной дидактической формой был определен проблемно-практический кейс, как комбинированная методика анализа, оценки и моделирования проблемной педагогической ситуации. Проблемно-практический кейс направлен не только на формирование профессиональной аксиосферы обучающегося, но и на формирование метакомпетенций и включает, как правило, следующие компоненты: психолого-педагогический, деонтологический, методический, диагностический и проектно-прогностический. В ходе решения ценностно-ориентированных проблемных задач обучающиеся имели возможность: проанализировать и оценить варианты диссеминации инновационного педагогического опыта, моделировать творческие стратегии и проекты на основе аксиологического конструкта, а также расширить представления о профессиональной аксиосфере педагога-новатора.

Таким образом, в теории и практике педагогического образования система ценностных универсалий влияет на целостную многоуровневую структуру образовательной деятельности, способствуя синергетической синхронизации общества, культуры и образования. Несомненно и то, что ценности педагогического образования носят выраженный общественный и социокультурный характер, являясь при этом результатом интеграции гуманитарной и техногенной культуры общества. Ценностный императив непрерывного педагогического образования встраивается на концептах: целостное развитие личности педагога-профессионала, его творческая выраженность и реализация высокой миссии педагогического труда. Аксиологизация как стратегия непрерывного образования в целом предполагает насыщение ценностного содержания образования и развитие ценностного мира педагога-профессионала, закладывает фундамент для развития его профессионализма, достижения вершин профессионального мастерства. Сама система непрерывного педагогического образования является благоприятной платформой для формирования метакомпетенций, необходимых для выполнения разнообразных видов профессиональной педагогической деятельности. В целом, аксиологизация педагогического образования способствует оптимальному повышению креативности, независимости и конкурентоспособности педагога в мире профессии.

Литература

1. Анищенко В. А., Барсукова Д. Ф. Ценностное педагогическое взаимодействие как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: монография. Кумертау: ОГУ, 2013. 124 с.
2. Асташова Н. А., Ереценко Ю. В. Аксиологический подход в педагогике и определение образовательных приоритетов / В Кн.: Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики: монография. М: МПСУ, 2020. С. 117–124.
3. Бермус А. Г. Актуальные проблемы становления отечественной системы непрерывного педагогического образования // Образование в изменяющемся обществе: новый взгляд на теорию и практику. Псков, 2021. С. 89–94.
4. Болотова Ж. А., Кострикова Ю. В., Радченко Е. А. [и др.] Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1. С. 257–259.
5. Галанин В. П., Лобанов Н. А. (ред.) Непрерывное образование: новые реальности: монография. СПб.: СПбГЭУ, 2020. 197 с.
6. Гукаленко О. В., Иванова С. В., Селиванова Н. Л. [и др.] Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирование будущего / В Кн.: Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография. Ростов-на-Дону–Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 192–215.
7. Змеев С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 99–101.
8. Ильевич Т. П. Категориальный аппарат теории задачного обучения в современной дидактике: методологические противоречия // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 11. С. 119–123.
9. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И. Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 44–53.
10. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: Новый этап. М.: Академия, 2006. 400 с.
11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/> 151/150/24/94 (дата обращения: 10.09.2021).
12. Сластенин В. А. [и др.] Педагогическое наследие В. А. Сластенина: Горизонты будущего: монография. М.: МПГУ, 2015. 204 с.
13. Ульянова И. В., Евсеева И. Г., Борисова Е. В. Подготовка будущих социальных педагогов к пониманию и анализу гуманистических ценностей // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1. С. 192–196.
14. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://zakonobobrazovanii.ru> (дата обращения: 01.06.2021).
15. Smith M. K. From lifelong education to lifelong learning [Электронный ресурс]. URL: <http://infed.org/mobi/lifelong-learning/> (дата обращения: 15.05.2021).

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL AXIOSPHERE OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

The article deals with the problem of the development of the pedagogical axiosphere in the context of the implementation of continuous professional education. The value-oriented categories, principles and priorities of lifelong pedagogical education are substantiated, various approaches to the formation and development of the teacher's professional values are outlined, the hermeneutic system of values is considered in relation to the axiological imperatives of the pedagogical profession. It is shown that the success of a competent teacher is due not only to the optimal combination of methodological, methodological and technological components of vocational training, but, first of all, is provided by the value universals of the process of continuous vocational education. The considered models of the pedagogical axiosphere are presented both taking into account the preservation of the best traditions of the methodology of Russian pedagogy, and the emergence of new conditions for the transformation of the competence-oriented educational process in the university. The presented didactic components of the models for the development of the professional axiosphere of future teachers are constructed on the basis of value-oriented problem tasks.

The result of the implementation of the axiological approach in the training of future teachers have become competence-based new formations: knowledge of the concepts of the teacher's professional axiosphere; the ability to build creative strategies and projects based on an axiological construct; practical skills of professional analysis, assessment of traditional and innovative teaching experience. The research prospects are the study and development of technological conditions for the development of the professional axiosphere of the teacher in the digital educational space.

Keywords: pedagogical education, continuing professional education, pedagogical axiology, professional axiosphere, model of pedagogical axiosphere, value-oriented problem task.

References

- *Anishchenko V.A., Barsukova D.F.* Tsennostnoye pedagogicheskoye vzaimodeystviye kak professional'noy kompetentnosti budushchego spetsialista: monografiya. Kumertau: OGU, 2013. 124 s. [In Rus].
- *Astashova N.A., Yereshchenko YU.V.* Aksiologicheskiy podkhod v pedagogike

- i obrazovatel'nykh prioritetov V Kn. : Podgotovka professionala XXI veka: teoreticheskiye poiski i effektivnyye praktiki: monografiya. M.: MPSU, 2020. S. 117–124. [In Rus].
- *Bermus A. G.* Aktual'nyye problemy stanovleniya otechestvennoy sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Obrazovaniye v izmenyayushchemsya obshchestvo: novyy vzglyad na teoriyu i praktiku.* Pskov, 2021. S. 89–94. [In Rus].
 - *Bolotova ZH.A., Kostrikova YU.V., Radchenko Ye.A.* [i dr.] Tsennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy.* 2016. № 1. S. 257–259. [In Rus].
 - Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 N273-FZ [Elektronnyy resurs]. URL: <http://zakonobrazovanii.ru> (data obrashcheniya: 01.06.2021). [In Rus].
 - *Galanin V. P., Lobanov N. A.* (red.) Nepreryvnoye obrazovaniye: novyye real'nosti: monografiya. SPb. : SPbGEU, 2020. 197 s. [In Rus].
 - *Gukalenko O. V., Ivanova S. V., Selivanova N. L.* [i dr.] Sotsial'no-vospitatel'noye prostanstvo pedagogicheskogo obrazovaniya: opyt stanovleniya i proyektirovaniye budushchego V Kn. : Pedagogicheskoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: strategicheskiye oriyentiry razvitiya: monografiya. Rostov-na-Donu — Taganrog: Izd-vo YUFU, 2020. S.192–215. [In Rus].
 - *Il'yevich T. P.* Kategorial'nyy apparat teorii zadachnogo obucheniya v sovremennoy didaktike: metodologicheskiye protivorechiya // *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii.* 2017. № 11. S. 119–123. [In Rus].
 - *Isayev I. F., Yeroshenkova Ye. I.* Professional'no-tsennostnaya ustanovka budushchego spetsialista: ot sushchnosti k tekhnologii formirovaniya // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal.* 2011. № . 3. S. 44–53. [In Rus].
 - *Krayevskiy V. V., Berezhnova Ye. V.* Metodologiya pedagogiki: Novyy etap. M. : Akademiya, 2006. 400 s. [In Rus].
 - Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (data obrashcheniya: 10.09.2021). [In Rus].
 - *Slastenin V. A.* [i dr.] Pedagogicheskoye naslediyе V. A. Slastenina: Gorizonty budushchego: monografiya. M. : MPG U, 2015. 204 s. [In Rus].
 - *Smith M. K.* From lifelong education to lifelong learning [Elektronnyy resurs]. URL.: <http://infed.org/mobi/lifelong-learning/> (data obrashcheniya: 15.05.2021).
 - *Ul'yanova I. V., Yevseyeva I. G., Borisova Ye. V.* Podgotovka budushchikh sotsial'nykh pedagogov k ponimaniyu i analizu gumanisticheskikh tsennostey // *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii.* 2016. № 1. S. 192–196. [In Rus].
 - *Zmeyev S. I.* Obrazovaniye i andragogika realizatsii v kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2015. № 3 (24). S. 99–101. [In Rus].

**Е. Ю. Васильева**

Учитель мировой художественной культуры и литературы, ГАОУ школа № 548 «Царицыно», г. Москва
E-mail: eldoradost@yandex.ru

Elena Y. Vasilyeva
Teacher of world art culture and literature, GAOU «School No. 548», Moscow, Russia

Интерпретация литературных произведений в иллюстративном творчестве обучающихся как условие развития метапредметных навыков

Среди предметов гуманитарно-эстетического цикла литературе в отечественном образовании отводится особая роль, а именно — формирование «человечного» человека, способного чувствовать и со-чувствовать, понимать, ценить, а не только оценивать, воспринимать мир целостно через эмоциональные взаимосвязи. В статье раскрывается проблема формирования таких важных метапредметных навыков как поиск и извлечение информации из художественного текста, интерпретация и осмысление художественного образа.

Целостное восприятие мира человеком связано с понятием эстетического. Эстетическое отношение к действительности предполагает понимание связи искусств, при осознании границ собственного языка каждого вида искусства. Диалог искусств на уроках литературы всегда занимал значимое место. Но сегодня благодаря новым средствам информационных технологий произведения живописи, музыки, театра и кино, могут использоваться на уроках в новом качестве, в новом диапазоне, которого никогда прежде не было. И это дает возможность выйти на уроках литературы на новый уровень диалога искусств, которыми нельзя пренебречь, поскольку понимание художественного образа через язык различных видов искусств способствует более глубокому и личностному постижению изучаемого материала.

Автор статьи рассматривает проблему диалога искусств на уроках литературы, главным образом,

Как цитировать статью: Васильева Е. Ю. Интерпретация литературных произведений в иллюстративном творчестве обучающихся как условие развития метапредметных навыков // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 98–116

на основе взаимодействия с изобразительным искусством. Такой метод как художественная иллюстрация литературного текста активизирует познавательную и творческую деятельность обучающихся и является эффективным способом приобщения их к мировой и отечественной культуре. Развитию воображения, фантазии, памяти ребенка при постижении смысла, выраженного в слове, способствует перенесение литературной метафоры в изображение. Детское иллюстративное творчество может также рассматриваться как метод диагностики уровня освоения обучающимися литературного текста.

Ключевые слова: метапредметные навыки, эстетическое развитие, интеграция искусств, интерпретация, художественный образ, литература, изобразительное творчество.

Введение. Уровень задач, которые ставит современное общество перед образованием, был в свое время предначертан выдающимися деятелями отечественной науки. В частности, Б. Г. Ананьев считал [1], что эффективность развития личности обусловлена способностью переноса различных приобретенных знаний, умений, навыков, из одной системы в другую, их взаимообогащения и применения на практике. Именно эти способности являются показателем высокого уровня образования по современным мировым стандартам (PISA). «Исследование PISA сосредоточено на оценке практических навыков учащихся и их умении применять академические знания в жизни. Считается, что результаты PISA коррелируют с экономическим и социальным развитием страны. Поэтому в образовательной политике многих стран результатам этого исследования придается ключевое значение» [8]. Подчеркнем, что PISA «измеряет следующие компоненты читательской грамотности: поиск и извлечение информации, ее интегрирование и интерпретация, осмысление и оценка» [Там же].

Надо отметить, что за последние сто пятьдесят лет отечественная педагогическая наука значительно преуспела в разработке методики преподавания литературы. Большой вклад в это внесли такие педагоги-ученые как Ф. И. Буслаев, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, В. П. Шереметевский, А. Д. Алфёров, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, Н. М. Соколов, М. А. Рыбникова. В то же время, литература никогда не воспринималась изолированно от других видов искусств. В этой связи представляется, что преподавание литературы, базирующееся на интеграции с другими видами искусства, способно осуществлять задачи,

поставленные перед современным российским образованием в плане общего развития личности, ее творческого потенциала и формирования метапредметных знаний, умений и навыков. Этот курс можно с полным правом рассматривать как формирующий национальное самосознание.

Взаимодействие искусств может иметь разные формы. Самая простая, которая чаще всего применяется многими педагогами — когда изобразительное или какое-либо другое искусство играет всего лишь роль иллюстрации. Это иногда бывает необходимо. Например, при изучении отрывка из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник» обучающимся необходимо продемонстрировать изображения упоминаемых в произведении примет Санкт-Петербурга — Адмиралтейства, чугунных оград, самого памятника Фальконе «Медный всадник» и др. В этом случае образы, созданные А. С. Пушкиным, станут в воображении более ясными, отчетливыми, а заучивание стихотворения будет более осмысленным. Но, на наш взгляд, более важной представляется другая, интегрированная форма взаимодействия, когда обнаруживаются образные связи слова со звуком, движением и жестом, цветом и линией в пространстве и во времени — это позволяет раскрыть внутреннее родство разнообразных проявлений художественного образа. Работая в таком поле интеграции различных видов искусств, происходит активное развитие у ребенка и памяти, и воображения, и фантазии, причем смысл, выраженный в слове, постигается глубже и содержательнее.

В настоящее время разработкой различных форм интегрированного преподавания литературы занимаются как отечественные, так и зарубежные ученые и учителя-практики. Интерес к проблемам взаимодействия искусств в школьном образовании проявился еще в научных разработках и публикациях сотрудников лаборатории комплексного взаимодействия искусств ЦХВ РАО (ныне Институт художественного образования и культурологии). В 1987 г. членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук, профессором Б. П. Юсовым был предложен термин «полихудожественный подход» в освоении предметов искусства в школе. Исследования были связаны с развитием полимодального сознания детей, говоря современным языком, ориентировались на формирование универсальных умений, знаний и навыков [9, 16]. Согласно концепции Б. П. Юсова, обучение полноценно только тогда, когда научные факты, искусство и технические умения будут неотделимы от общей картины мира. В современной педагогике с легкой руки члена-корреспондента

РАН М. В. Ковальчука такой подход принято называть конвергентным. Сегодня этот термин связан с естественными науками, но нам не следует забывать и гуманитарные корни в этой области. Педагоги, использующие конвергентный подход, пришли к выводу, что взаимодействие учебных дисциплин в процессе изучения какой-либо темы не просто способствует созданию целостной картины мира у обучающегося, а приводит к новым качественным изменениям в усвоении знаний, и как следствие — к новым результатам, освоения метапредметных навыков.

Литература как искусство слова по своей природе является синтетическим искусством. С 1990–2000-х годов педагогической школой В. Г. Маранцмана активно исследуется методический потенциал диалога искусств в литературном образовании общеобразовательной школы. Обосновывается и применяется культурологический подход: «изучение литературы в широком историко-культурном контексте; литературное образование как способ вхождения школьника в художественную культуру» [3].

Одним из важнейших компонентов восприятия литературного художественного текста является внутренний диалог читателя с автором, для многих школьников возрастной барьер в восприятии разных искусств является существенным препятствием на пути их вхождения в художественную культуру. Проблемам взаимодействию музыки и литературы, архитектуры и литературы на уроках словесности, в частности, посвящены диссертации Н. М. Свириной [11] и И. Л. Шолпо [15]. И. Б. Костина исследует педагогические возможности инсценирования и драматизации на уроках литературы [5]. Е. Р. Ядровская посвятила свою диссертацию изучению творческих работ обучающихся по литературе в контексте их диалога с искусством и собственной личностью [17]. Л. В. Шамрей в рамках школы В. Г. Маранцмана рассматривала «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы» [14]. Г. А. Ачкасова системно изучала «Диалог искусств в системе школьного литературного образования» [2]. Под руководством доктора педагогических наук Л. Г. Савенковой была защищена диссертация О. С. Казеевой «Педагогические возможности поисково-художественной деятельности на уроках литературы» [4]. Н. Д. Марисова исследовала гуманитарно-культурологические аспекты литературного образования [6].

Исследователи доказали, что благодаря взаимодействию разных

видов искусств на уроках литературы словесное развитие школьников происходит активнее и плодотворнее. Методически обоснованное и системное включение в учебный процесс музыки, живописи, скульптуры, архитектуры, кино и других искусств помогает развивать образное мышление, ассоциативную память, обобщать образную информацию и «очувствлять» её, а также акцентировать внимание учащихся на художественной форме произведения: выразительных средствах, композиции, деталях. Благодаря чему можно достигать более обоснованного анализа содержания, темы и идеи произведения, то есть находить взаимосвязи между внешней и внутренней формой художественного произведения. Диалог литературы и других видов искусств на уроках словесности способствует развитию творческой активности школьников, повышает общую осведомленность в области культуры, расширяя тем самым возможности и самого урока литературы.

Интерес к взаимодействию литературы с другими видами искусств мы видим также в зарубежной педагогике. Это взаимодействие рассматривается как основа для анализа художественных текстов и активизации внимания учеников, основанного на свойствах человеческого мозга устанавливать связи между разнородной информацией, поступающей по разным каналам чувств. [18]. Например, канадские педагоги Рон и Нэнси Браун создали модель преподавания литературы на основе синтеза с музыкой. Эта модель имеет последователей в США и Израиле [19]. Исследования, которые проводились около 20 лет (1977–1992 гг.), показали, что ритм и музыка помогают достигнуть сильного эффекта в обучении. Они являются необыкновенными инструментами, раскрывающими в обучающихся уникальные способности к усвоению новой информации. Как считают исследователи, такое обучение стимулирует разные зоны мозга, которые обнаруживают сложное взаимодействие при обработке эстетической информации. Слуховая, кинестетическая/тактильная (двигательная) и осязательная чувственная информация может сохраняться мозгом в том случае, если она является полезной, ритмичной/рифмованной, эмоционально заряженной.

Результатом экспериментов и исследований стала разработка авторами программы с поурочным планом занятий, который предполагает соединение школьной программы по литературе с определенными музыкальными произведениями. Например, изучение «Страданий молодого Вертера» Гете предлагается сопровождать музыкой Массне,

сказки Гофмана — музыкой Оффенбаха, трагедию Софокла «Эдип-царь» — симфониями Стравинского. Причем, музыка здесь не является просто иллюстрацией к тексту, она как бы внутренне помогает раскрывать художественный образ литературных произведений на уровне интонации, чувства, темпо-ритма произведений музыкальных и литературных. Интересно, что эта модель разработана авторами и для курса физико-математических предметов, а не только для такого гуманитарного предмета как литература.

Различные модели интегративного преподавания литературы предлагают израильские педагоги (Михаэль Йогев, Элизабет Коэн, Рут Косей, Шломо Шаран и др.). Так, например, Михаэль Йогев разработал программу изучения творчества В. Шекспира на основе синтеза живописи, музыки, театра — только не классического, а национального — еврейского, арабского искусства (предполагается подключение и христианского искусства). Ученый пишет: «В группах, в которых я преподавал, не было ни одного англичанина: арабы, евреи, русские, поляки, украинцы — кто угодно, только не англичане... Чтобы быть понятым, я должен идти от известного и понятного им искусства...» [19].

