

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИЧЕСКИХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУК
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ДЕПАРТАМЕНТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ
ТОМСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
НАСЛЕДИЕ С.И. ГЕССЕНА
И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ,
КУЛЬТУРЫ**

**Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием –
традиционных пятых Гессеновских чтений,
посвященных 130-летию со дня рождения
С.И. Гессена**

Томск, 1–2 марта 2018 года

Томск
Издательство Томского государственного университета
2020

УДК 1(091):37.0

ББК 74.03

Ф56

Редакционная коллегия:

д-р ист. наук, проф. **С.Ф. Фоминых** (председатель);
канд. ист. наук, доцент Л.М. Найбороденко (зам. председателя);
д-р ист. наук, проф. С.А. Некрылов (отв. редактор);
канд. ист. наук, ассистент И.А. Дунбинский (отв. редактор);
канд. филос. наук, проф. С.И. Ануфриев;
канд. техн. наук, доцент Т.А. Сазанова;
лаборант **Е.А. Костылева** (секретарь)

Рецензенты:

В.П. Зиновьев, д-р ист. наук, профессор,
Н.П. Кириллов, д-р филос. наук, профессор.

**Философско-педагогическое наследие С.И. Гессена и со-
временные проблемы образования, воспитания, культуры:**

Ф56

сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – традиционных пятых Гессеновских чтений, посвященных 130-летию со дня рождения С.И. Гессена (Томск, 1–2 марта 2018 г.) / отв. ред. С.А. Некрылов, И.А. Дунбинский. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2020. – 192 с.

ISBN 978-5-94621-951-8

Сборник содержит материалы традиционных пятых Гессеновских чтений, объединяющих научно-педагогическое сообщество России, Белоруссии, Израиля. Материалы сборника освещают исторические и философские проблемы образования, педагогический опыт начального и дошкольного образования, духовно-нравственного воспитания детей, процессы развития современной школы и вузов в свете творческой педагогики С.И. Гессена.

Сборник адресован аспирантам, докторантам, студентам педагогических вузов и колледжей, учителям, занимающимся исследовательской и методической работой, всем, интересующимся указанной проблематикой. Данный сборник издается единым томом. Издание дополнительных выпусков, томов, книг редакционной коллегией не планируется.

УДК 1(091):37.0

ББК 74.03

© Авторы, 2020

© Томский государственный университет, 2020

© Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, 2020

ISBN 978-5-94621-951-8

К ЧИТАТЕЛЯМ

Первые Гессеновские чтения в Томске состоялись в 1997 г. и были посвящены 110-летию со дня рождения Сергея Иосифовича Гессена, выдающегося философа, педагога, историка образования, трудившегося в Томском классическом университете в 1917–1921 гг. Два года ранее, в 1995 г., в Москве был издан главный труд С.И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», всколыхнувший педагогов, философов России.

Томское научно-педагогическое сообщество, его лидеры профессор Томского государственного педагогического института, ныне покойный В.А. Дмитриенко, профессор того же университета И.В. Мелик-Гайказян, профессора Томского государственного университета С.Ф. Фоминых и Г.И. Петрова, кандидат философских наук, профессор ТГПУ С.И. Ануфриев и ряд других томских ученых стояли у истоков Гессеновских чтений. Они заложили традиции чтений, одна из которых – вовлечение в исследовательскую деятельность все более широкого круга вузовской молодежи и, что чрезвычайно ценно, школьных учителей, преподавателей колледжей.

Особенностью пятых Гессеновских чтений, проведенные по приказу проректора ТГУ по научной работе И.В. Ивонина и первого проректора ТГПУ А.Н. Макаренко, является активизация российского научно-педагогического сообщества. Конференцию готовили и приняли в ней участие ученые томских вузов: ТГУ, ТПУ, ТГПУ, ТОИПКРО, а также вузов Калининграда, Волгограда, Минска, Саранска, Израиля, Беларуси. К творческому наследию С.И. Гессена приобщились и педагоги городских и сельских школ Томской области. Состоялось пленарное заседание конференции и три секционных, выступило свыше 60 докладчиков.

Важной традицией Чтений является расширение и углубление проблематики исследовательских работ их участников. Это характерно и для пленарных докладов, и для докладов на секционных заседаниях. Существенно, что ученые, опираясь на философско-педагогическое наследие С.И. Гессена, адаптируют его идеи к проблемам развития современного дошкольного, школьного, педагогического, инженерного образования, проблемам духовно-нравственного воспитания детей, молодежи. Это повышает степень актуальности Чтений. Конференция показала, что наследие С.И. Гессена востребовано в настоящее время

и с точки зрения развития исторического знания, философии современного образования, педагогической мысли и практики. Под влиянием отмеченных тенденций в Томске сложилось и успешно действует Гессеновское общество, в ТОИПКРО открыт Педагогический музей истории ТОИПКРО имени С.И. Гессена. Продолжается изучение С.И. Гессена в России – разработан вопрос о деятельности С.И. Гессена в Петербурге, в частности сюжет о подготовке и вступлении его в должность приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета (1910–1915 гг.).