Интеграция искусств на уроках литературы применяется и в японских школах, где особое внимание уделяется развитию сенсорного мышления обучающихся. «Нужна шлифовка чувств, — пишет Такада Мотому, — но она не достигается просто так, без усилий». Он утверждает также, что «никакие теоретические построения невозможны, если в их основе не лежат острые и сильные чувства — это были бы замки на песке». [10].

Изучение отечественного и зарубежного опыта преподавания литературы на основе полихудожественного подхода показывает, что эти идеи актуальны и продуктивны: интеграция искусств на уроках литературы позволяет создать такую педагогическую ситуацию, которая способствует развитию ребенка в его стремлении к познанию мира и самого себя, творческой деятельности, направленной на преобразование окружающего мира, выражению своих чувств и осознания собственной идентичности при гармоничном взаимодействии с другими людьми.

Цель исследования: изучить воздействие визуальных интерпретаций литературных произведений на обучающихся, включая их собственное иллюстративное творчество. В ходе исследования нами была проверена и подтверждена гипотеза о том, что иллюстрирование произведений литературы формирует ценностное отношение к прочитанному, харак-

теризует уровень восприятия текста, способствует раскрытию понятия «художественный образ», раскрывая его различные грани.

Методология исследования. В качестве базового материала для исследования мы взяли курс литературы для пятого класса по программе В. Я. Коровиной, так как в курсе большое значение уделяется формированию понятия «художественный образ». Объясняется метафорическая природа художественного образа, его обобщающего значения и наличия оценочного суждения в словесном образе. Определяются разные виды художественных образов: образ человека, образ природы, образ времени года, образ животного, образ события, образ предмета. Объясняются функции художественно-выразительных средств. При переходе от начальной ступени образования к основной в содержании и методах преподавания, с одной стороны, важно сохранять преемственность, а с другой — постепенно вводить новые элементы в изучении литературы. Так, в пятом классе учащиеся начинают постигать основы литературоведения, знакомятся с понятием *выразительные средства* литературного произведения. А значит — на уроках начинается активная работа с художественным образом произведения. Понятие художественный образ довольно сложно объяснить вербально. Восприятие пятиклассниками литературного произведения основывается на внимании к событиям и действиям, созерцательность — редкое умение современных детей в восприятии искусства. На этом фоне введение понятия *художественный образ* оказывается более сложным, не сразу улавливаемым и постигаемым учениками. Именно для освоения этого понятия в своей практике мы прибегаем к интеграции искусств, чтобы увидеть, как художественный образ в литературном произведении отражается в изобразительном искусстве (или в синтетических искусствах кино и мультипликации). В данной работе описываются результаты исследования детского иллюстративного творчества.

На уроке литературы не оцениваются слишком строго художественные качества детских иллюстраций. Здесь важнее выразительность, образное осмысление литературного текста, что развивает именно эстетическое отношение к действительности, позволяет говорить о литературе как о явлении искусства. Уточним понятие эстетического отношения к миру. «Эстетическое отношение к миру — это свойство воспринимать неповторимый чувственный облик предметов и явлений как выражение их внутренней жизни, родственной самому человеку, которой он глубочай-

шим образом сопричастен. Благодаря этому, человек как бы размыкает границы своего эго и соприкасается с иным уровнем самосознания и самоощущения, с реальностью своего высшего, творческого Я». [7, с.157]. А. А. Мелик-Пашаев своих исследованиях пишет, что в основе творческих способностей человека лежит именно эстетическое отношение к миру, свойственное мировосприятию художника.

Результаты исследования. В рамках вариативной рабочей программы по литературе (можно на уроках внеклассного чтения) в пятом классе мы предлагаем изучение понятия *миф*, отличие *сказки* от *мифа*, различные виды мифов, делая акцент на мифах о происхождении мира. Сравниваем *космогонические* мифы разных народов древности. В качестве творческой работы учащимся предлагается сочинить собственный миф о происхождении мира, изложить его в стилизованной форме (например, на древнем папирусе) и иллюстрировать. Надо отметить большой энтузиазм детей, с интересом выполнивших это задание. Ребята не только придумали оригинальные тексты, но и оформили работу, особым образом «состарив» листки бумаги, которые стали казаться древними потускневшими или даже местами обгоревшими фолиантами с таинственными письменами. По данным работам можно увидеть направленность детей на восприятие литературных текстов: оригинальность сюжета, фантастичность, описание событий, действий героев. Вот пример одного из текстов. «Летала большая Черепаха по космосу и отложила 9 яиц, одни большие, другие маленькие. Через несколько лет яйца треснули и появилось 9 планет, были большие и маленькие планеты. Все планеты были пустынные, холодные. И только одна планета была необычная. Все цвело на этой планете и благоухало! Эту планету звали Земля. Там были реки, моря, озера, леса, животные. Но там было темно. И вдруг откуда-то появились лучи света. Эти лучи дала звезда по имени Солнце. Оно одарило Землю радостью и теплом! Черепахе понравился этот мир, и она решила жить на планете Земля. С тех пор прошло много лет. Многое изменилось на планете, но Черепаха осталась жить на Земле».

Прекрасно и вдохновенно выполнен рисунок к собственному мифу. В работе заметен акцент не столько на сюжете, сколько на красоте самого образа космической Черепахи. Тяжело и величественно плывет огромная Черепаха по космическому пространству. Блеск акриловых красок разнообразных цветов и оттенков с вкраплениями белых точек создает образ фантастической вселенной начала времен.



Илл. 1. Мифическая черепаха

Творчество учащихся зачастую выражается в изобразительной деятельности как спонтанный отклик на прочитанное произведение, которое оставило сильное эмоциональное впечатление. Так, учащиеся в пятом классе в качестве домашнего задания по выбору создали иллюстрации к балладе В. А. Жуковского «Кубок». Прекрасная романтическая тема вдохновила на изображение неприступной скалы, бушующих волн, пажа, бросающегося в бездну и достающего кубок. Оригинальной нам показалась трактовка пятиклассницы, изображающей пажа, мечтающего о кубке перед неприступной царевной.

Рисунок сделан в графической манере. Неприступность царевны выражена в почти абстрактном изображении платья, у которого нет ни верха, ни низа. Сам паж стоит спиной к зрителю, занимая нижний край композиции, чем подчеркивается его положение по отношению к высокопоставленной особе. Он мечтает о сокровище, покоящемся в морской глубине, внимание зрителя привлекает сверкающий кубок.



Илл. 2. Рисунок к балладе В. А. Жуковского «Кубок» (1)

В одной из работ оригинально графически трактован образ царя. Царь смотрит на кубок и выглядит печальным и задумчивым.

Автору работы было сделано замечание о неоправданности подобной трактовки текста. Перечитав произведение, ученица согласилась, что у В. А. Жуковского царь выглядит скорее своенравным деспотом, нежели меланхоличным и задумчивым мечтателем. Так, на основе изобразительной интерпретации учащимися литературного текста учитель может вносить корректировки в понимание произведения. В отношении к искусству у учащиеся следует развивать понимание того, что существуют определенные рамки, ограничивающие вольности в интерпретации произведения, которые должны быть об-



Илл. 3. Рисунок к балладе В. А. Жуковского «Кубок» (2)

условлены пониманием самого текста, замысла автора.

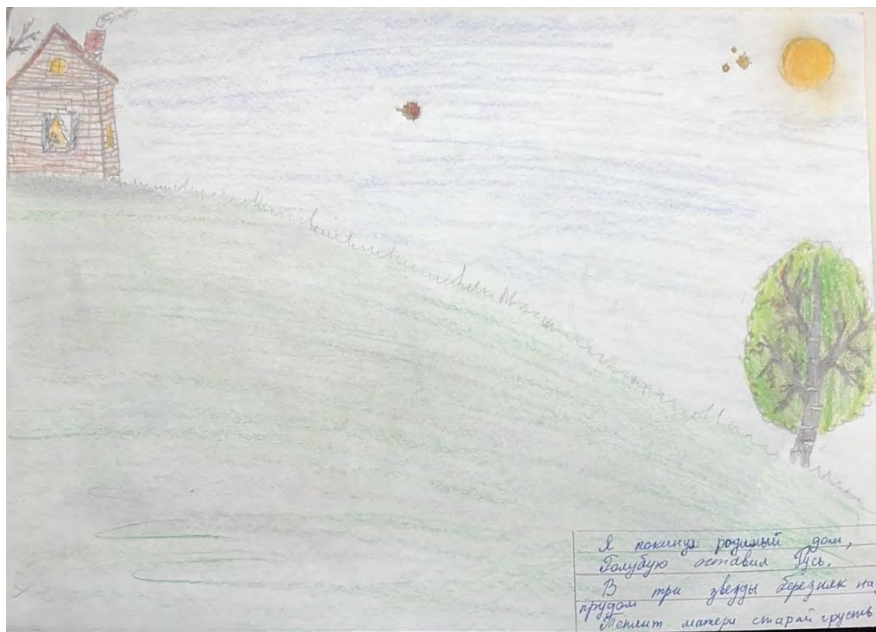
Учитывая сложность проникновения учащимися в образный строй лирических произведений, такой вид деятельности на уроках литературы как изобразительное творчество оказался незаменимым при изучении поэзии С. А. Есенина. Анализ иллюстраций к стихам С. А. Есенина позволил определить глубину и адекватность в восприятии текста, при необходимости скорректировать его понимание и направить в нужное русло. В УМК В. Я. Коровиной в пятом классе предлагается изучить стихотворение С. А. Есенина: «Я покинул родимый дом»:

*«Я покинул родимый дом,
Голубую оставил Русь.
В три звезды березняк над прудом
Теплит матери старой грусть.
Золотою лягушкой луна
Распласталась на тихой воде.
Словно яблонный цвет, седина
У отца пролилась в бороде.
Я не скоро, не скоро вернусь!
Долго петь и звенеть пурге.
Стережет голубую Русь
Старый клен на одной ноге.
И я знаю, есть радость в нем
Тем, кто листьев целует дождь,
Оттого, что тот старый клен
Головой на меня похож».*

При чтении стихотворения на уроке обнаружились серьезные сложности в понимании обучающимися этого произведения. Образное мышление русского поэта, использующее разнообразные ассоциации, требовало от них серьезных умственных и эмоциональных усилий, к которым многие были еще не готовы. В совместной работе с классом путем комментированного чтения мы постепенно проникали к сложному миру эпитетов, сравнений и метафор автора. Требовалось комментировать практически каждое слово. Учащихся необходимо было «сдвинуть» с позиции буквального понимания слов, развернуть к ассоциативному, образному мышлению, которое, как оказалось, у многих развито довольно слабо.

Система вопросов, акцентирующих внимание на отдельных словах и их сочетаниях, позволила приблизиться к этой цели.

Учитель: «Что означает эпитет «голубая Русь»? Учащиеся: «Светлая, чистая, необъятная как небо. Возможно, святая». Учитель: «Как вы понимаете слова: «В три звезды березняк над прудом»? Большую сложность вызвало понимание метафоры «В три звезды березняк над прудом». Отдельно понимаются учащимися «три звезды» и «березняк».



Илл. 4. Рисунок к стихотворению С. А. Есенина (1)

Связать в сознании то, что березы ассоциируются у поэта со сверкающими звездами, некоторым так и не удалось, о чем свидетельствуют рисунки, на которых буквальность прочтения слов выражена в изображении трех звездочек на небе, а вот березняка на рисунке нет — дерево лишь одно... Это свидетельствует о фрагментарности мышления, пока еще не способном проводить более широкие ассоциативные связи.

Учитель: «Что означают слова «Золотою лягушкой луна распласталась на тихой воде...»? Очень красивый образ, но его ассоциативность детьми не улавливается. Либо слово «луна», либо «лягушка» выпадает

из сознания. То, что луна может быть лягушкой, а лягушка — луной, совсем не вяжется.



Илл. 5.Рисунок к стихотворению С. А. Есенина (2)

Между тем именно неожиданность, красота такой ассоциации и составляет очарование поэтического мышления С. А. Есенина. Только наиболее сильные учащиеся смогли понять этот образ настолько, чтобы отразить его в своем изобразительном творчестве. Космичность мышления поэта, желающего связать в единое целое всю Вселенную, землю и Небо, единичное и всеобщее, — вот, что нужно попытаться донести до учащихся при прочтении данного произведения.

Сложность вызвала и трактовка метафоры «Словно яблонный цвет, седина / У отца пролилась в бороде». Во-первых, обращаем внимание на поэтический неологизм «яблонный», т.е. яблоневый. Слово *цвет* опять же понимается учащимися буквально, т.е. цвет яблока: зеленый или красный. Далее мысль о том, что седина в бороде отца может быть зеленой или красной, повергала учеников в «ступор». И только обращение к лексическому значению слова «цвет» разрешила «когнитивный диссонанс». Все дело в том, что дети, живущие в городе, зачастую просто не ассоциируют слово «цвет» с цветением. Цвет — это цветущее

яблоневое дерево. А цветет оно, как известно, белыми цветами. Тогда ассоциация седины отца с яблоневым цветом приобретает совершенно особый смысл: глубочайшую любовь, которая преображает старость, приближающуюся к кончине, в весеннее обновление и вечную молодость, жизнь... Но эта мысль, кажется, так и не была никем воспринята, так как не оказалась отражена ни в одном рисунке.

Зато клен все-таки на некоторых иллюстрациях появился. Причем, дети пытались передать его олицетворенность: «головой на меня похож». В одном рисунке поэт обнимает клен, напоминающий лицо человека. В другом, при почти полном невнимании к цвету, выделяется именно раскраска клена и волос поэта, покидающего свой дом. В детской иллюстрации передана основная тема произведения: лирическая грусть поэта, покидающего родимый дом. Причем, в отличие от большинства работ других учеников, акцент на доме не сделан вовсе. Он изображен очень условно. Ученица в своем восприятии произведения выделила именно образ поэта, который ассоциирует себя с кленом.



Илл. 6. Рисунок по стихотворению С. А. Есенина (3)

При комментированном прочтении данного произведения мы столкнулись с важностью и необходимостью умения читать и понимать

метафоры. Воспринимать текст не поверхностно, а вчитываться, вглядываться в каждое слово, проводить связи, обращать внимание на свои эмоции, учиться их высказывать. Наиболее интересными работами в рамках изучения данной темы оказались именно те, в которых учащиеся смогли преодолеть буквальное прочтение слов, и проникнуть хотя бы в какие-то аспекты сложных, переливающихся, переплавляющихся из одного в другой поэтических образов С. А. Есенина. Те учащиеся, которым это удалось, и на других уроках литературы демонстрировали высокие результаты. Таким образом, важно отметить, что наличие в рисунках детей образности, ассоциативности отражает и довольно высокий интеллектуальный уровень, способность воспринимать мир связно и целостно, мыслить, чувствовать, сопереживать.



Илл. 7. Рисунок к повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» (5 класс)

Многие иллюстрации к произведениям школьники делали по собственной инициативе в качестве домашнего задания по выбору. Надо

отметить в таких работах наличие глубокого чувства и образности. Особенно поразила одноклассников творческая работа ученицы, сделавшей иллюстрацию к повести В. Г. Короленко «В дурном обществе»: проникновенный образ Маруси, прижимающей куклу к груди. Щемящее чувство нежности и сострадания, рожденное сопереживанием героям произведения, передается и нам. Удивляемся не только выразительности, но и тщательности исполнения, выбранному расположению и масштабу изображения на листе.

1. В целом, в иллюстративных работах учащихся можно выделить следующие уровни художественного восприятия литературного текста:
2. Буквальное прочтение произведения — схватывание лишь общих тем, без проникновения в сложный образный строй произведения.
3. Вольная интерпретация — ученик отталкивается от основной темы произведения, но трактует ее по-своему, нередко привнося то, чего нет у автора.
4. Творческое прочтение на основе эстетического отношения — ученик передает в своем рисунке важные аспекты, свидетельствующие о более глубоком проникновении в художественный образ литературного произведения.

В целом, изобразительная творческая деятельность учащихся на уроках литературы помогла сформировать ценностное отношение к изучаемым литературным произведениям на основе личной интерпретации; обнаружились различные уровни восприятия художественного текста — от поверхностного до более глубокого творческого прочтения. Применение в технологии уроков литературы анализа детских иллюстраций к прочитанным произведениям позволяет реализовывать метапредметные, предметные и личностные цели современного образования.

Литература

1. *Ананьев В. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб, 2001. 272 с.
2. *Ачкасова Г. Л.* Диалог искусств в системе школьного литературного образования. Автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. СПб., 2000.
3. *Беньковская Т. Е.* Научная школа В. Г. Маранцмана: перспективные направления исследований. // *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2012. № 3. 249 с. С. 177–183.
4. *Казеева О. С.* Педагогические возможности поисково-художественной деятельности на уроках литературы с учащимися подросткового возраста: автореф.

дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: ФГБНУ «Ин-т художеств. образования и культурологии РАО». 2021. 28 с.

5. *Костина И. Б.* Инсценирование и драматизация на уроках литературы в 5–8 классах: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург. 1998. 20 с.

6. *Марисова Н. Д.* Гуманитарно-культурологические аспекты литературного образования в старших классах средней общеобразовательной школы: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва. 1997. 179 с.

7. *Мелик-Пашаев А. А.* Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 271 с.

8. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / *Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б. и др.*; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с. // Факты образования № 2(25).

9. *Савенкова Л. Г., Ермолинская Е. А., Стукалова О. В.* Памяти Б. П. Юсова, д. пед. наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования (1934–2003) // Юсовские чтения.: сб. науч. статей по материалам XIX Международной научно-практ. конференции «Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: Юсовские чтения» (31.10–01.11.2018 г.) / Науч. ред. Е. П. Олесина; ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО». 2019. 514 с. С. 3–29.

10. *Самохвалова В. И.* Традиционная модель эстетического воспитания в Японии // Современные концепции эстетического воспитания. М.: Ифран, 1998. С. 181.

11. *Свирина Н. М.* Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: автореферат дис... д. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург. 1999. 37 с.

12. *Стукалова О. В.* Интеграция на уроках литературы: из отечественного и зарубежного педагогического опыта // Инновационные технологии образовательной области «Искусство» / ред.-составитель Л. Г. Савенкова. М.: ИХО РАО. 2002. С. 287–294.

13. *Торшилова Е. М., Жбанкова И. А., Пучкова Н. Д.* Я и Пушкин. Развитие литературного вкуса современных детей и подростков. Монография. М.: ИХО РАО. 2011. 122 с.

14. *Шамрей Л. В.* Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 1995. 36 с.

15. *Шолто И. Л.* Взаимодействие архитектуры и литературы на уроках словесности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург. 1995. 20 с.

16. *Юсов Б. П.* Современная концепция образовательной области «ИСКУССТВО» в школе // в сб. Юсов Б. П. и другие. Виды искусства и их взаимодействие. М.: ИХО РАО. 2001. 211 с.

17. *Ядровская Е. Р.* Творческие работы учащихся 5–7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: СПб., 2000 392 с.

18. *Michele Dunaway.* Using Music to Connect Literature [Электронный ресурс]. URL: <https://www.visualthesaurus.com/cm/teachersatwork/using-music-to-connect-literature/> (дата обращения: 28.10.2021).

19. *Yogev M.* How shall we find the concord of this discord& Theaching Shakespeare in Israel, 1.99477.

INTERPRETATION OF LITERARY WORKS IN THE ILLUSTRATIVE
CREATIVITY OF STUDENTS AS A CONDITION
FOR THE DEVELOPMENT OF META-SUBJECT SKILLS

Literature in Russian education has a special role among the subjects of the humanitarian and aesthetic cycle. As it forms "humanism" in a person who is able to feel, sympathize, understand and appreciate, but not only estimate. Due to this a person perceives the world holistically through emotional connections. The article reveals the problem of formation of such important meta-subject skills as the search and extraction of information from a literary text, interpretation and comprehension of a literary figure.

The holistic perception of the world by a person is connected with the concept of the aesthetic. An aesthetic attitude to reality presupposes the understanding the connections in arts, while realizing the boundaries of each art form's own language. The dialogue among arts has always taken a significant place in the literature lessons. Nowadays due to the new information technologies, the pieces of art works such as paintings, music, theatrical performances and movies can be used within the lessons in new ways, which have never been done before. All above mentioned allow to reach the new level of dialogue among arts at Literature lessons, which cannot be neglected. Since the understanding of an artistic image through the language of various types of arts contributes to a deeper and personal comprehension of the material being studied.

The author of the article considers the problem of the dialogue among arts during the Literature lessons, mainly on the basis of visual arts. The method of artistic illustration of a literary text stimulates the cognitive and creative activity of schoolchildren and is an effective way of introducing them to the art culture. The transference of a literary metaphor into an image develops imagination, fantasy, and memory of a child. The comprehension of the meaning expressed in a word, is facilitated by Children's illustrative creativity which can also be considered as a method of diagnostics for the level of mastering of the literary text by the students.

Keywords: meta-subject skills, aesthetic development, integration of arts, interpretation, artistic image, literature, visual creativity.

References

- *Achkasova G. L.* Dialog iskusstv v sisteme shkol'nogo literaturnogo obrazovaniya. Avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni d-ra ped. nauk. SPb., 2000. [In Rus].
- *Anan'ev V. G.* O problemah sovremennogo chelovekoznaniya. SPb, 2001. 272 s. [In Rus].
- *Ben'kovskaya T. E.* Nauchnaya shkola V. G. Marancmana: perspektivnye napravleniya issledovaniy. // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 2012. № 3. 249 s. S.177–183. [In Rus].
- *Kazeeva O. S.* Pedagogicheskie vozmozhnosti poiskovo-hudozhestvennoj deyatel'nosti na urokah literatury s uchashchimisya podrostkovogo vozrasta: avtoref. diss... kand. ped. nauk: 13.00.02. M.: FGBNU «In-t hudozhestv. obrazovaniya i kul'turologii RAO». 2021. 28 s. [In Rus].
- *Kostina I. B.* Inscenirovanie i dramatizatsiya na urokah literatury v 5–8 klassah: diss... kand. ped. nauk: 13.00.02. Sankt- Peterburg. 1998. 20 s. [In Rus].
- *Marisova N. D.* Gumanitarno-kul'turologicheskie aspekty literaturnogo obrazovaniya v starshih klassah srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly: diss... kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva. 1997. 179 s. [In Rus].
- *Melik-Pashaev A. A.* Mir hudozhnika. M.: Progress-Tradiciya, 2000. 271 s. [In Rus].
- *Michele Dunaway.* Using Music to Connect Literature [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.visualthesaurus.com/cm/teachersatwork/using-music-to-connect-literature/> (data obrashcheniya: 28.10.2021).
- Osnovnye rezul'taty rossijskih uchashchihsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoj, matematicheskoy i estestvennonauchnoj gramotnosti PISA-2018 i ih interpretatsiya / *Adamovich K. A., Kapuza A. V., Zaharov A. B.* i dr.; NIU «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2019. 28 s. // *Fakty obrazovaniya* № 2(25). [In Rus].
- *Samohvalova V. I.* Traditsionnaya model' esteticheskogo vospitaniya v Yaponii// *Sovremennye koncepcii esteticheskogo vospitaniya*. M.: Ifran, 1998. S.181. [In Rus].
- *Savenkova L. G., Ermolinskaya E. A., Stukalova O. V.* Pamyati B. P. Yusova, d. ped. nauk, professora, chlena-korrespondenta Rossijskoj akademii obrazovaniya (1934–2003) // *Yusovskie chteniya*: sb. nauch. statej po materialam XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konferencii «Integratsiya iskusstv v praktike raboty obrazovatel'nyh organizacij raznogo urovnya: Yusovskie chteniya» (31.10–01.11.2018 g.) / Nauch. red. E. P. Olesina; red.-sost. O. I. Radomskaya; pod obshch. red. L. G. Savenkovoj. M.: FGBNU «IHOiK RAO». 2019. 514 s. S.3–29. [In Rus].
- *Stukalova O. V.* Integratsiya na urokah literatury: iz otechestvennogo i zarubezhnogo pedagogicheskogo opyta // *Innovatsionnye tekhnologii obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo»* / red.-sostavitel' L. G. Savenkova. M.: IHO RAO. 2002. S. 287–294.
- *Svirina N. M.* Literaturnoe obrazovanie kak sposob vhozhdeniya shkol'nikov v hudozhestvennyy kul'turu: avtoreferat dis... d. ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg. 1999. 37 s. [In Rus].
- *Torshilova E. M., Zhbankova I. A., Puchkova N. D.* Ya i Pushkin. Razvitie literaturnogo vkusa sovremennyh detej i podrostkov. Monografiya. M.: IHO RAO. 2011. 122 s. [In Rus].
- *Shamrej L. V.* Funkcional'nye zakonomernosti vzaimodejstviya nauki i iskusstva v shkol'nom izuchenii literatury: avtoreferat dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg, 1995. 36 s. [In Rus].
- *Sholpo I. L.* Vzaimodejstvie arhitektury i literatury na urokah slovesnosti: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg. 1995. 20 s. [In Rus].
- *Yadrovskaya E. R.* Tvorcheskie raboty uchashchihsya 5–7 klassov po literature kak dialog s iskusstvom i sobstvennoj lichnost'yu: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02: SPb., 2000 392 c. [In Rus].
- *Yogev M.* How shell we find the concord of this discord& Theaching Shakespeare in Israel, 1.99477.
- *Yusov B. P.* Sovremennaya koncepciya obrazovatel'noj oblasti «ISKUSSTVO» v shkole // v sb. *Yusov B. P. i drugie. Vidy iskusstva i ih vzaimodejstvie*. M.: IHO RAO. 2001. 211 s. [In Rus].

Размышления об образовании в третьем тысячелетии

Круглый стол

«Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире» Санкт-Петербург, 10 ноября 2021

Организаторы — РГПУ им. А. И. Герцена: кафедра ЮНЕСКО; научно-исследовательская лаборатория социальной поддержки личности НИИ педагогических проблем образования Института педагогики и Институт философии человека.

*Кожевникова М. Н., Асмолов А. Г., Борисов С. В., Брызгалина Е. В.,
Иванова С. В., Кирьякова А. В., Лебедев О. Е., Макаров А. И.,
Монахов В. М., Ретюнских Л. Т., Розин В. М., Романенко И. Б., Сериков В. В.*

Во всемирный день науки за мир и развитие состоялся Круглый стол российских ученых «Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире».

В событии приняли участие исследователи образования в гуманитарном ключе — философы образования и педагоги-ученые из университетов и научных центров Санкт-Петербурга, Москвы, Оренбурга, Челябинска, Волгограда.

Разговор участников Круглого стола был посвящен переосмыслению целей и смыслов образования в его долгосрочной перспективе и размышлению о них перед лицом общих проблем современности и проблем образовательной политики в мире и исходил из документа, разрабатываемого в рамках международной инициативы “Human education in the third millennium” (Образование человека в третьем тысячелетии) [<https://humaneducation.net>] как проекта будущей *Декларации образования человека в третьем тысячелетии*. Результаты Круглого стола составили вклад российских ученых в международную работу над текстом *Декларации*.

Ниже представлены идеи международной инициативы, взятые в обсуждение Круглого стола, и материалы самого обсуждения.

Кожевникова Маргарита Николаевна, кандидат философских наук, координатор международной инициативы *Human education in the third millennium*

О международной инициативе “Human education in the third millennium” и ее основных идеях

Эта международная инициатива была начата философами образования и поддержана учеными из разных стран, включая таких известных авторов, как Т. Айраксинен, А. Асмолов, Р. Барнетт, К. Вульф, Х. Гарднер, М. Гопинатх, Б. Лингард, Д. Нарваэз и др., обеспокоенными дегуманизирующими тенденциями в образовательной политике, которые наблюдаются повсеместно в мире и приводят к вымыванию смыслов образования и к технистским подходам к нему. Участники инициативы отметили, что вместе с растущим значением конкурентоспособности в экономике и экспансией экономического мышления происходит коммерциализация образования и ослабление тех гуманистических ценностей, важность которых была признана ранее (в докладах ЮНЕСКО «Учиться быть» — Faure et al., 1972 и «Обучение: сокровище внутри» — Delors, 1998); эти тенденции отражают технократически-информационный сценарий постиндустриального развития цивилизации. Но для человечества, стоящего перед угрозами климатической и экологической катастроф и другими глобальными проблемами, требующими мудрости и коллективного ответственного поведения для их решения, подмена глубоких смыслов и целей образования узкими инструментальными задачами и подходами недопустима. Также пагубно сказывается на социальной и политической жизни обществ позиционирование образования как «нейтрального» и «аполитичного», то есть оторванного от его решающей роли по воспитанию активных строителей общества.

Миссия инициативы направлена на то, чтобы консолидировать на международном уровне усилия мыслителей и деятелей образования, проблематизирующих негативные тенденции образовательной политики и изменения в образовании; обобщить отдельные идеи в общем профессиональном документе — Декларации и так со стороны профессионального сообщества, в противовес обозначенным проблемным тенденциям, утвердить позиции, ценности, принципы образования, актуальные для человека, человечества и мира 3-го тысячелетия: сегодня и в будущем.

В кругу участников инициативы было признано, что современные

образовательные реформы рождались на Западе (в США и Западной Европе), достигая своим влиянием остального мира, но данная инициатива, с акцентом на человеческих ценностях, смыслах, ответственности, должна опираться в не меньшей степени на Восток и исходить из максимально широкого охвата регионов, включая Азию, Европу, Африку, Латинскую Америку, Австралию. В 2019 г. состоялась иницилирующая конференция за круглым столом в Дхарамсале (Индия), собравшая ведущих ученых и мыслителей образования из десяти стран пяти континентов, с участием Далай-ламы, известного автора-гуманиста, лауреата Нобелевской премии мира, сотрудничающего последние 20 с лишним лет с деятелями образования, привлекающего внимание к «воспитанию сердца» и введению в рамках учебной программы светской этики и освоения «внутренних ценностей» (любви, сострадания, справедливости, прощения). По результатам конференции былработан Меморандум из 17 пунктов и подготовлена книга «Humanizing education in the 3rd millennium» («Очеловечивание образования в 3-м тысячелетии», в печати, изд. Springer). Из-за пандемии коронавируса запланированный всемирный Форум был отложен, но в 2021 г. была начата дистанционная коллективная работа по написанию проекта будущей Декларации “Human education in the third millennium” (Образование человека в третьем тысячелетии) [Сайт], охватывающего тематические области: «человек» (представления о человеке» и «человечестве», определяющие образование; гуманизация образования); «демократия и образование»; «образовательная политика»; «образование 21 века».

Проект Декларации включил Преамбулу — критическую часть и 2 раздела Основной части: I. Обсуждение целей образования и II. Определение образования человека (общие принципы; институциональное измерение; измерение отношений; измерение образовательной деятельности, в общем и с выделенными уровнями образования). Участники инициативы заявили и провели в тексте проекта Декларации следующие важнейшие тезисы.

Хотя во всем мире декларируется центральная роль образования, требуется прояснить, *что* именно понимается под «образованием», и каким силам и направлениям оно служит, в особенности, принимая во внимание проблемы мира («человечество разрушает Землю»; теряется «ясность относительно того, что такое «демократия» и какова ее роль» и т.д.); вызовы научно-технического прогресса; влияние стремительных

изменений на саму человеческую идентичность; взаимозависимости глобализованного мира.

При этом «образовательная политика, характеризующаяся менеджеристскими и неолибералистскими идеологиями, во всем мире сводит учителей и учащихся к экономическим единицам, которые производят и потребляют». Эти идеологии, как в странах Запада, так и повсюду (в Китае, Индии, России, Латинской Америке и т.д.) проводят ценности менеджмента и экономического мышления за счет собственно образовательных ценностей и соответственно формируют человека в образовании.

Противостоя этим трендам, ученым и деятелям образования требуется пересмотреть и уточнить цели и смыслы образования человека, начиная с вопросов о представлениях о том, что такое человек; о том, какой мир мы совместно строим; что такое собственно человеческие измерения жизни, в особенности, в свете постчеловеческой перспективы; включая вопрос о том, утверждает ли образование своими «явным» и «скрытым» учебными планами *ценности мира* или воинственные установки — основания насилия.

Вместо образования для *внешних* целей, таких как подстройка к существующей социальной и политической системе или подготовка учащихся к выходу на рынок труда в качестве «человеческого капитала» и «трудовых ресурсов», отношения между образованием, обществом и государством должно развивать через *внутреннее* измерение образования как человеческого «роста» (Дж. Дьюи). Социальная миссия образования — воспитывать членов общества в соответствии с идеалами совместной жизни и следуя идеальной модели свободных, критически настроенных и ответственных граждан.

Цель образования включает в себя рост не только приобретенных знаний и навыков, но также и прежде всего личности ученика, причем не только интеллектуальный, но целостный рост, особенно масштаб мотивации — вплоть до заботы об общества и мире, а также рост глубины переживания — до духовных глубин. Соответственно задачи образования — подготовить человека к тому, чтобы справляться с собой (саморегуляция и самоформирование), не создавать проблемы другим (ненасилие), быть готовым взять на себя ответственность за свое общество и мир (этика разделяемой всеобщей ответственности) и быть способным осуществлять эту ответственность (профессиональные компетенции, социальные и гражданские навыки и качества; а также

способность решать проблемы и разрешать конфликты).

Для реализации этих целей и задач определено понимание образования человека в общем и воплощающие его особые принципы отношений деятелей образования и институализации образования. В связи с этим заявлена роль учителей как решающая, и обсуждены необходимые условия труда учителей, их статус и взаимодействие с менеджментом; право их голоса в разработке образовательной политики; выдвинуто требование к политикам образования признать и уменьшать огромную рабочую нагрузку и бессмысленность многих заданных рамок и директив, установленных для профессионалов образования.

Определение образования в измерении деятельности охватило разные сферы педагогики и ряд педагогических идей, включая «педагогику осознания», «педагогику ответственности», «педагогику опыта», «педагогику разнообразия», противостоящую стандартизованному подходу и возможную в глобализованных условиях; «агонистическую педагогику»; движение поиска, вопрошания, удивления, размышления «за рамками»; саморефлексию, этическое размышление; развитие эмоциональной зрелости, сопереживания, уважения к различиям и т.д.

Монахов Валерий Михайлович, кандидат исторических наук, доцент СПбГУ, заведующий кафедрой ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Необходимость создания такого документа как «Декларация образования человека в третьем тысячелетии» объясняется настоящей потребностью объединить в современном мире силы, не теряющие надежды найти позитивный выход из тупиков и хронических проблем, с которыми сталкивается современное образование. Налицо препятствия и трудности в достижении целей образования, сформулированных в директивах ЮНЕСКО, которые связаны с внутренними проблемами системы образования и в еще большей степени с политическими, экономическими, социальными противоречиями, охватившими глобальный мир.

В предлагаемом проекте Декларации справедливо указан ряд негативных тенденций в современном развитии, переломить которые без коррекции многих аспектов текущей политики в области образования не представляется возможным. Но и внесение существенных изменений

в образовательную политику представляется недостаточным средством для преодоления вызовов, с которыми сталкивается человечество.

Необходимо серьезное переосмысление концепции человека в его отношениях с миром, целей современного развития и путей к их достижению. Фундаментальным препятствием здесь является ускорение изменений в мире: человечество не в состоянии своевременно осознавать характер и глубину происходящих перемен и не способно вовремя и адекватно реагировать на них. Человек начинает воспринимать обновляющийся мир как пространство нарастающей хаотизации, с социально-психологическим трендом, формирующим ощущение утраты устойчивости и поиск новых точек опоры, нахождение которых воспринимается спасительной случайностью. Человечеству требуется возвращение уверенности в возможности поступательного развития, новое издание идеалов, ценностей, смыслов Просвещения, с опорой на прогностические возможности современной науки.

Следует признать обоснованными многие тревоги и опасения, сформулированные в преамбуле к обсуждаемому документу. Это кризис и в понимании природы, и в функционировании демократии в современных условиях, который может усугубляться стремительным развитием технологий в контексте четвертой промышленной революции.

Расширение сфер применения цифровых и новых вычислительных технологий, технологий распределенного реестра и искусственного интеллекта и робототехники, создание новых передовых материалов и аддитивного производства, прогресс нейротехнологий и биотехнологий, освоение пространства виртуальной и дополнительной реальности ведут к преобразованию физического мира и изменению человека, все более вовлекаемого в интеграцию природной и культурной среды, в том числе и виртуальной (о чем пишут К. Шваб и Н. Дэвис).

При этом сущность экономических и управленческих ориентаций остается прежней — она направлена на «повышение эффективности», которая достигается посредством вытеснения человека из традиционных областей занятости. Сегодня вопрос ставится о замене человека машиной в областях, еще вчера, казалось бы, невообразимых для этого: государственное управление, судебная система, образование, медицина. Одним из последствий этого «триумфального шествия» машин может стать существенное сжатие рынка и вымывание среднего класса, «поляризация» страт общества и конфликт между ними. Несложно пред-

ставить, каковы в этом случае перспективы для демократии: она, как и хорошее образование, станет достоянием лишь «свободных граждан», как когда-то в античности.

Избежать мрачного направления цивилизационного развития, кажется, еще можно. И именно образование способно внести в это благое дело свой ощутимый вклад, ведь одна из его стратегических значимых задач — возвращение и формирование национальных элит, способных определять актуальные культурные и мировоззренческие рамки больших и малых народов, национально-государственных и наднациональных образований. Так сохранится надежда, что в технологии удастся внедрить ценности, и это позволит возродить дух исторического оптимизма, заметно увядший со времен эпохи Просвещения.