Редакционная коллегия сборника выражает искреннюю благодарность проректору по образовательной деятельности ТГУ, канд. ист. наук, доценту Евгению Викторовичу Лукову, исполняющей обязанности декана факультета исторических и политических наук канд. ист. наук, доценту Жанне Анатольевне Рожневой, а также всем сотрудникам Издательства Томского государственного университета за неоценимую помощь в подготовке к изданию этого сборника.

Благодарим каждого автора этого сборника за участие в Гессеновских чтениях и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Редакционная коллегия сборника

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

С.Ф. Фоминых, Л.М. Найбороденко

С.И. ГЕССЕН В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ. ПОДГОТОВКА И ВСТУПЛЕНИЕ ЕГО В ДОЛЖНОСТЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТА ИМПЕРАТОРСКОГО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (1909–1915 гг.)

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

*Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск*

Актуальность предложенной темы обусловлена тем, что приобретение статуса приват-доцента явилось одним из важнейших событий в жизни и деятельности С.И. Гессена как ученого, философа, педагога. Событие, которое во многом определило его судьбу, карьерный рост. Приглашение в Томский университет занять кафедру философии и логики, вступить в должность и.д. ординарного профессора было подготовлено всей предшествующей деятельностью Гессена в течение четырех лет в качестве приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета. Это была его стартовая площадка.

Подготовка С.И. Гессена к вступлению в должность приват-доцента явилась значительным периодом в его жизни и деятельности. Она включала получение им философского образования в Германии, в университетах Гейдельберга и Фрайбурга, защиту докторской диссертации, период магистратуры в Санкт-Петербургском университете, а также участие в создании и издании международного ежегодника по философии культуры «ЛОГОС».

Вместе с тем, подготовка и вступление С.И. Гессена в должность приват-доцента явились своеобразным итогом его интеллектуального развития. Анджей Валицкий, выдающийся польский философ, ученик Гессена, один из его биографов, автор монографии «Философия права русского либерализма» пишет: «К этому времени он был уже признан в философских кругах и считался одним из наиболее талантливых представителей русской философии того времени» [1. С. 492].

Обращение к указанной теме вызвано еще и тем, что ее важнейшие аспекты не освещены в литературе, имеют место и неточности. Осно-

вой для раскрытия темы являются как опубликованные источники, так и впервые вводимые в научный оборот документы, выявленные в Центральном государственном историческом архиве (С.-Петербург). Среди опубликованных источников важны воспоминания самого С.И. Гессена «Мое жизнеописание» [2. С. 412–447], отлично структурированные в соответствии с основными периодами жизни и деятельности автора. Особый интерес представляют разделы: «Университет», «ЛОГОС», «Начало преподавания», «Военные годы (1914–1916)». Отметим, что вопрос о доцентуре, подготовке его к вступлению в нее освещен весьма кратко. Кроме того, имеет место и «купюра», пробел – о сдаче им магистерских экзаменов.

Информативным источником стала и упомянутая монография А. Валицкого, особенно ее седьмой раздел, посвященный С.И. Гессену [1. С. 428–555]. Важен для раскрытия темы и издававшийся в Москве в 1910–1914 гг. международный ежегодник по философии культуры «ЛОГОС», а также журнал «Северные Записки» (литературно-политическое издание). Особенно ценен «ЛОГОС», который Гессен редактировал вместе с Ф. Степуном и написал для него две статьи и несколько рецензий [4].

В силу того, что в «Моем жизнеописании» сам Сергей Иосифович достаточно обстоятельно раскрывает сложный, напряженный, творческий процесс получения им в Гейдельберге и Фрайбурге философского образования, становления его как профессионала, подготовки к преподаванию в университете, обратимся непосредственно к главному вопросу темы: как и когда он стал приват-доцентом Петербургского университета. Отметим лишь важнейшее событие, без которого «выйти» в приват-доценты Сергей Иосифович бы не смог. Это защита им докторской диссертации в марте 1909 г. во Фрайбурге на тему «Об индивидуальной причинности». Его научный руководитель Риккерт отнесся к Гессену с большой доброжелательностью. Через несколько месяцев основательной подготовки молодой ученый из России сдал экзамен. В воспоминаниях он откровенно отмечает, что «сдал плохо», и «если все-таки получил «с отличием», то лишь благодаря мнению Риккерта и Майнеке о моей работе» [2. С. 416].

Весной 1910 г. Сергей Иосифович был допущен к сдаче магистерского экзамена на историко-философском факультете Петербургского университета при условии сдачи им экзамена по древней и средневековой истории, аналитической геометрии и физике. С.И. Гессен побеседовал со своими будущими экзаменаторами и условился с ними,

особенно с экзаменатором по философии А. Введенским, о темах, которые он должен был приготовить, а детальную программу представить через год. Последняя потребовала трех лет напряженной работы. Кроме вышеупомянутых предметов, а также экзаменов по философии, логике, метафизике, психологии, этике и истории философии, в эту программу были включены латинский и греческий языки [2. С. 417].