Лебедев Олег Ермолаевич, член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, ведущий эксперт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге (Санкт-Петербург)

Предметом обсуждения в проекте Декларации является разрыв между социальными ожиданиями и реальностью образования. И само определение понятия «образование» отражает, с одной стороны, ожидания общества (социальный заказ системе образования), а, с другой стороны, возможности системы образования.

Но «социальные ожидания» представляют разные субъекты ожиданий. Здесь можно говорить и об объективных потребностях общества, которые представлены в экспертных суждениях. А в более явном виде социальные ожидания представлены в требованиях государства. Однако требования государства и требования общества не тождественные понятия. Например, есть объективная потребность в гуманитаризации образования, но запрос государства не совпадает с этим запросом общества. И в декларации можно дать объяснение тому, как на это надо реагировать.

Социальный заказ системе образования осуществляется в её практике. И эта практика такова, что сложившаяся система образования не играет ожидаемой роли в решении актуальных проблем развития общества.

Так, в обсуждаемом тексте систему образования упрекают в том, что она оказалась «неспособной должным образом реагировать на климатический кризис и деградацию природы», на вызовы развития

цивилизации в постиндустриальной эпоху. Её упрекают в «неспособности обратиться к базовым человеческим ценностям»; поддерживать процесс демократизации общества; «исследовать мир и подвергать его сомнению», — вместо этого система образования «ориентирует на воспроизведение мира, сохранение его таким, каков он есть сейчас». Иными словами, систему образования упрекают в неспособности готовить своих учеников к решению острых, сложных проблем, имеющих глобальный характер (что не исключает и «национальной окраски» таких проблем).

Возможности же образования определяются по-разному. Образование рассматривается как процесс и результат. Под процессом обычно понимают обучение. Но результаты образования не тождественны результатам обучения. Результаты обучения можно представить как освоенный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, политических, этических и иных проблем. И обучение является базовым, но не единственным процессом в системе образования. Современный образовательный процесс есть совокупность образовательных процессов. Их сущностью является не только освоение социального опыта решения проблем, имевших (или имеющих) социальную значимость, но и формирование у обучающихся собственного опыта решения проблем, имеющих личностную значимость: познавательных, коммуникативных, ценностно-ориентационных. Этот опыт обуславливает возможность решения проблем самопознания, самоопределения и самореализации.

Итак, образование можно определить как процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем, имеющих социальную и личностную значимость, в различных видах и сферах деятельности, на основе освоения социального опыта решения различных проблем и на основе формирования у обучаемых собственного опыта решения проблем, возникающих в образовательном процессе. Под «проблемой» же (и на социальном, и на личностном уровне) понимается ситуация выбора решения на основе определения ценностных приоритетов.

Так, образовательный процесс — это процесс создания ситуаций выбора, требующих определения ценностных ориентиров и развития тех личностных качеств, без которых невозможна ценностная самореализация.

При подобном подходе к пониманию образования система образования, действительно, способна стать социальным институтом, поддерживающим или инициирующим трансформационные процессы в обществе,

ориентированные на решение актуальных проблем развития общества.

Другой вопрос, каким именно образом осуществлять гуманитаризацию образования. И здесь у меня есть сомнения относительно пути экстенсивного развития системы образования: в ответ на возникновение каких-то проблем в обществе, выделение в образовании специального времени для введения специальных курсов. Однако, чтобы произошла гуманитаризация образования, дети и учителя должны иметь время думать. Поэтому нужно искать пути решать эти задачи за счет не увеличения учебной нагрузки, но подготовки обучающихся решать проблемы повседневной жизни. И такой путь — через организацию не учебных предметов, а самой жизни в школе. Внутри школьная жизнь достаточно сложна, полна острых проблем, в ней возникает агрессия, и сам опыт решения этих проблем должен обеспечить подготовку к жизни взрослых, когда придется решать проблемы в обществе, в мире.

Кожевникова Маргарита Николаевна, кандидат философских наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией проблем социальной поддержки личности НИИ педагогических проблем образования, Институт педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Позиции международной инициативы, представляющие антропологическую перспективу, оказываются близки российской традиции педагогической мысли, прежде всего, К. Д. Ушинского. В документах инициативы звучат мысли о «воспитании сердца» и развитии внутренних ценностей (любви, сострадания, справедливости, прощения), а в России еще Н. И. Новиков утверждал внимание к внутреннему миру человека и «образование сердца» наряду с образованием тела и разума, а К. Д. Ушинский называл «жизнь сердца» — чувствований, выражающих стремления человека, важнейшей сферой образования.

С точки зрения идей этого ряда, видится принципиально необходимым «поворот к субъектности» в образовании, и антропологическая субъектностная теория, над развитием которой я работаю, позволяет сделать ряд важных выводов.

В наше время, похоже, проникнутое «жестоким оптимизмом» (Л. Берлант) — неукротимым и, сколь «эффективным», столь же и самоубийственным движением человечества вперед, без осмысления положения дел и, главное, того, чем мы сами являемся и чего, в действительности,

желаем, необходим вопрос о человеке, в масштабах мира, в связях мира.

В тексте отмечено, что представления о человеке всегда лежат в основе образования и образовательной политики. Например, сегодня довлеет представление о человеке как «*homo economicus*». Но поскольку «политика» подразумевает представленность и борьбу позиций, присутствующих в обществе, на политику образования надо тоже смотреть как на борьбу позиций и парадигм, в которой мы, ученые, деятели образования, призваны участвовать и прояснять, какие представления о человеке составляют подоплеку разных позиций.

В свете антропологической субъектностной теории, где субъектность, неотъемлемо присущая живому, есть развертывание, нам необходимо в «человеке» учитывать *неопределенное*, которое как единство противоположных начал — это движущая сила развертывания. Тогда выводом для образования будет отстаивание прав *неопределенного* в человеке, противостоящее определяющим предписаниям, унификации, машинизации человека в образовании: и учителя, и учащихся, и человеко-образовательного процесса.

И само образование тоже должно пониматься как развертывание: вширь, как освоение территорий возможного в мире, и вглубь, как развитие возможного в человеке (собственных способов чувствований, мышления, реагирования, отношений, включая отношения с собой — познание себя; *другого* в себе; своей неисчерпаемой природы).

Развертывание в образовании — это путь созревания человека, и зрелость проявляется, в особенности, относительно Других: людей, общества, всего человечества. Здесь видится ряд задач и проблем: развитие сопереживания и понимания Другого; обучение диалогу, признанию различий и противоречий, разрешению конфликтов.

Относительно общества это проблема созревания политического сознания, способного преодолевать раскол и вражду в обществе (это демократическая культура и мышление), а, с другой стороны, личностного сознания, с индивидуальными позициями, в особенности, гражданскими. Последнее предотвращает слипание людей в массу и противостоит манипулятивным практикам политических, социальных, информационных и коммерческих инженерий.

В проблематике человечества созревание человека значит признание общности со всеми людьми и расширение масштабов субъектности до интересов и забот человечества. Это признание, включающее нашу

принадлежность миру живого и конкретно планете Земля, и эти масштабы общих для человечества проблем выживания, общей потребности в счастье и развитии в полной мере отвечают проблемам современности, на которые образование обязано отвечать.

Понятно, что «поворот к субъектности» в образовании выдвинет на первое место по значимости не «знания» и «умения» (компетенции), которые сегодня, тем более завтра могут воплотить машины, искусственный интеллект, но сферы интересубъективного и «внутреннего»: чувства, волю, отношения, творчество, мышление, а главное, мотивацию и чувство ответственности. По существу, в центр образования должно встать развитие осознания особой ответственности человека: за свою жизнь; за зависящих от человека людей; свое общество; мир — все живое, саму планету.

***Романенко Инна Борисовна**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)*

Проект Декларации охватывает широкий спектр насущных остроактуальных проблем образования, социализации и самоидентификации молодого человека в третьем тысячелетии. Выскажусь по некоторым из них.

Преамбула. П. 3. Отмеченное «*пренебрежение к гуманитарным наукам*» чревато недостаточной социализированностью молодых людей, низким уровнем их самоидентификации. Личность, не имеющая четкой формулировки своих ценностей, становится ущербной. Молодые люди могут «проходить через образование», не коснувшись вопроса о своих жизненных целях или противоречий в своих системах ценностей, как замечал Э. Тоффлер. В этом плане важно преподавание в средней и высшей российской школе философии, литературы, истории, педагогики, в силу глубокой укорененности ценностной проблематики в них. Впрочем, как показывает исторический опыт, наиболее эффективными в методах воздействия на нравственное сознание и душу индивида являются церковь и семья, но аналоги этих методов (таких как исповедь и интимный разговор "по душам") трудно сконструировать и внедрить в систему образования.

Гуманитарные науки — это науки о человеке и его специфике. А по-

следняя состоит в том, что человек всегда выражает себя, говорит, объясняет, спорит, т.е. *создает текст*. Там, где человек изучается вне текста, заканчивается сфера гуманитарного знания и начинается сфера естественного или технического.

Чтение позволяет человеческому мозгу находиться в *актуальном состоянии*, состоянии «свободного разума», следуя собственным пристрастиям, побуждает человека концентрироваться и прилагать усилия, с напряжением мысли, воли, воображения, памяти. Ценность классических текстов состоит в том, что они сложны, полифоничны, с определенной завершенностью, открытостью к диалогу, инициируя тем самым свободу мысли, творчества и дискуссии.

К сожалению, современное государство российское не заинтересовано в развитии гуманитарных наук, потому что не заинтересовано в развитии гражданского сознания.

Каким образом связаны гуманитарные науки и гражданское сознание? — Напрямую, без каких-либо опосредований: ведь гуманитарные науки учат мыслить актуально, обсуждать, аргументировать, полемизировать, вести диалог, слушать.

І.П.5. («Человек» и цели образования») Здесь говорится о культивировании образовательных идеалов самоопределения, автономии и подлинной субъектности (агентности — *agency*).

Сущность «феномена бессубъектности», отражающего процессы деонтологизации в системе образования, сводится к тому, что у индивида остаётся всё меньше социально приемлемых возможностей для проявления собственной уникальности, ответственности и осознанности в процессе образовательной, а затем и профессиональной деятельности. Субъектность в этом смысле понимается как качество, выполняющее роль *катализатора развития*, с точки зрения человекообразного, гуманистического начала в сфере образования.

Нарастающая же виртуализация образовательного процесса приводит к смысловому упрощению, с эффектом «плоскостной визуализации», с появлением как бы «ускользающего», «*конформного*» субъекта, не способного противостоять давлению технологий, но в тоже время адаптированного, уходящего из-под тотального контроля отчужденных от него коммуникативных систем.

Данное обстоятельство позволяет по-новому взглянуть и на *феномен лидерства* как способности преодолеть дегуманизирующие институции

ональные императивы и предложить социальному окружению новые, человекомерные смыслы для взаимодействия.

И. П. 6. Здесь делается акцент на «потребности в некотором духовном измерении как таковом («духовность» как нечто, преодолевающее рамки функционализма и инструментализма)».

Духовно-нравственное воспитание является трудноосуществимым проектом в условиях существующей образовательной системы, поскольку связано не только с теоретической, но, прежде всего, с *практической повседневной деятельностью* и предполагает формирование установки на то, что в мире существуют ценности значительно более высокие, чем материальные, прагматические. Духовность, нравственность требуют постоянного беспокойства и заботы о себе, культивирования, напряженной работы и тренировки. В философии образования выделяют личностный и компетентностный подходы к образованию. Модернизационные процессы последних лет проводятся в идеологии компетентностного подхода, в основе которого лежит идеология *позитивизма, инструментализма*. В таком контексте духовно-нравственная проблематика выглядит избыточным довеском. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание является органичным элементом личностного подхода в образовании. Но ознакомление с религиозно-нравственными императивами отнюдь не всегда приводит к жизни по заповедям, может восприниматься информационно или входить в противоречие с содержанием сознания, привычками и стереотипами обучающихся.

Сериков Владислав Владиславович, член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (Москва)

Идеи, представленные в обсуждаемом документе, созвучны проводимым в России поискам модели личностно-развивающего образования. Представляю «опыт быть личностью» как элемент содержания образования.

Понятием «личность» обозначается способность человека «занимать определенную позицию» (С. Л. Рубинштейн), быть носителем сознания, Я, субъективной реальности (Д. Дубровский, Д. Чалме), самому детерминировать свое поведение (В. А. Петровский) и др. Личность — это

человек как субъект — носитель свойств избирательности, рефлексии, смыслообразования, ответственности, саморегуляции, креативности, внутренней свободы, в которых проявляются функции личности в жизнедеятельности человека.

Если личность — это одна из способностей человека (вероятно, сущностная!), то, как и всякая способность, она является продуктом развития, опыта. И так *опыт быть личностью* должен выступать элементом содержания любого образования, как общего, в котором он выступает системообразующим элементом, так и профессионального. В обсуждаемом проекте в той или иной форме отмечается необходимость рассмотрения данного опыта как доминантного компонента содержания образования. О значении «личностного начала» в образовании говорят представленные в тексте предостережения о дегуманизирующем влиянии техно-информационной социализации человека; о недопустимости редукции образа человека к «человеку экономическому»; о том, что современное образование «не готовит людей критически вопрошать, исследовать мир, подвергать его сомнению. Вместо этого оно толкает их воспроизводить мир таким, каков он есть сейчас».

Согласно концепции, предложенной нашей лабораторией, *целью* личностно-развивающего образования является формирование у человека (на всех этапах образования) *опыта быть личностью*, т.е. в совершенстве проявлять личностные функции избирательности, смыслообразования, креативности и др. Этот опыт, представляющий проявления человеком себя как личности в различных жизненных обстоятельствах и ситуациях, и выступает в качестве *содержания* личностно-развивающего образования.

Какие проявления человека можно считать сугубо прерогативой личности? И что человек должен уметь делать для того, чтобы проявить своё личностное начало, свое качество как личности? К наиболее значимым для формирования личности действиям можно отнести: принятие решения в ситуациях, требующих нравственного выбора; рефлексия и оценку собственных действий, своего положение в социуме; сознательное выстраивание своей ценностно-смысловой ориентации — ценностной картины мира; способность быть субъектом своей жизнедеятельности, уметь «властвовать собой» во всех жизненных ситуациях и др.

Как и любое другое качество человека, способность быть личностью формируется в ситуациях, в которых эта способность значима для

сохранения и утверждения человеком своего статуса. В большинстве случаев такие *события*, требующие «заявить о себе» как о личности, возникают спонтанно. И целенаправленное их создание, как правило, требует определенного мастерства, почти искусства от педагога. Исследования показали, что педагог может «дойти до личности», когда в совершенстве владеет такими педагогическими техниками, как глубокий диалог, педагогическая поддержка, стимулирование смыслообразующего переживания, побуждение к волевому усилию и поступку, актуализация уверенности воспитанника, реализующего жизненные планы. Назначение таких приемов, как правило, в том, чтобы помочь ученику осознать самоценность образования. В этом случае учение, пребывание в учебном коллективе и общение с педагогом становятся для ученика личностно-развивающими факторами.

Эти антропотехники выступают способами создания в образовательном процессе педагогических ситуаций, востребующих проявления воспитанником способности к личностной самореализации. В нашей лаборатории разработаны приемы создания своего рода «цепочки ситуаций», которые приводят к ценностно-смысловым новообразованиям в ценностно-смысловой сфере школьника или студента. Под их влиянием изменяются мотив учения, отношение к учебной деятельности, будущей профессии, меняются отношения с преподавателем или коллективом, ученик находит себя в новой среде и обретает веру в свои силы. Такие ценностно-смысловые и диспозиционные трансформации существенно меняют ситуацию развития личности.

В «связку ситуаций» мы включили ситуации «открытия самого себя», «смыслообразования», «выбора и решения», «принятия ответственности», «самопреодоления», «управления собой», «творческого озарения», «Я в будущем». Названия ситуаций метафорически передают личностно-развивающую функцию (педагогическую цель) каждой ситуации-события. В выполненных нами исследованиях представлены возможности создания таких ситуаций при изучении различных областей знания и в различных видах учебной и воспитывающей деятельности.

Кириякова Аида Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методологии образования Оренбургского государственного университета (Оренбург)

Занимаясь проблемами аксиологии, я выделила несколько пунктов в проекте Декларации: Преамбула п. 6 с упоминанием базовых человеческих ценностей; I п. 17 («Образовательная цель... не только в усвоении объективных представлений о мире..., но и ... картины, охватывающей субъективные человеческие отношения, желания, мышление, чувства...»); и II п. 11 — про «собственные ценности» учителей и их «способность фасилитировать процессы личностного взаимодействия учеников, их вопрошания и поиска смыслов».

Начну с мысли Олега Ермолаевича Лебедева о том, что увеличением вводимых часов, например, на экологию, мы не достигаем своей цели. Действительно, вместо желаемого, мы, бывает, вызываем отторжение у учащихся. Однако если мы дадим ребенку живого щенка, которого он любит и ценит, экологическая позиция будет намного глубже укоренена. Так мы видим, что меняется способ трансляции ценностей.

И нам требуется использовать ресурсы, которые предлагает аксиологический подход, и смотреть на образование с позиций этой новой области науки (термин «аксиология» был введен философом П. Лапи в 1902 г.). Аксиологический тезаурус развился до очень богатого сегодня: так, мы имеем и «ценность» как базовую категорию, и «ценностные отношения», и «ценностные ориентации», и «ценностное самоопределение», и «аксиологический потенциал», и мощное понятие «аксиосферы культуры» и, наконец, уже «аксиосферы Интернета».

Полагаю, мы можем опираться на некоторые позиции, которые я обобщу в ряд тезисов. Первое — это понимание педагогикой, что внутри образования необходимо усиливать эмоциональный пласт. В нашем подходе к ребятам об этом же можно иначе сказать так: мы проигрываем в конкуренции с компьютерными играми. Поскольку там всё движется, всё ярко и музыкально, восприятие мира у современных школьников и студентов меняется. Они все время варятся в этом пространстве, и оно для них делается все более и более привлекательным. А ведь для формирования ценностей важны именно впечатления, и для присвоения ценностей значима избирательность.

Поэтому нам требуется уйти от иллюзий педагогики и педагогов, что мы можем «заставить» школьника и студента что-нибудь любить. Мы не можем просто сказать: «Люби Шекспира!» И мы не можем добиться высокого уровня освоения математики из-под палки. Методом из-под палки возможно добиться освоения знаний только самого базового

уровня. Но прийти к решению оригинальной теоремы или написать стихи без вдохновения, без эмоционального напряжения человека, без увлеченности невозможно. Поэтому, когда мы говорим о ценности, надо подчеркнуть именно внутреннюю сторону аксиологического процесса, а это значит, саму личность учащегося, с которой мы работаем. И вот эту личность, как мне думается, мы знаем плохо.

Теперь, тезис, который зафиксирован в фундаментальной теории ценностей, гласит, что есть закон возвышения потребностей от нижнего уровня к высшим. Или это можно представить как движение по пяти ступеням, выделенным А. Маслоу. Таков путь к высшим общечеловеческим потребностям самореализации, самоактуализации, общения, коммуникации, социальных контактов. Это возвышение потребностей личности требует нашей работы, работы педагога, и требует работы души и сердца ребенка. А для того, чтобы ребенок откликнулся, нужно достучаться до его души и сердца, «зацепить» их.

Для всего этого у нас должны быть какие-то собственные дополнительные инструменты. И здесь главный инструмент — это привлечение к деятельности. Точно так же, как поток информации должен превратиться в знание, и это — собственное конструирование знания школьниками и студентами, так необходима и работа, труд души для того, чтобы состоялось формирование ценностей.

Но давайте и обратим внимание на то, каковы самые актуальные потребности у сегодняшней молодежи, поколения Z. Сошлюсь на одно запомнившееся мне высказывание А. А. Ахаяна: у сетевой личности поколения Z это такого рода потребность в познании, которая «откликается на один клик». И также это, конечно, потребность в коммуникации.

Полагаю важным внести в декларацию следующую позицию: необходимо не только восхождение детей к ценностям взрослого мира и их вращение во взрослую культуру, но в образовании необходимо восхождение взрослого к ценностям детства.

Убежденность в этом и сэкономит время в образовании, и наши педагогические усилия будут более плодотворны.

Иванова Светлана Вениаминовна, член-корреспондент РАО, профессор, доктор философских наук, научный руководитель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», заведующая кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию (Москва)

Здесь подняты все очень важные темы. Декларация и наше обсуждение очень точно совпали с моими последними научными интересами, включая выходящую сейчас статью «Постгуманизм vs гуманизация образования».

Текст Декларации хорош, и в Преамбуле сказано многое из необходимого. Я бы обратилась подробно к пункту 6 Преамбулы: «Неспособность обращаться к базовым человеческим ценностям, поскольку образование основывается на чисто материалистических задачах». Это правильно, ведь сегодня запросы общества постиндустриальной эпохи к образованию строятся на рыночных основаниях. Социокультурный код не присутствует даже в запросе общества, поскольку общество подчиняется позиции транснациональных корпораций. Мы уже не управляем своим мнением, причем даже внутри собственной страны, — нами управляет реклама и многие геополитические ситуации.

И если задуматься: «Почему возникает неспособность обращаться к базовым ценностям?», то вот вопрос: «А к каким «базовым ценностям, — если ценности можно менять, как удобно, как красивую одежду?!». Человек думает: «Мне удобно считать так, значит, буду считать так, как удобнее». Более того, много тех, кто отстаивает такие ценности, которые удобны конкретным правителям, конкретному обществу, конкретным людям. И посмотрите, современная молодежь в массе своей вроде следует «базовым ценностям», при этом мы не можем сказать, плохи они или хороши, — мы видим, что они корректируются. Во всем этом есть своеобразная опасность утраты человеческого в человеке. Тем более, что мы отовсюду слышим слова о «человеческом капитале», «человеческих ресурсах», «цифровых лидерах» и пр. Все это — расчеловечивание человеческого.

Преамбула текста, в целом, замечательная. Но основная часть документа нередко изложена в категориях привычных. А ведь если мы говорим о будущем, то это однозначно постчеловеческое будущее, и привычные категории не работают. К примеру, пункт 3: «3. Образование должно отвечать на вызовы «постчеловеческой» эпохи...» Да! Но тогда в заголовке раздела («Человек» и цели образования) нужно сказать, какой человек? Может быть, это постчеловек? И еще: только ли «постчеловеческая» эпоха связана с искусственным интеллектом?

Теперь, в чем видится развитие гуманизма сегодня? Мы видим конечность антропоцентричных представлений, и постантропоцентрический

поворот осуществляется уже на наших глазах. И здесь, судя по научным публикациям философов образования, возникает водораздел: одни полагают, что постгуманизм — вершина гуманизма (и наивность этих представлений удивляет); другие считают, что человечество не выживет, и это будет мир киборгов и сверхсуществ, мало похожих на человека (что вполне возможный путь). Есть и третий путь: одни (богатые и потому успешные) достигнут постчеловеческого в плане отсутствия болезней и страданий, изменения телесности, вечной молодости и т.д., а других ждет горестная судьба на выжженной планете. У нас остается все меньше возможностей для того, чтобы подобное будущее наступило нескоро.

Мне думается, Декларация могла бы заявить об этом жестче, заострить эту проблему, поскольку кажется, что сегодня вопиют только философы, даже ученые-педагоги на нее пока еще не обращают внимания.

І. П. 5. В связи со словами: «поиск того, ради чего имеет смысл быть человеком» встает вопрос: «Каким человеком?! Человеком наряду с другими существами, о чем нам сегодня заявляет трансгуманизм? Или тем человеком, который соединяет свой интеллект с искусственным интеллектom? Витрувианского человека как центра мироздания, наверное, уже не существует, ведь этот витрувианский человек — мужчина, белой расы, красивых пропорций. В настоящее время мы понимаем, что в силу развития феминистских, антирасовых и других воззрений, он уже не может быть только таким, идентичности множатся, привычного идеала больше нет. Берут слово те, кого европейский гуманизм не относил к воплощенному идеалу. И даже в силу этой позиции постчеловечество — явно другое... Если же принять во внимание влияние технологической революции, био-, нано- и других современных технологий, искусственный интеллект, то задача определения постчеловека становится чрезвычайно сложной.

Эту задачу нам нужно решать: с кем, с каким учителем и учеником будет работать образование завтра? И эта задача, как кажется, в этом замечательном документе еще пока проявлена недостаточно.

В том же пункте 5 есть слова о «подлинной субъектности, агентности» человека, и этот пункт, на мой взгляд, требует развития, особенно в нашу эпоху, когда, не шутя, агентность начинает приписываться не только человеку, а и другим млекопитающим, а в будущем — роботам и киборгам.

І.П.12. Имеет место вопрос и по этому пункту. Что значит «занять

освобождающую (emancipatory) позицию, глядя на текущий момент с дистанции, т.к. образование не полностью встроено в ситуацию как некая данность, но нацелено на возможности будущего ... учить осознанно скептически относиться к «здравому смыслу», с его аргументами и перспективами, определяемыми только «данностями»? Следует прояснить эту мысль. По меньшей мере, что иметь в виду под скептицизмом, говоря о воспитании детей и подростков? Речь должна идти, на мой взгляд, о формировании критического мышления (что предполагается известными навыками XXI века), причем четко понимать, что граница между критическим и критиканским, скептицизмом и полным неверием в личность тонка.

В целом стоит только приветствовать такую рефлексию ученых, говоря выпренне, озабоченность судьбами мира. Время для такой озабоченности наступило, и ученые не должны молчать.

Розин Вадим Маркович, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН; профессор МГПУ (Москва)

Я, возможно, пойду против мейнстрима, но скажу про недостатки проекта декларации. Сначала по конкретным тезисам текста.

В преамбуле, полагаю, первые три пункта нужно сформулировать иначе и отнести сказанное не к «образованию», а к учащемуся: сказать, что современное образование не позволяет учащемуся понять (делает невозможным понимание), что человек разрушает Землю, порождает кризисы, не понимает важность и значение демократии.

П. 5: «Рост «популизма», а также растущее разъединение ... в обществах» связывается с провалом высшего образования», — это сомнительно, поскольку здесь другие факторы главные: политические, социальные, культурные, определяющие в том числе и роль образования.

Затем, часть I — про цели образования (П. 2 «помочь человеку открыть, кто он(а) есть, чтобы научиться обращаться с собой, другими живыми существами и миром» и т.д.). Если это и цели образования, то латентные, ведь это цели и культуры, и общества, и хорошего права, их формулирует и философия, и современная психология. Что тогда здесь специфического в плане образования? С П. 7 по П. 17 («Мир, общество и цели образования») — Против этих положений трудно что-либо воз-

разить, но они очень декларативны и даны набором (не связаны).

Часть II. (Определение образования). Здесь все выглядит примерно так, как пункт 3: «образовывать ради всей Земли и для глобальной гражданственности, что возможно на основе этики совместной, коллективной ответственности». Но может ли учитель или другой специалист сферы образования понять и соотнести такие идеи? Думаю, что нет. Это сформулировано обобщенно и не связано с теми социальными реалиями, с которыми знаком человек.

В П. 9 («Институциональное измерение») говорится про «государственное финансирование школ, университетов» и «управление ими со стороны демократически подотчетных органов...». Но уже сегодня есть новые формы образования (например, семейное, открытое, бизнес-образование), где финансирует не государство, и нет общественной собственности на школы. Более того, государство, как мы знаем, мастер вывертываться из-под контроля общества, подчиняя его себе.

В Подразделе «Измерение образовательной деятельности» перечисленные типы образования выглядят как произвольные и как благие пожелания.

Говоря в общем, я вижу такие недостатки: эклектичность, недостаток логических связей; необходимость развести образование с другими институтами (политикой, культурой и т.д.), поскольку у образования своя реальность и свои цели. Кроме того, сегодня не существует одной реальности, и есть разные тенденции. И последнее: хотя это и декларация, то есть выражает ценности, но все-таки она выглядит утопичной.

Поэтому, если бы я составлял текст Декларации, то я бы обратил внимание на кардинальную смену образовательной парадигмы. Парадигма классно-урочной системы, формирования навыков и прочего уходит, но еще не ушла и где-то работает. А на ее место приходит новая парадигма, с совершенно другими принципами, но она еще только разрабатывается. Я бы отразил эту тенденцию в документе.

Затем, нужно указывать тренды на двух уровнях: те, которые относятся к культуре, цивилизации, и относящиеся к образованию. Первый уровень — это проблемы спасения нашей планеты и жизни или сближения капиталистического и социалистического типов хозяйствования. Второй уровень — смена педагогической парадигмы, и не только школы, но целого образования. Здесь есть изменения в представлении о целом, вводится системный подход, подходы управления. Появляются иные

представления, которые требуется обсуждать. Действительно, что значит «образование», «самообразование», «сопровождение», «формирование»? Должны ли мы ориентироваться на прежние представления о содержании образования или вводить новые понимания культурной, экологической, семиотической среды? И тогда в ней есть много разнообразных траекторий личностного развития и совершенно иная функция педагога.

Нам требуется заново устанавливаться в понимании образования и понимании учащегося. Мы вынуждены сегодня мыслить в условиях, с одной стороны, неопределенности, а, с другой стороны, принципиальной смены смыслового культурного проекта и парадигмы образования.

У меня имеются методологические соображения (в публикациях последних лет), которые можно положить в основание новой парадигмы образования, в связи с изменением целого: это экосистемный подход, увеличение «веса» рефлексивного знания, формирование нового органа образования и т.д.

Макаров Андрей Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры философии Волгоградского государственного университета; координатор российско-французской образовательной программы «Практическая философия: сократический диалог» (Волгоград)

Я всецело поддерживаю проект Декларации, поскольку считаю, что это и очень хороший текст, и очень актуальный. Мне эти идеи близки. И если прежде у меня возникало даже впечатление, что я один так думаю, то теперь я уверился, что это не так.

В связи с идеями Декларации, хочу обозначить один концепт, который имеет прямое к ним отношение: это концепт человекообразности. (II. П. 1: «образовывать в соответствии с тем, что мы, люди, есть; с видением, не ограниченным когнитивным интеллектом и не редуцированным к гиперрационализму. Как следствие, это будет означать не принимать за модели и аналогии машины и операционные системы...»)

Серьезной угрозой и для образования, и для культуры в целом являются вышедшие из-под контроля здравого смысла процессы машинизации систем, в том числе системы образования. Постоянная смена вариантов стандартов рабочих программ или т.н. «актуализация» рабочих программ — это не что иное, как выход систем за человеческую размерность. Все это делается как за счет расширения количества обрабатываемой

информации, так и за счет увеличения динамики требований по постоянному обновлению контента. Как это ведет к дегуманизации уже не только на уровне общества и культуры, но и на уровне индивида? Из помощника машина и ее эффекты (виртуальная реальность и цифровизация жизни) превратились в «опасных друзей» в тот момент, когда автоматизация систем и переход на машинную манипуляцию большими данными привели к созданию нечеловекообразных систем.

Человеческое существо имеет определенный диапазон возможностей, определенных телесностью, то есть той формой жизни, которую мы называем человеческой. Заблуждение трансгуманистов и технократов состоит в том, что они опираются на безосновательный тезис об осуществимости резкого расширения диапазона возможностей человека. Человеческая психика показывает свою резистентность, но ее не принимают все эти субъекты, модернизирующие образование.

В этой связи, логично, что они склоняются к элитаризму, технократизму управления образованием, впадают в какой-то неосознаваемый ими род презрения интересов основной части не только населения, но и педагогического сообщества. Здесь возникает феномен “диктатуры меньшинства” (термин Нассима Талеба), — в данном случае это “цифрофилийское меньшинство”, которое настойчиво продвигает усиление нечеловекообразных систем управления учебным процессом с помощью массивованного внедрения машинных цифровых форм коммуникации, элиминируя оттуда человека и живой диалог.

Если даже отвлечься от дискуссии, возможен ли гибрид человека и машины, то мы сегодня наблюдаем агрессивную политику внедрения нечеловекообразных систем в жизнь человека, в том числе в образование. Это ведет к антропологической катастрофе. Необходимо отменять достижения прогресса, но внести антропологическую меру в технический прогресс.

Примером тому может служить и та рабочая конференция, на которой нужно обсуждать программный манифест об образовании. На мой взгляд, любые тексты сегодня нужно редактировать в сторону уменьшения количества текста, сжатия смыслов. Нужно вовремя остановиться в процессе актуализации и улучшения.

Для этого требуется сменить ориентацию со злободневности на “большое время” (М. М. Бахтин), на универсалии, на идеал образованного человека. И уже танцуя от образовательного идеала, проблематизировать

современность и искать инструменты. При этом, я уверен, необходимо уравнивать экспертные позиции здравым смыслом, т.е. мнением большинства. Здравый смысл — или смерть образования!

Брызгалина Елена Владимировна, кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии образования философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

Хотела бы обратить внимание на вопросы применения систем искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. Разработка систем ИИ для образовательных нужд — один из самых быстрорастущих сегментов экономики, стремление к внедрению технологий ИИ в систему образования со стороны бизнеса обусловлено экономическими причинами, поскольку образование — готовая площадка для реализации систем ИИ. Однако проблемы, которые видят разработчики технологий ИИ для образования и лица, принимающие управленческие решения об их внедрении, касаются вопросов удобства, безопасности и эффективности использования технологии. Философия образования обращает внимание на смысловое наполнение целей применения ИИ в образовании, задается вопросом о том, насколько внедрение ИИ оправданно с точки зрения антропологической сущности образования, какие риски (недостижения заявленных целей или достижения непрогнозируемых негативных результатов) следует учесть.

Тема «образование и ИИ» имеет несколько аспектов возможного рассмотрения: вопросы подготовки обучающихся к взаимодействию с ИИ в личной, общественной и профессиональной деятельности; взаимодействие с ИИ в процессе образования; проблемы антропологической сущности образования в свете применения систем ИИ: идентичность, автономия, субъектность, ответственность.

В проекте «Декларации образования человека в третьем тысячелетии» (I-п.4) говорится о факторах обуславливания самоидентификации человека («Задача может заключаться не в том, чтобы утвердить, *кто* мы есть, а в том, чтобы отрицать, *кто* мы есть, т.к. мы оказываемся объектами многих видов обуславливания: экономического, политического, биополитического, культурного, которые направляют и формируют нас и нашу самоидентификацию»). Представляется, что сформулированные представления о задаче образования должны быть усилены. В тексте

говорится: «Задача образования состоит в том, чтобы помочь осознать важность вопроса «Что значит быть человеком?» и продолжать жить этим вопросом, поскольку человек неисчерпаем». Но полагаю, образование должно не просто помочь осознать важность вопроса, а дать ответ на вопрос: «что значит быть человеком?», в том числе в сравнении с ИИ, в отношении которого возникает дискуссия о достижении реальной или потенциальной субъектности.

В этом контексте в более четкой формулировке нуждается завершение I.П.3 («Образование должно отвечать на вызовы «постчеловеческой» эпохи, несущие радикальные сдвиги в представлениях о человеке... Особенно важно распознать идентичность «человека» в сравнении с машинами и искусственным интеллектом, помещая ее в контекст обновленных отношений со всеми нечеловеческими живыми существами, Землей в целом, так, чтобы люди, рассматривая себя во Вселенной, научились не доминировать, а заново интегрироваться в планету»). В свете перспектив развития ИИ необходимо не провозглашение необходимости «научиться не доминировать», а фиксация того, что субъектность принадлежит именно человеку. В этом же пункте целесообразно снять указание на задачу распознавания идентичности «человека» в сравнении с машинами и ИИ. ИИ есть инструмент, который должен быть прозрачен и подконтролен человеку, сохраняющему приоритет в принятии решений и этическом выборе.

Технологии ИИ разрабатываются и применяются в контексте трендов развития образования. Например, развитие систем ИИ связывают с персонализацией и индивидуализацией процесса образования за счет формирования индивидуальных образовательных программ, индивидуального графика образовательного процесса. Ожидается, что системы ИИ смогут повысить доступность образования, поддержать технологии профориентации и трудоустройства за счет анализа компетенций и рекомендации выбора профессионального образования и сферы деятельности. Безусловно, ребенок и семья должны сохранить автономную позицию в сравнении с рекомендациями, однако перспективы цифровизации экономики могут способствовать усилению статуса рекомендаций систем ИИ.

В образовании очевидна зависимость применения систем ИИ от политико-экономических решений, в связи с чем необходима рефлексия дилеммы индивидуальной автономии и общественного блага в обра-

зовании, поскольку ИИ вызывает обострение противоречий между неприкосновенностью частной жизни, уважением достоинства человека и пониманием образования как общественного блага. Ряд традиционно обсуждаемых при развитии систем ИИ проблем (конфиденциальность информации, определение режимов доступа к цифровой информации, защита данных, возможность достижения доверенного ИИ и так далее) имеют специфику регулирования в образовании, в силу того, что обучающиеся являются несовершеннолетними, чьи интересы выражают законные представители, и чье будущее должно оставаться открытым для самостоятельного самоопределения и самоидентификации.

Датификация образовательного процесса и образовательных результатов рискует стать фактором стигматизации и дискриминации. Не решен вопрос о праве на «забвение данных», полученных ИИ. Важный вопрос — этика взаимодействия ребенка с искусственным интеллектом, психологические эффекты взаимодействия ребенка с системой ИИ.

Применительно к образованию открытым является вопрос о методологических ограничениях при исследовании последствий внедрения систем ИИ в сферу образования: последствия можно оценить только в реальной жизни при достаточно широком внедрении технологии, но на этом этапе последствия уже могут стать необратимыми.

Развитие технологий ИИ при недостаточности знаний о рисках и потенциальных угрозах использования в такой социально и личностно чувствительной сфере, как образование, требуют дополнительного обсуждения представлений о природе человека, о статусе ребенка и детства в цифровом мире, о смысле взаимодействия того, кто учит и того, кто учится, о сущности обучения и воспитания. И эти вопросы должны найти отражение в Декларации.

Ретюнских Лариса Тимофеевна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры естественных факультетов философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова; президент общественной организации «Философия — Детям»

В проекте Декларации в определение образования человека введены требования: II.П.6 «в «век информации» проводить различие между «информацией» и «практической мудростью», которая может дать обучающимся ориентацию и помочь противостоять давлению ненужной

и/или манипулятивной информации»; I.П.7. «поддерживать движение поиска, вопрошания, удивления, выхода в мышлении «за рамки» и оспаривания того, что мы принимали за само собой разумеющееся; вместе с вопросами к себе, рефлексивностью, этическим размышлением...» Выскажусь в связи с этим о философской составляющей в образовании школьников третьего тысячелетия

Российская система образования выгодно отличается от большинства других тем, что сохраняет в качестве обязательного предмета философию для студентов всех направлений подготовки среднего специального и высшего уровня образования. Есть три способа преподавать философию: традиционный, но малоэффективный — информирование студентов о философии и философах; эффективный, но неадекватный самой философии, когда преподаватель увлеченно излагает свою мировоззренческую позицию, представляя свое мнение как истину; в третьем случае преподаватель старается представить философию скорее как процесс мышления и построения системы взглядов, тип интеллектуальной деятельности, которой может овладеть и обучающийся, учит «упражнять талант разума» (И. Кант).

Философствование может быть способом и интеллектуального и творческого развития детей, и морального воспитания, свободного от догматизма и идеологизации, и гармонизации детско-родительских отношений, и формирования оптимальных механизмов диалога «ребенок — взрослый» и т.д. И в образовании школьников оно может быть востребовано, если мы отказываемся от информативной модели образования в пользу исследовательской.

Философия — не набор готовых истин, а движение мысли. Здесь можно мыслить свободно и выражать свое мнение, не боясь быть наказанным плохой оценкой. Здесь учатся аргументировать, анализировать, интерпретировать, концептуализировать. Как надо мыслить, чтобы быть «философом»? Надо мыслить абстрактно, и важно, *о чем* мыслить. Предметом осмысления в детской аудитории становятся традиционные философские концепты — добро, зло, истина, любовь, красота и т.п. Исследование всегда начинается с вопрошания, философский вопрос — важное умение. Но не менее важное умение — ответить на поставленный, а не иной вопрос.

Ребенок — стихийный философ, поскольку задумывается над вопросами: «Кто я такой? Зачем я живу? Что такое счастье? Оно одно для

всех — или у каждого свое?»

Два десятилетия назад из наших школ активно «вымывался» воспитательный компонент, цементирующий систему образования. Да, он был уродлив, в силу своей идеологичности. Однако, убрав идеологическую составляющую из пионерского движения и комсомола, мы видим там механизм усвоения общечеловеческих моральных ценностей: это взаимопомощь, дружба, жизнь в коллективе, доброта, помощь слабым, забота о стариках и т.п. Разве важно, какой идеал сделал человека добрым, — лишь бы он был таким. Размышляя о добре, человек становится добрее, думая о справедливости, учится отделять справедливое от несправедливого. Философия с детьми идет по сократовскому пути, где быть добродетельным означает знать, что такое добродетель. Узнать это трудно, но постоянно размышляя об этом, мы становимся лучше. Так, философия является эффективным механизмом становления морального сознания.

«Научить мыслить» значит мыслить прежде, чем действовать, и понимать возможные последствия своих действий. На это рассчитаны все программы «Философии с детьми», которых существует множество во всем мире, и мои программы «Философские игры для детей и взрослых», «В поисках мудрости». Эти программы не предполагают изучение философии как академической дисциплины, они базируются на сократическом диалоге.

Мы рассуждаем, думаем вместе о том, что для нас важно, ищем ответы, а не даем рецепты. Именно такой видится философская составляющая образования детей в третьем тысячелетии. Детей, родившихся со смартфоном в руках, можно и нужно учить не поглощать информацию, а систематизировать, отбирать ее, выбирая и созидая себя. Философия — эффективный путь гуманизации образования. Данный вывод позволяет декларировать чрезвычайную ценность философского образования школьников в третьем тысячелетии.

Борисов Сергей Валентинович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, директор научно-образовательного центра практической и прикладной философии НИУ «Южно-Уральский государственный университет» (Челябинск)

Декларация образования человека в третьем тысячелетии — это попытка самоопределения субъектов образования в настоящем времени для того, чтобы изменить современную ситуацию, исходя из перспектив будущего. И это важно, потому что, глядя на некоторые нынешние программные документы, определяющие стратегию образования, кажется, что они, образно говоря, предполагают движение вперед (в будущее), но с головой, повернутой назад (в прошлое).

Главной стержневой линией проекта Декларации является личностное самоопределение субъектов образования: образование должно быть субъектным (агентным). Сейчас ни у кого нет единого представления о том, что означает абстракция: «человек вообще», интересам которого служит образование. Раньше такое представление было, теперь нет, следовательно, личность сама должна брать ответственность за определение своей образовательной траектории, исходя из своих интересов и перспектив будущего.

Реальное образование — это индивидуальное достояние личности и процесс получения личностью этого достояния, соответственно, форма и способы самореализации в том, что личность считает для себя значимым и ценным. Ведь я образовывался не для мамы с папой или «бумажки», или профессии, а для своей жизни — для того, чтобы это действительно была моя жизнь, всецело принадлежала мне. Реальное (актуальное) образование — то, как я живу, и положение в жизни, которое себе определяю.

Будущее открывается только тем, у кого есть реальное, а не «фиктивное» образование (полученное ради профессии в обмен на «отсидку» в образовательных учреждениях, подобных фабрикам, тюрьмам, больницам). Из форм образования будущего следует, прежде всего, сосредоточиться на технологиях, преобладающих в повседневной жизни. Посредством них открывается путь к реальному образованию, который можно осуществить в обход тяжеловесной неповоротливой стандартизированной образовательной системы, которая строится по принципу эффективности и рентабельности, формируя «человеческий капитал» и «трудовые резервы». «Индустриальному» подходу необходимо противопоставить объединение субъектов реального образования: преподавателей и обучающихся, с целью взять на себя ответственность за организацию образовательного процесса и за его качество.

Нам хватит наивно надеяться, что придет «добрый барин» и все рас-

судит, хватит надеяться на «мудрое» управленческое решение «сверху». Чиновники от образования разрабатывают планы и принимают отчеты только по количественным показателям: формального, а не актуального образования. Реальное образование — всегда качество, а не количество; уникальное, а не стандартизированное.

Первая образовательная технология будущего — визуализация: если формализованная образовательная среда даёт не захватывающую, содержательно и эмоционально бедную картинку, то приемлемую картинку мы ищем в другой образовательной среде, учитывающей человеческие особенности и потребности.

Вторая технология будущего и показатель качества образования — персонализация: реальное образование — всегда персонализированный, можно даже сказать «интимный» процесс. Образование массовым не бывает, бывает только массовая манипуляция.

Третья технология будущего — диверсификация (расширение видов образования). Ещё одна технология — это «подручность»: «мгновенная включенность» в образовательный процесс. Время (особенно свободное, личное время) — вот главная ценность. Поэтому в будущем образование будет «карманным», я его смогу носить с собой и включаться в него в то время, когда мне удобно, и в том месте, где мне удобно.

Образование в будущем станет одной из разновидностей отдыха, туризма, игры. Играть в любимые игры никогда не скучно. Кроме того, любая игра стремится к усложнению, а игрок стремится к совершенствованию. Это прекрасные образовательные качества, способствующие самоконтролю, самооценке и самодисциплине.

Так, реальное образование открывает возможности для самореализации в четырёх наиболее значимых областях социальной жизни, вместо косной номенклатуры профессий. Из них первая — коммуникация (все формы общения, их организация и реализация); вторая — кооперация (организация и руководство проектами); третья — креативность (творчество и обмен им); четвертая область — критическое мышление (экспертиза, оценка, умение советовать, разрешать конфликты, открывать перспективы выхода из больших и малых «жизненных тупиков»).

Асмолов Александр Григорьевич, академик РАО, профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова; директор школы

антропологии будущего РАНХиГС; профессор-исследователь НИУ «Высшая школа экономики», член Совета по развитию гражданского общества и правам человека при Президенте РФ

Интересен представленный в текстах международной инициативы взгляд на образование через разные очки: политики, демократии, «бытия человеком», а также педагогической логики.

В поднятых проблемах для меня самым серьезным риском видится риск сведения модели образования к моделям в политике человеческого капитала. И хотя я поддерживаю понимание «человеческого капитала» как частный случай, но редуцировать человека к капиталу — это значит превратить его в вещь и пойти по логике накопления. Мой тезис: в реформах образования мы должны перейти от модели человеческого капитала к моделям человеческого потенциала.

Затем, риски технократизма для судьбы демократии. Технократические модели приводят к тому, что человек рассматривается как ресурс, инструмент, и в итоге к росту манипуляций над человеком. Это приводит к следующему шагу: стандартизировать, унифицировать и обезличить. За этим стоит идеология деперсонализации, потери личности. Сегодня многие этого не видят, потому что все сводят к рациональности, к которой многообразие бытия человека не сводится.

Теперь, мы, обсуждая педагогику, говорим: «Уйдем от знания, умения и навыков в рамках предметных знаний». Но лишь ребенок рождается, ему говорят, что он должен в образовании набраться компетенций. А это та же прагматика — в другой одежде. Или мы заявляем: «Даешь эмоциональный интеллект, эмпатию, коллаборацию, кооперацию, сотрудничество!» — переходим от «твердых навыков» к «мягким навыкам». Но этого мало, ведь ключевой вопрос: «Куда вписываются все эти навыки?!», а это мотивационно-ценностная основа, ключевой принцип для образования.

И, конечно, сверхценная тема — «быть человеком». Для меня невероятно важны две линии в понимании человека: Декарта и Спинозы. Первая — линия рефлексологическая, часто упрощаемой механической причинности, жестких моделей детерминизма. Но когда человек — это «мешок, набитый условными и безусловными рефлексам...» (я повторяю критику Л. С. Выготского), или, как говорил гений позитивизма Д. Уотсон: «Человек — это не более, чем комок непроанализированной

протоплазмы», это логика понимания человека как автомата.

И отсюда вырастает вопрос о законах образования и развития человека. Ответ Уотсона прост: "Первая задача для бихевиориста — предсказание реакций на основе стимулов. Вторая — управление на основе этого предсказания." Тем самым редукция к манипуляциям, к схеме «стимул-реакция», жёсткая формула, онтологизированная через условный рефлекс. Но физиологи работали с реальной онтологией, а как только я эту схему переношу на образование, получается реактивное и репродуктивное образование — то, которое стремится из подобного вырастить подобное. Образование, которое задолго до биоинженерии берется вырастить клоны.

Линия, связанная с рефлексам, с рутинным поведением, есть в бихевиоризме и очень часто в нейро-когнитивных науках. Но мозг — это инструмент развития, а не объяснение развития. Через мозг мы, оказавшись рабами рефлексорных пониманий вообще жизни, не только человека, навряд ли поймем сущность человека.

Другая линия, которая мне близка, — линия великого Б. Спинозы. В ней утверждается, что есть самопричинность, саморазвитие. Человек есть причина самого себя, а образование должно помочь ему отрефлексировать фонтанирующую спонтанность и стать «человечным человеком».

При всей важности адаптивных схем эволюций они приводят к идеологии не жизни, а выживания, к идеологии суперважной в эволюционном смысле идеологии адаптации. Но когда мы будем их рассматривать уже в социокультурной системе координат, то обнаружим феноменологию конформизма, которая выражается словами Л. Н. Толстого: "Все устраиваются. Когда же жить-то начнут?!"

И я повторяю слова Г. Честертона: «Живое отличается от неживого тем, что способно плыть против течения», или слова создателя физиологии и идеологии активности Н. А. Бернштейна: «Жизнь — это преодоление гомеостаза и равновесия». Мы движемся тем, что сами конструируем образы потребного будущего. Человек не приходит в этот мир из прошлого, но строит поведение как реализацию образа будущего. Отсюда мы делаем мощные ходы в практике российского образования, вослед за Выготским утверждая, что развитие человека — это, прежде всего, развитие мотивов и смысловых установок личности. Наша жизнь проходит как борьба мотивов, и саморазвитие состоится через системы личностного выбора.

И человек через системы деяний создает мир в другом человеке (концепция персонализации личностных вкладов В. А. Петровского). В этом смысле наше инобытие в других людях («принципиально мотивационно-смысловая многожайность») не вмещается ни в какие модели искусственного интеллекта. Ключевой код человека — код непредсказуемости. Ключевая особенность человека — генерация мотивационно-ценностных и мотивационно-смысловых установок.

Так мы поймем, что никогда, я надеюсь, не разгадаем сущности человека: безмерной — и потому остающейся вечной тайной. И тогда, может быть, мы не станем крепостными собственного сознания и тех схем образования, которые выращивают будущих роботов.

Человек в образовании цифровой эпохи будущего: век человеческого капитала*

Е.А. Рождественская

Ассистент кафедры философии образования
философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
E-mail: lawnaturalscience@gmail.com

Elizaveta A. Rozhdestvenskaya

Assistant at the Department of Philosophy of Education,
Faculty of Philosophy, Lomonosov State University, Moscow, Russia

Конференция

«Дигитальное пространство современного образования: гуманитарные аспекты исследования»

Москва, 25 ноября 2021

**Организатор: кафедра философии
образования философского факультета
МГУ имени М. В. Ломоносова**

Вопросы функционирования человека в цифровом образовании настоящего и будущего были в фокусе внимания исследователей в рамках конференции «Дигитальное пространство современного образования: гуманитарные аспекты исследования». В работе секций и пленарного заседания приняли участие более 50 человек из трех стран, десяти городов, представители различных вузов, школ и бизнес-структур. Основная цель конференции — осуществление социогуманитарной экспертизы проблем формирования дигитального пространства образования. По итогам конференции все участники отметили важность рассмотрения антропологических аспектов образования как ключевых ориентирах дискуссий о месте человека в цифровом мире будущего.

Ключевые слова: цифровизация, человек, человеческий капитал, философия образования, будущее образования, ценности.

Процессы цифровизации образования находятся под пристальным вниманием гуманитарных исследователей уже несколько лет, традиционно являясь неким аспектом или приложением к уже устоявшимся

Как цитировать статью: Рождественская Е. А. Человек в образовании цифровой эпохи будущего: век человеческого капитала // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 150–157.

образовательным практикам [5]. Рассматривая вопросы взаимодействия субъектов образования, формирования ценностной матрицы в системе образования, трансформации образовательных систем и соотношения традиций и инноваций в образовании, методологии прогнозирования развития системы образования современные авторы неизменно говорят об их цифровом измерении. Однако сейчас на экспертных площадках все чаще стали слышны голоса, в которых слышатся ноты алармизма: за стремлением к новым технологиям мы все чаще не видим человека. Вопросы антропологического порядка в образовании приобретают новую актуальность. Дискуссии обостряются необходимостью переопределить существующую образовательную реальность в условиях непрозрачности и хрупкости ее функционирования.

Ежегодно с 2013 года кафедра философии образования философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова проводит тематические конференции, посвященные как традиционным проблемам образования в его историко-философском рассмотрении, так и дискуссионным вопросам современного образования. Задачи последней конференции были нацелены на проведение комплексной гуманитарной экспертизы вопросов формирования дигитального пространства современного образования, осуществление анализа влияния цифрового пространства на ценностное понимание образования, на взаимодействие образовательных субъектов с учетом социокультурного контекста. Важными были темы, связанные с теоретическими и практическими аспектами образовательной дигитализации, что нашло отражение в наименованиях секций конференции: Секция 1 «Цифровая среда современного образования: направления концептуального осмысления»; Секция 2 «Педагогическая теория и практика цифрового образования»; Секция 3 «Цифровые гаджеты и инструменты образования: критерии и границы применимости»; Секция 4 «Case-study: осмысление образовательных практик в цифровой среде»

В рамках работы секции 1 «Цифровая среда современного образования: направления концептуального осмысления» были проанализированы различные аспекты развития цифровой среды современного образования, имеющие важное теоретическое значение. Активно обсуждались перспективы формирования «новой университетской культуры» и развития философского знания в условиях цифровой трансформации образовательных практик, рассматривались вопросы современной интерпретации принципов гуманистического подхода в педагогике, проблема инверсии

основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве. Значительное внимание было уделено проблемам социальной справедливости в цифровом образовании, этическим аспектам процессов функционирования цифровой образовательной среды, например, практикам «цифрового образовательного обмана», переосмысление которых необходимо в эпоху масштабной дигитализации, вызванной сначала возникновением массовых открытых онлайн-курсов, а затем и повсеместным переходом учебного процесса в цифровую среду. Отдельный акцент в работе секции был сделан на анализе основных сценариев развития образования в обществе 5.0 с учетом трендов развития разных сфер жизни общества, неопределенности развития системы образования, на выявлении возможностей и ограничений современной стратегии массовой персонализации в образовании, а также на проблеме «учитель vs искусственный интеллект» в аспекте формирования навыков XXI века.

Вопросы концептуализации цифровой среды в философии образования значимы не только для повседневной практики взаимодействия субъектов образования, но и для построения всей образовательной экосистемы на основе определенных ценностей и смыслов в рамках образования для будущего, профессиональных возможностей будущих студентов. Дэниел Сасскинд в своей книге «Будущее без работы. Технология, автоматизация и стоит ли их бояться» пишет о необходимости перестройки образовательного процесса от рутинных действий к оригинальности концептуальной педагогической практики: «независимо от того, чему мы учим, мы должны исследовать материал таким образом, чтобы использовать человеческие способности, находящиеся вне досягаемости машин» [4, с. 216]. Цифровизации стоит бояться лишь отчасти, ведь технологии развиваются в ускоренном режиме, но главные преимущества сейчас принадлежат человеку — и пока нет серьезных оснований опасаться образовательной конкуренции с искусственным интеллектом и другими, подобными ему технологиями.

В рамках секции 2. «Педагогическая теория и практика цифрового образования» вопросы, вызвавшие дискуссию, касались, прежде всего когнитивных последствий «цифровизации» образовательного процесса, теории и практики эдьютеймента и геймификации образования, а также связи современных тенденций развития образования и актуальных практик цифрового образования. Важной частью дискуссии стало обсуждение доклада В. П. Казарян «Цифровая трансформация философского обра-

зования в условиях Больших Данных». Доклад был посвящен цифровой трансформации философского образования в условиях Big Data. Автор обратил внимание на то, что проблема цифровизации распадается на два составляющих аспекта: техническое обеспечение и содержательное наполнение его — обеспечение релевантного контекста. В условиях Big Data обе составляющие усложняются. Первая составляющая эволюционирует достаточно успешно в работах ИТ-специалистов. Вторая составляющая ставит перед преподавателями философии новые серьезные задачи. Приходится уточнять постановку вопросов и ответы на них: какова цель философского образования; какими содержательными компонентами в образовании можно пренебречь; что такое эффективность профессионального общения и др. Было высказано мнение о том, что в философском образовании философскому факультету МГУ имени М. В. Ломоносова предстоит интенсивная работа по унификации содержания образования. В. П. Казарян в своем выступлении приходит к практическому выводу: контент (содержание) необходимо уменьшить, а профессиональное общение — усилить и укрепить. Для обеспечения учебного процесса придется обеспечить структурное преобразование признанных сообществом текстов для того, чтобы ясно и коротко выразить их смысл, выстроить грамотную аргументацию, воссоздать культурный контекст произведения. В ходе обсуждения участники секции пришли к единому мнению: в образовательной среде усиливается потребность в организации широкого качественного общения — профессиональных контактов — студентов и преподавателей — как основного механизма обеспечения понимания студентами программных текстов. Эта организационная форма обучения более всего способствует развитию творческого мышления у студента и позволяет ему реализовать исследовательский потенциал.

Организационно-методологические вопросы включения цифровизации в образовательные практики — едва ли не самые обсуждаемые сегодня профессиональным сообществом. Современные публикации о цифровизации образования часто содержат обзор цифровых технологий с оценками возможностей их использования и одновременно с описанием рисков и предостережениями. Увлечение цифрой должно сопровождаться пониманием телеологической составляющей: зачем мы ее используем и может ли сама цифровая технология ставить цели, например, внутри образования и успешно достигать их? Человек как носитель своих

особенных свойств в пространстве цифры обладает особым статусом: он наделяет это пространство смыслами, которые могут не совпадать с алгоритмами цифровых программ. Это свойство «аналоговости» в цифровом мире важно и для цифровой экономики. В частности, по мнению Александра Аузана, в России человеческий капитал чрезвычайно высок: например, по индексу человеческого капитала (World Economic Forum) Россия занимает 16 место из 130 стран, в России один из самых высоких показателей охвата школьным образованием среди всех стран мира [1]. Одновременно с этим дигитализация делает и экономику, и образование уязвимыми, неравновесными и требующими вмешательства человека.

Вопросы геймификации (и особенно цифровой геймификации) стали включаться в предметное поле философии образования не так давно. Проблематизироваться стало само понятие «геймификация», которое в разных контекстах трактовалось то слишком широко — как использование любых игр в образовании, то слишком узко — как конкретные игры на школьных уроках. Одно из системных определений дано А. С. Ветушинским в книге «Игродром: что нужно знать о видеоиграх и игровой культуре»: «геймификация — это методология использования приемов игрового мышления с целью корректировки человеческого поведения за счет создания благоприятного эмоционального фона» [2, с. 245]. По мере развития цифрового образования пространство игры в нем также становится цифровым и трансформирует рутинные опыты человека в образовательном процессе, что не может не иметь последствий для когнитивной, эмоциональной, ценностной сферы субъекта образования, а также для результатов обучающего и воспитательного процессов, протекающих в цифровой среде.

Работа секции 3 «Цифровые гаджеты и инструменты образования: критерии и границы применимости» была связана с анализом оснований, форматов и последствий применения конкретных цифровых устройств в образовательном процессе. Были представлены результаты исследования Росстата, характеризующие масштабы внедрения и применения цифровых технологий в российском общем образовании, выявление возможностей доступа к цифровым технологиям для разных категорий российских школьников. В ходе работы были рассмотрены особенности влияния дистанционного обучения на развитие коммуникативных умений детей. Участники секции обсудили возможные варианты выхода из тотальности дигитализации на уровне государственных решений, сооб-

ществ, образовательных организаций и отдельного человека. Отмечалось, что использование цифровых технологий часто рассматривается в отрыве от трансформации целей, форм и методов воспитательной работы. Подчеркивалась необходимость решения проблемы отстраненности воспитателя от воспитанника, воспитанника от учебного процесса. Затрагивалась проблема этики цифровых технологий в образовательном пространстве. Сделан вывод о том, что цифровое пространство обостряет необходимость уточнения критерия добросовестности и честности субъектов образовательного процесса. Констатировалось, что важнейшим моральным критерием эффективности цифровых средств в образовании является честность обучающихся.

Работа секции 4 «Case-study: осмысление образовательных практик в цифровой среде» прошла в обстановке живого интереса со стороны всех ее участников к представляемым докладчиками цифровым образовательным решениям. Обсуждение представленных докладов позволило сформировать единый контекст рассмотрения проблемного поля, предусмотренного тематической направленностью секции. Базовыми рамками дискуссии, отличавшейся атмосферой подлинно академической доброжелательности и уважительного отношения ее участников друг к другу, были вопросы возможных пределов трансформации онтологических контуров образовательного пространства в контексте тренда, связанного с его углубленной цифровизацией, границ и пределов возможностей использования цифровых средств обучения и виртуальной среды, в частности, в вопросах языкового образования и военной подготовки. Отдельной важной частью дискуссии стало обсуждение доклада К. Н. Павлюца «Текстовые игры как средство преподавания философии», в котором были раскрыты особенности использования компьютерных игр, составленных по специальным сценариям, в образовательном процессе при преподавании дисциплин социогуманитарного спектра, прежде всего, философии. Автор доклада большое внимание уделил вопросам игровой механики и технологии разработки сценариев подобных игр как специализированных образовательных инструментов, направленных на выработку осознанного этического выбора в гипотетических игровых ситуациях.

Дигитализация мира представляется комплексным феноменом, который необходимо оценить с различных позиций. Особую важность в этом случае приобретает социогуманитарная экспертиза, философский анализ явлений и событий, главный участник которых — современный

человек, «цифровой» человек: «Понятие «цифровой» человек не имеет отношения к трансгуманизму. Он не робот, не киборг... <...> Однако он активно использует цифровые технологии в публичной и приватной сферах жизни, «встроен» в цифровое общество, и именно это обстоятельство делает его человеком XXI века. Кроме того, можно рассматривать «цифрового человека» не только как фактическую данность, позволяющую делать его предметом исследования, но и как гуманитарный проект по целенаправленному формированию человека будущего» [3, с. 102]

На пленарном заседании антропологические вопросы о статусе человека в сетевом мире, его значимости как информационной и культурной единицы, роли ценностей в цифровой среде, необходимости уважения к личности и заботы об автономии с особым акцентом звучали в докладах С. В. Ивановой «Цифровая трансформация образования: цели, преимущества и риски» и О. Д. Агапова «Социально-антропологические сценарии цифровой трансформации». Тотальность сетевых структур и укрепляющаяся функциональность цифрового образовательного мира — уже данность, но надежда состоит в том, что человек с помощью образования не только сумеет найти себя профессионально и личностно в этом новом неравновесном мире, но и сохранит свою целостность, право быть не только предметом исследования, но и автономным субъектом принятия решений.

** Исследование выполнено в рамках Программы развития Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».*

Литература

1. Аузан А. А. Цифровая экономика: проблема человеческого капитала [Электронный ресурс]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/news/2018/10/20181001_auzan_prezentacija.pdf (дата обращения: 27.11.2021).
2. Ветушинский А. С. Игродром: что нужно знать о видеоиграх и игровой культуре. М.: Эксмо, 2021. 272 с.
3. Малков С. М. Цифровизация как антропологический вызов: методологический аспект // Человек. 2021. Т. 32. № 2. С. 89–105.
4. Сасскинд Д. Будущее без работы. Технология, автоматизация и стоит ли их бояться / Дэниел Сасскинд; [пер. с английского под ред. А. Дунаева]. М.: Индивидуум, 2021. 352 с.
5. Сохраняева Т. В. Цифровая социализация как проблема философии образования // Философия образования, 2018. Т. 1. № 74. С. 35–43.

HUMAN IN THE DIGITAL ERA EDUCATION: THE EPOCH OF HUMAN CAPITAL

The issues of human functioning in digital education of the present and future were in the focus of attention of researchers during the conference «Digital space of modern education: humanitarian aspects of research», which was organized by the Department of Philosophy of Education and was held on November 25, 2021 at the Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State University. More than 50 people from three countries, ten cities, representatives of various universities, schools and business structures took part in the work of the sections and the plenary session. The key aim of the conference was the implementation of a socio-humanitarian examining of the problems of the formation of the digital area of education. According to the results of the conference, all participants noted the importance of taking into account the anthropological aspects of education as key reference points for discussions about the place of human in the digital world of the future.

Keywords: digitalization, human, human capital, philosophy of education, future of education, values

References

- *Auzan A.* Cifrovaya ekonomika: problema chelovecheskogo kapitala. [Electronnyj resurs]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/news/2018/10/20181001_auzan_prezentacija.pdf (data obrashcheniya: 27.11.2021). [In Rus].
- *Malkov S. M.* Cifrovizaciya kak antropologicheskij vyzov: metodologicheskij aspekt [Digitalization as an Anthropological Challenge: Methodological Aspect]. *Chelovek*. 2021. № 2 (32). S. 89–105. [In Rus].
- *Sasskind D.* Budushchee bez raboty. Tekhnologiya, avtomatizaciya i stoit li ih boyat'sya [A World without Work. Technology, Automation, and How we Should Respond], transl. from Engl. ed. by A. Dunaev. M.: Individuum, 2021. 352 s. [In Rus].
- *Sohranyaeva T. V.* Cifrovaya socializaciya kak problema filosofii obrazovaniya [Digital Socialization as a Problem in the Philosophy of Education]. *Filosofiya obrazovaniya*. 2018. № 74 (1), S. 35–43. [In Rus].
- *Vetushinskij A. S.* Igrodrom: chto nuzhno znat' o videoigrah i igrovoj kul'ture [Igrodrom. What you need to know about videographers and gaming culture], M.: Eksmo. 2021. 272 s. [In Rus].



Коршунова Н. Л.

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
развития Филиала ДВФУ в г. Уссурийске
(Школа педагогики)*

Рецензия на сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», УГПУ, выпуск 12. Екатеринбург, 2020 г.

Инклюзивное образование: российский и зарубежный опыт

Новой реальностью системы образования в России становится инклюзивное образование. Однако говорить о выходе российского образования на качественно новый уровень в этом отношении пока не приходится, поскольку качество определяет не возникновение новых педагогических явлений, не обозначение «потребного будущего» в разного рода текстах и даже не составление программ реализации национального проекта «Образование» на всех уровнях, начиная от разработки федеральных документов и заканчивая уровнем местных стратегий развития образования, воплощением их в концепциях вузов и школ, планах и отчетах, а во многом — обращение к фундаментальному познанию природы конкретных инновационных образовательных процессов. Только с опорой на преобразующий потенциал теоретического педагогического знания возможна его практическая применимость без потери здравых мыслей и гуманитарных смыслов.

Между тем реализация инклюзии в отечественном обучении и воспитании претерпевает на своем пути немало трудностей и неудач. Очевидная причина такого положения заключена в том, что новая

стратегия была введена «сверху», без предварительной теоретической проработки и экспериментально-практической апробации. Оказавшись в подобных условиях, образовательные организации, педагоги-практики встали перед необходимостью осваивать методы и технологии инклюзивного обучения и воспитания, что называется «с колес», заниматься поиском аутентичной терминологии, наиболее точно выражающей сущность инклюзии как педагогического феномена, не дожидаясь помощи со стороны ученых, что оказало значительное влияние на формирование понятийного аппарата этой педагогической области знания, на содержание и объем понятий.

Слабые места как в теоретическом обеспечении новой идеи, так и в механизмах ее реализации обуславливают запуск новых исследований. В отмеченных обстоятельствах усилия педагогики, ее методологии должны быть направлены на то, чтобы оценить эффективность и корректность сложившихся инклюзивных подходов и процессов, их терминологических оформлений, спрогнозировать стратегически значимые ориентиры инклюзивных преобразований во всех структурных компонентах образовательной системы и практики, выразить на языке науки те вопросы, которые работающий педагог стремится прояснить.

Результативность такой работы будет многократно усилена коллективным обсуждением, необходимость в котором давно назрела, и глубоким научным осмыслением как самой категории «инклюзия», так и множества связанных с ней понятий, которыми широко оперируют ученые и практики разных стран: «инклюзивные процессы», «инклюзивное взаимодействие», «инклюзивная культура», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда» и др. Как утверждает в Предисловии, именно на это направлен очередной двенадцатый выпуск сборника научных трудов, посвященный понятийно-терминологическим проблемам инклюзии, ее осуществления в опыте отечественного и зарубежного образования (с. 11), и сделанное заявление находит подтверждение в соответствии содержания замыслу буквально с первых страниц представляемой книги.

Сборник традиционно включает четыре раздела (Методология педагогики, Общая педагогика, Профессиональная педагогика, Социальная и специальная педагогика) и объединяет статьи, специфика которых отличается не только профильной принадлежностью, но содержательной широтой и многоаспектностью рассматриваемых вопросов, подходов и решений.

Рецензируемое издание открывает фундаментальная статья Н. М. Назаровой. В своих рассуждениях автор основывается на идеях социального конструктивизма, который постулирует возможность коллективного конструирования социумом желаемого социального будущего в процессе социальных практик при условии адекватности этих желаний реальным социально-экономическим, техническим и технологическим условиям данного этапа развития цивилизации, в контексте истории и культуры конкретного сообщества. Придерживаясь конструктивистской парадигмы, Н. М. Назарова делает совершенно логичный вывод о том, что инклюзивное обучение с этих позиций может быть рассмотрено как процесс и результат социального конструирования желаемого будущего системы образования, построенной на принципах демократизации, гуманизации, толерантности и равноправия. Вместе с тем исследователь с опорой на исторические факты становления и развития феномена совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями психофизического развития в мировой истории образования приводит убедительные аргументы, не оставляющие сомнений в поспешности выбора Россией модели поглощения системы специального обучения массовым образованием. Другими словами, то, что сегодня принято понимать под инклюзией, не соответствует социально-экономическим, социокультурным возможностям страны и выглядит не лучшей практикой для обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Этот вывод нашел отражение и продолжение в статье С. А. Ветошкина. Признавая, что для организации эффективного инклюзивного образования в России большое значение имеют его основные понятия, принципы, приоритетные направления и правовые основы, автор посредством понятийно-терминологического анализа ряда нормативных документов, приходит к заключению об отсутствии в них регламентации обязательности совместного обучения при инклюзивном образовании; такой подход только допускается в качестве возможного, но на практике данное положение было извращено. По наблюдениям ученого, произошла подмена понятий «доступность образования» и «совместное обучение, что имело свои негативные последствия.

Пристальное внимание к анализу понятийно-терминологического аппарата инклюзии и трактовкам терминов в нормативно-правовых актах, выступающих регуляторами организации инклюзивного образования,

обнаруживается и в материалах статей Е. Р. Мустаевой, Л. К. Гребенкиной, Н. А. Копыловой, Р. А. Литвак Р., Г. Я. Гревцевой и др. авторов. Результаты проведенного исследователями анализа имеющейся на сегодняшний день нормативно-правовой базы инклюзивной практики в общем и профессиональном образовании свидетельствуют о неоднозначности и содержательной несоординированности формулировок основных понятий и требований к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Нельзя не согласиться с авторами сборника в том, что успешность реализации инклюзивной парадигмы в российском образовании во многом определяется тем, насколько адекватно этого рода документы выражают смыслы образовательной инклюзии. Ведь, как известно, юридическая трактовка понятия может не совпадать с научной, а критерием для оценки инноваций в сфере образования по одному из своих предназначений выступает педагогическая теория.

Ученые не скрывают существующие в профессиональном сообществе противоречия во взглядах на вопросы качественной оценки запущенного интеграционного процесса, а также на сущность ключевого понятия, и сами демонстрируют приверженность различным моделям инклюзии, что характерно для рецензируемого издания в целом и заслуживает одобрения в следовании принципу объективности создаваемой картины представлений об инклюзии.

При этом не со всеми выводами можно безоговорочно согласиться. Один из числа неочевидных и запоминающихся встречается в содержательной, наполненной интересными историческими и лингвистическими фактами статье Т. С. Дороховой и М. В. Богуславского. Вполне можно солидаризироваться с авторами в следующем утверждении касательно социальной роли понятий, в том числе — используемых для описаний феномена инвалидности: «Понятия, будучи средством коммуникации, выполняют педагогическую функцию, посредством которой осуществляется формирование отношения общества к людям с инвалидностью» (с. 86). Однако трудно сохранить эту же позицию относительно сделанного ими дальнейшего заявления. Ученые полагают, что привести к изменению отношения общества к обозначаемой категории людей поможет более подходящее для обозначения рассматриваемого феномена понятие «люди с инвалидностью», в котором акцент делается на первое слово. Таким образом, авторами подчеркивается, что видеть необходимо в первую очередь человека, а уже затем — его особенности. С этим выводом спо-

речь не приходится, только не все так просто, и дело в первую очередь не в словах. В этой же книге Р. А. Литвак и Г. А. Гревцева со ссылкой на социологическое исследование Д. В. Зайцева указывают на ряд условий, необходимых для осуществления синергетического подхода в процессе подготовки студентов к работе в системе инклюзивного образования; одно из них, на наш взгляд, особенно важно: формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями и др. (с. 158). Поэтому если не питать чрезмерных надежд на силу слов, то было бы справедливо даже поддержать вышеупомянутых ученых-педагогов в стремлении придать импульс конструктивности специальной терминологии, во всяком случае — в творческом подходе к языковым явлениям и научной проницательности им не отказать, и это само по себе достойно внимания.

Несмотря на то, авторы демонстрируют разные взгляды на проблему, знакомство с книгой позволяет получить системные представления об инклюзии. Складывается обобщенное понимание о том, что инклюзия — достаточно сложное медико-социально-психологическое, педагогическое, юридическое, а в последнее время далее экономическое понятие. Инклюзия является фокусом, в котором скрещиваются различные аспекты общественных интересов, причем самых разных социальных и организационно-управленческих уровней, со своими ресурсными составляющими и сферами влияния, от политических — до личностных, от гуманистических — до экономических и юридических, от научно-познавательных до административно-идеологических. Авторы единодушно принимают идеологию, положенную в основу инклюзивного образования, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для лиц, имеющих особые образовательные потребности.

Многогранность инклюзивной проблематики логично подводит исследователей к потребности более тщательно осветить отдельные аспекты понятия инклюзии и явления, им описываемые. Так, Н. Н. Давыдова и А. А. Симонова в своей работе рассмотрели инклюзивное образование как объект управления. Со ссылкой на В. А. Ярскую-Смирнову ими вводится понятие социальной инклюзии (с. 169), которое получает развитие в материалах, представленных в сборнике статьями в заключительном разделе «Социальная и специальная педагогика», написанными О. Е. Плехановой, Н. Л. Шкиндр, М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой,

К. В. Веренниковой, Д. Э. Дунгазовой, М. А. Беляевой, П. Хольм.

Статья З. И. Лавренъевой из раздела «Общая педагогика» обогащает читателей инструментами работы педагога в инклюзивном классе, в ней раскрыты технологии формирования межличностных отношений. Данные технологии призваны развивать доброжелательные отношения в инклюзивном классе, выступать ресурсом личностного развития каждого ученика. На особенностях инклюзивного образования в цифровую эпоху в материалах своих публикаций из этого же раздела, посвященных актуальной теме, приближающих к пониманию сущности современного цифрового обучения, в том числе применительно к категории «инклюзия», подробно остановились О. А. Чикова и А. А. Вербицкий. Исследовательский интерес представляют также вопросы адаптации формирования понятийного аппарата цифровой дидактики инклюзивного образования.

Объектом исследовательского внимания Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук и М. Багиновой стала функциональная трансформация воспитательной деятельности матери в условиях инклюзивных преобразований, заключающаяся в смен стратегий: от передачи ребенку «культуры полезности» новой культуры — «культуры достоинства» и опыта инклюзивного взаимодействия в социуме через организацию жизнедеятельности и создание условий для развития личности ребенка, независимо от его индивидуально-типологических особенностей. С. А. Ветошкин, рассматривая вопрос о доступности образования для детей с ОВЗ, затрагивает такой аспект, как возможность обучаться на домашнем и дистанционном обучении с педагогами, имеющими специальную подготовку для такого обучения. В этом отношении автор идет дальше общей темы обсуждения, выходит за рамки инклюзивного и специального образования, совершенно справедливо замечая, что дистанционное обучение и его внедрение в практику в последнее время преподносится как альтернатива традиционному обучению, предполагающему непосредственное общение педагога и обучающихся, и предостерегает об опасности серьезного ухудшения качества образования в случае необоснованного распространения дистанционного обучения, так как «...никакой искусственный интеллект никогда не заменит природный интеллект, и никакое дистанционное обучение никогда не заменит традиционного обучения, предполагающего живое общение педагога с обучающимися» (с. 67).

Доминирующее внимание авторов раздела «Профессиональная педа-

гогика» направлено на вузовское образование, как в отношении подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, так и студентов с ОВЗ и инвалидностью в педагогическом вузе. Материалы этого раздела, безусловно, будут полезны всем педагогическим работникам системы высшего образования, и не только педагогического.

В сборнике раскрываются возможности применения некоторых, не вызывающих сомнения в их значимости методологических подходов, таких, например, как средового, обусловленного потребностью создания наиболее благоприятных условий (адаптивной среды) для обучения различных категорий обучающихся с особыми адаптивными возможностями; личностно-деятельностного, обеспечивающего активизацию потенциала обучаемого с учетом его возможностей в деятельностном проявлении; индивидуального, отвечающего потребности индивидуализации инклюзивности образования по отношению к конкретному обучаемому; синергетического подхода, позволяющего избежать авторитарности и формализма в организации инклюзивной практики, при этом подчеркивается важность сохранения созданного института специальной (коррекционной) и дефектологической педагогики, который должен дополнять и обогащать новые исследования и практику инклюзивного образования; гендерного, ставящего перед современной специальной педагогикой задачу внедрения гендерного компонента, который заключается не в разделении по признаку пола, а в формировании такой культурной среды, которая благоприятна как для мальчиков, так и для девочек, несмотря на различия. Это своего рода «двойная инклюзия» — включение ребенка в социум как полноценного участника через осознание себя равноправным гражданином вне зависимости от пола, что для детей с ОВЗ, возможно, еще более важно, поскольку они находятся в ситуации множественных ограничений.

Содержание сборника, стиль изложения подкупают глубиной рассмотрения вопросов, тщательностью проработки рассматриваемых понятий, обращением к историческим экскурсам, знанием отечественного и зарубежного опыта. Показательны в этом отношении статьи Н. М. Назаровой, Л. В. Мардахаева, О. А. Чиковой и А. А. Вербицкого, М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, А. В. Швецовой, Ю. А. Верхотуровой, В. И. Подкорытова, Т. В. Волковой, Т. Хенчель, С. И. Глухих, М. В. Приваловой и др.

Несмотря на то, что идеи создания «школы, доступной для каждого», гораздо легче воплощаются на теоретическом уровне, чем на практике,

как справедливо признается в книге, в ней достаточно подробно представлен практический опыт организации инклюзивного образования как за рубежом (Германия, Республика Казахстан, Грузия), так и в России, и в региональных системах образования (Амурская, Свердловская области). Кроме того, проанализирован опыт внедрения и развития инклюзивного образования на уровне дошкольного, высшего и дополнительного образования.

Особенно ценностными представляются те тексты данного издания, в которых нашли отражение различные инклюзивные практики. Так, аутентичный опыт с богатой коллекцией наглядных примеров инклюзии детей с тяжелыми формами инвалидности посредством совместной со сверстниками деятельности описан в статье Течнер фон С. Достоин внимания и распространения опыт развития инклюзии в добровольческой деятельности вуза, представленный Ю. А. Завертяевой, А. А. Романовым, Н. А. Барышовым.

Безусловно, в сборнике нашли отражение далеко не все аспекты и грани, а также проблемы и противоречия развития инклюзивного образования в нашей стране. Однако можно не сомневаться в том, что обозначенные авторами в их статьях вопросы и направления исследования привлекут внимание многих ученых, педагогов, возможно, и в дискуссионном плане, но в любом случае станут объектом дальнейшего и более глубокого изучения, что будет содействовать развитию педагогической науки, ее понятийного аппарата и отечественного образования.

В заключение следует поздравить коллектив авторов Понятийного аппарата педагогики и образования во главе с его бессменным научным руководителем, Минненур Ахметхановной Галагузовой, с выходом в свет новой, замечательной книги и пожелать продолжения такого важного для образования и педагогики дела, которому этот коллектив самоотверженно отдал часть своей жизни.

Ценности и смыслы №1 (71) 2021

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПОЗНАНИЕ И ЦЕННОСТИ: ЛИЧНОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ». К 90-ЛЕТИЮ Л.А. МИКЕШИНОЙ

И. Н. Грифцова	Образ современного философа: Л.А. Микешина	6
Н. С. Автономова	Экзистенциальные аспекты философии познания в творчестве Людмилы Александровны Микешинной ...	24
И. М. Елкина	Герменевтический метод при осмыслении педагогического текста в современном образовании....	33
С. В. Иванова	Формирование «человека познающего» как актуальная задача образования.....	44
В. Н. Князев	Эпистемология физики в контексте философии познания	50
В. Л. Махлин	Истоки эпистемологического сциентизма	60
Б. Л. Яшин	Проблема истины в социогуманитарном, естественно-научном и логико-математическом знании.....	68

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

И. Б. Микиртумов	Делиберация и действия, совершаемые при выдвижении аргументов.....	78
-------------------------	--	----

ДИАГНОСТИКА СОЦИУМА

С. И. Пелевин	Ценностные ориентиры технологического и технического развития общества.....	92
М. А. Чекунова	Актуальные тенденции и подходы к формированию новой модели политической коммуникативистики	103

ТРИ «М»: МЕТОД — МЕТОДИКА — МЕТОДОЛОГИЯ

Е. В. Миренкова	Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании.....	115
Л. М. Перминова	О пятом элементе состава содержания образования, ведущей функции учебного предмета и интеграции в процессе обучения	131
В. В. Лысенко	Формирование поликультурной компетенции будущего менеджера: содержательный аспект дисциплины «Деловой иностранный язык»	141

Ценности и смыслы №2 (72) 2021

ТРИ «М»: МЕТОД – МЕТОДИКА – МЕТОДОЛОГИЯ

И.Г. Хангельдиева	Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации	6
И.А. Новикова, П.А. Бычкова, А.Л.Новиков	Отношение студентов к цифровым образовательным технологиям до и после начала пандемии COVID-19	23
Е.Н.Ремчукова, В.А.Омельяненко, Ван Юйчжи	Национально-ориентированная реклама как лингводидактический ресурс в преподавании русского и китайского языков	45
Т.А.Гольцова, Е.А.Проценко	Опыт дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: факты и перспективы	63
Д.В. Аширов, Л.С. Пастухова, О.Е. Турлакова	Воспитание в высшей школе: поиск современной модели	78
О.Д. Федоров, Н.А. Калдузова	Корпоративная культура российских школ: в поисках закономерностей.....	95
А.И. Аверкиева	Педагогические возможности традиционной народной культуры для развития творческих способностей детей младшего возраста	112
В.В. Слепушкин	Модель формирования познавательной активности обучающихся на основе применения электронных средств обучения	121

ИСТОРИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

А.В. Овчинников	«Регуляторная гильотина» в контексте Российского политико-правового процесса в сфере образования ..	129
------------------------	---	-----

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

И.В. Погодин	Просветляющий кулак: онтологические, гносеологические и аксиологические основы боевого искусства в буддизме.....	142
---------------------	--	-----

НАУЧНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ

А.К.Васильева, А.В.Бакум, В.Д.Белова, М.И.Полдушина, А.В.Уварова	Онлайн-образование в условиях новой реальности	154
---	--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

«Этические принципы в научной и управленческой деятельности в образовании». III Ткаченкоские чтения в память о Евгении Викторовиче Ткаченко	165
---	-----

Ценности и смыслы №3 (73) 2021

ТЕМА НОМЕРА

С. В. Иванова, О. Б. Иванов	Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект	6
--	---	---

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Перечень статей журнала за 2021 год

Н. С. Розов	Детство языка в антропогенезе: от первых протослов к ситуативным протофразам	27
С. В. Щепановская, Е. М. Щепановская	Мифопоэзис как актуальная стратегия философского текста XIX—XX веков.....	43

ТРИ «М»: МЕТОД – МЕТОДИКА – МЕТОДОЛОГИЯ

М. А. Козлова	Инклюзивное образование в ценностях и смыслах потенциальных акторов.....	61
А. А. Корнеев	Цифровая образовательная среда как один из механизмов реализации конституционного установления единой правовой основы системы образования	81
Д. А. Писаренко	Методика оценивания условий организации внеучебной деятельности студентов в университете....	91
Н. В. Васильченко	Воспитание гражданственности у студентов СПО (сравнительный анализ)	106
Л. И. Ельницкая	Образ человека в школьном учебнике английского языка “Spotlight” для 11 класса	117
В. Е. Иванов	Формы и методы обучения юношества в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук.....	126

ДИАГНОСТИКА СОЦИУМА

С. С. Оганесян, Тарим А. Хаади	О причинах трансформации духовных ценностей наших современников	136
---	---	-----

РЕЦЕНЗИЯ

Н. А. Федорова	Рецензия на учебное пособие по переводу и практике устной и письменной речи Е.В. Классен, О.В. Одеговой «Религия и искусство в межкультурной коммуникации» («Religion and Art in Cross-Cultural Communication»).....	148
-----------------------	--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Резолюция Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2021)	152
---	-----

Ценности и смыслы №4 (74) 2021

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Д. Л. Устименко, А. Л. Устименко	Аспекты христианской антропологии	6
В. А. Киселев, Т. В. Смирнова	«Наклонная плоскость» и биоэтика: От логики к антропологии.....	15

ИСТОРИЯ ГУМАНИТАРНОЙ МЫСЛИ

А. Г. Заховаева	Смысл и бессмыслица экзистенциального сюрреализма	
------------------------	---	--

Сальвадора Дали и Рене Магритта в понимании человека.....	28
---	----

NEW. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Суханова	Развитие цифровых образовательных ресурсов в зарубежных странах (США, Великобритания, Китай, Бразилия, Германия). Обзор.....	38
С. В. Иванова, С.А. Оборотова, М.Г. Победоносцева	Возможности и риски онлайн-обучения в аспирантуре педагогического направления в современных условиях	74

ТРИ «М»: МЕТОД — МЕТОДИКА — МЕТОДОЛОГИЯ

Л. М. Перминова	О сущем и должном в дидактике в контексте взаимосвязи классического и неклассического знания	85
А. А. Мамченко, М. И. Макаров	Культура чтения в эпоху постграмотности: стратегии чтения и задачи общеобразовательной школы	100
Л. Г. Савенкова, Е. Ю. Васильева	Формирование культурных и культурно-творческих компетенций в процессе освоения мировой художественной культуры.....	113
Ю. Г. Куровская В. А. Щетинская	«Ввысь тянулись новые заводы»: советский город в книгах для чтения 1930-х годов	130
В. В. Кузнецов	Методологические ориентиры гражданского образования в отечественной педагогике конца XX — начала XXI века.....	146
О. Ю. Муллер, А. А. Столбова	Опытно-экспериментальная работа по формированию информационной компетентности будущих педагогов средствами электронного обучения	157

Ценности и смыслы №5 (75) 2021

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

С. В. Иванова	Постгуманизм vs гуманизация образования	6
М. Д. Купарашвили, А. Б. Николаева	Герменевтика против онтологической немоты в осмыслении феномена смерти	24

ДИАГНОСТИКА СОЦИУМА

Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный	Десятилетие действий по достижению глобальных целей до 2030 года: преемственность преобразований	32
А. Х. Денильханов, Ю. Р. Муратшина	Правопорядок и институты правопорядка в современном социуме: социально-философский анализ	43
В. В. Назарова	О взаимовлиянии науки, политики и образования.....	64

Перечень статей журнала за 2021 год

ТРИ «М»: МЕТОД – МЕТОДИКА - МЕТОДОЛОГИЯ

А. М. Коротков,	Педагогический университет — структурообразующий	
А. В. Штыров	элемент региональной образовательной системы	
Д. В. Земляков		77
Н. А. Коноплева,	Проблемы и перспективы дистанционного обучения	
Е. И. Васильева,	в современной российской культуре	
Е. О. Каменная		92

ИСТОРИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

А. Г. Рукавишников	В. В. Зеньковский об эстетическом воспитании и натуралистических тенденциях в педагогике	104
Т. Е. Седанкина	Теологическая интерпретация феномена милосердия в исламской традиции в контексте духовной безопасности	119

РЕЦЕНЗИЯ

А. А. Грякалов	Современная дидактика: от Коменского до наших дней. Философско-педагогические аспекты современной дидактики. Л. М. Перминова. (М.: «Школьные технологии», 2021).....	136
-----------------------	--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Педагогическое образование за рубежом: проблемы и перспективы. Заседание научного совета РАО	147
Ученые разработали формат обучения в вузах, повышающий качество дистанционного образования.....	149
«Правовая культура — основа гармоничного развития личности и общества». Ежегодный международный конкурс научно-творческих работ.	150
Г. В. Сорина. «Важное дело»: право и доверие в российском социальном пространстве	151
Ю. А. Потапов. Конкурс — стартовая площадка для молодых исследователей	154

Ценности и смыслы №6 (76) 2021

ТЕОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Г. В. Сорина,	Поиск формы в научной коммуникации	
И. Н. Грифцова		6
М. А. Шестакова,	Формирование исторической памяти этико-	
О. В. Котунова	дискурсивными средствами.....	21
А. И. Булгаров	Русский авангард в контексте философско-антропологических рецепций	34

ТРИ «М»: МЕТОД – МЕТОДИКА - МЕТОДОЛОГИЯ

В. С. Басюк	Внутренняя позиция личности — важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства	47
С. Е. Мансурова	Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст	62
В. П. Борисенков, Ван Сюань	Подготовка будущих учителей к работе по патриотическому воспитанию в условиях информационной трансформации образования в Китае	74
О. В. Гукаленко, Т. П. Ильевич, О. В. Китикарь	развитие профессиональной аксиосферы будущих педагогов в системе непрерывного профессионального образования.....	86
Е. Ю. Васильева	Интерпретация литературных произведений в иллюстративном творчестве обучающихся как условие развития метапредметных навыков.....	98

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

«Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире». Круглый стол, Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена	
Кожевникова М.Н., Асмолов А.Г., Борисов С.В., Брызгалина Е.В., Иванова С.В., Кирьякова А.В., Лебедев О.Е., Макаров А.И., Монахов В.М., Ретюнских Л.Т., Розин В.М., Романенко И.Б., Сериков В.В.	117
«Дигитальное пространство современного образования: гуманитарные аспекты исследования». Конференция, Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова	
Человек в образовании цифровой эпохи будущего: век человеческого Рождественская Е. А. капитала	150

РЕЦЕНЗИЯ

Н. Л. Коршунова	Инклюзивное образование: российский и зарубежный опыт. Рецензия на сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», УГПУ, выпуск 12.....	158
------------------------	---	-----

Аверкиева А.И.	2	Махлин В.Л.	1
Автономова Н.С.	1	Микиртумов И.Б.	1
Аширов Д.В.	2	Миренкова Е.В.	1
Бакум А.В.	2	Муллер О.Ю.	4
Басюк В.С.	6	Муратшина Ю.Р.	5
Белова В.Д.	2	Назарова В.В.	5
Борисенков В.П.	6	Николаева А.Б.	5
Булгаров А.И.	6	Новиков А.Л.	2
Бычкова П.А.	2	Новикова И.А.	2
Ван Юйчжи.	2	Оборотова С.А.	4
Ван Сюань.	6	Овчинников А.В.	2
Васильева А.К.	2	Оганесян С.С.	3
Васильева Е.И.	5	Омельяненко В.А.	2
Васильева Е.Ю.	4,6	Пастухова Л.С.	2
Васильченко Н.В.	3	Пелевин С.И.	1
Гольцова Т.А.	2	Перминова Л.М.	1,4
Грифцова И.Н.	1,6	Писаренко Д.А.	3
Грякалов А.А.	5	Победоносцева М.Г.	4
Гукаленко О.В.	6	Погодин И.В.	2
Денильханов А.Х.	5	Полдушина М.И.	2
Дзятковская Е.Н.	5	Проценко Е.А.	2
Елкина И.М.	1	Ремчукова Е.Н.	2
Ельницкая Л.И.	3	Рождественская Е.А.	6
Захлебный А.Н.	5	Розов Н.С.	3
Заховаева А.Г.	4	Рукавишников А.Г.	5
Земляков Д.В.	5	Савенкова Л.Г.	4
Иванов В.Е.	3	Седанкина Т.Е.	5
Иванов О.Б.	3	Слепушкин В.В.	2
Иванова С.В.	1,3,4,5	Смирнова Т.В.	4
Ильевич Т.П.	6	Сорина Г.В.	6
Калдузова Н.А.	2	Столбова А.А.	4
Каменная Е.О.	5	Суханова Т.В.	4
Киселев В.А.	4	Тарим А.Хаади	3
Китикарь О.В.	6	Турлакова О.Е.	2
Князев В.Н.	1	Уварова А.В.	2
Козлова М.А.	3	Устименко А.Л.	4
Коноплева Н.А.	5	Устименко Д.Л.	4
Корнеев А.А.	3	Федоров О.Д.	2
Коротков А.М.	5	Федорова Н.А.	3
Коршунова Н.Л.	6	Хангельдиева И.Г.	2
Котунова О.В.	6	Чекунова М.А.	1
Кузнецов В.В.	4	Шестакова М.А.	6
Купарашвили М.Д.	5	Штыров А.В.	5
Куровская Ю.Г.	4	Щепановская Е.М.	3
Лысенко В.В.	1	Щепановская С.В.	3
Макаров М.И.	4	Щетинская В.А.	4
Мамченко А.А.	4	Яшин Б.Л.	1
Мансурова С.Е.	6		