«В конце 1912 года, – писал С.И. Гессен, – я сдал все подготовительные экзамены и в 1913 году приступил к магистерскому экзамену, который в конце того же года сдал не наилучшим образом». И далее: «В ноябре 1913 года прошла моя первая пробная лекция на факультете, и в летнем семестре 1914 года я начал свою преподавательскую деятельность в качестве приват-доцента». «Первая лекция, посвященная ригоризму кантовской эпохи, прошла весьма слабо» [2. С. 418].

Эту лаконичную информацию С.И. Гессена появилась возможность уточнить, приподнять завесу времени и полнее раскрыть довольно драматичный процесс вступления его в должность приват-доцента благодаря впервые выявленным в ЦГИА документам. К сожалению, пока не удалось выявить сведения о его пробной лекции (ноябрь 1913), но обнаружены сведения о вступительной лекции С.И. Гессена, прочитанной им 7 ноября 1914 г. Пробная и вступительная лекции, видимо, это разные по значению для вступления в приват-доцентство виды академических занятий. Судя по документу от 8 ноября 1913 г, его заявлению на имя декана историко-филологического факультета «От магистранта по кафедре философии С.И. Гессена», он еще не был приват-доцентом, но просил факультет ходатайствовать о допущении его к преподаванию в весеннем семестре 1914 г. в качестве приват-доцента по кафедре философии при Санкт-Петербургском Университете. «Для начала деятельности, – писал он, – предлагаю курс на тему «Этика Канта» (час в неделю) и вести практические занятия на эту же тему (час в неделю). Программу курса... прилагаю». Документ был доложен 20 ноября 1913 г. на заседании историко-филологического факультета. На нем же было решено ходатайствовать перед ректором о допуске Гессена к чтению лекций в качестве приват-доцента [2. С. 418].

После ходатайства факультета ректор университета профессор Э.Д. Grimm 29 ноября 1913 года обратился к попечителю Петербургского учебного округа: «Вследствие представления историко-филологического факультета имею честь ходатайствовать пред Вашим Превосходительством о зачислении в состав приват-доцентов названного факультета с 1 января 1914 г. выдержавшего испытания на степень

магистра философии и прочитавшего в факультете две пробные лекции, признанные факультетом удовлетворительными, Сергея Иосифовича Гессена и о разрешении ему в сем звании читать в весеннем полугодии 1914 г. курс по этике Канта (2 часа в неделю) и вести практические занятия на эту тему (1 час в неделю). Программу... и список научных трудов С.И. Гессена при сем прилагаю» [3. Л. 1].

21 декабря 1913 г. Гессену была выдана справка о том, что 29 ноября 1913 г. университетом возбуждено ходатайство перед попечителем Петербургского учебного округа о зачислении его в штат приват-доцентов университета с 1 января 1914 года [3. Л. 3].

Особенно важным является и документ от 20 февраля 1914 г.: «Ввиду позднего утверждения меня г. Попечителем в качестве приват-доцента покорнейше прошу историко-филологический факультет считать объявленный мной курс (по этике Канта) несостоявшимся и разрешить мне начать чтение лекций с ближайшего осеннего семестра» [3. Л. 4].

Возникает вопрос – почему «позднее утверждение»? Чем была вызвана задержка? Когда же он был утвержден попечителем? Ответ на вопрос о дате утверждения содержится в следующем документе: «Допущен по кафедре философии историко-филологического факультета в соответствии с предписанием попечителя СПб учебного округа от 11 февраля 1914 года № 4642». Эта информация дает ответ на обращение уже приват-доцента С.И. Гессена к Его Превосходительству г. ректору Петербургского университета о выдаче ему свидетельства для предоставления в 1 участок Царскосельской части о том, что он состоит приват-доцентом СПб университета от 20 марта 1914 г. [3. Л. 7].

Следующий ценный документ – это свидетельство о приват-доцентстве: «Предъявитель сего Сергей Иосифович Гессен, по предложению г. Попечителя С.-Петербургского учебного округа от 11 февраля сего года за № 4642 допущен к чтению в Императорском С.-Петербургском Университете лекций по кафедре философии в звании приват-доцента. Выдано сие от Императорского С.-Петербургского Университета г. Гессену для предъявления приставу 1-го участка Васильевской части» [3. Л. 8].

Чем же объясняется «позднее утверждение» С.И. Гессена попечителем в качестве приват-доцента? Стоит предположить, что попечитель поднял документы 1904 г., когда ученик 1-й Государственной гимназии «был уволен из гимназии и ему была сбавлена отметка за поведения до 3-х» «за участие в революционном „Северном союзе гимназистов“», за что он был ненадолго арестован и даже отбы-

вал наказание, официально находясь под гласным надзором полиции [3. Л. 9].

«К счастью, – пишет А. Валицкий, – дело удалось быстро замять, его допустили к сдаче выпускных экзаменов». Документы об этом «порочащем» Гессена факте были выявлены в том же ЦГИА. Они говорят о том, что не так просто и быстро «замяли» это дело. Директор гимназии в ответ на запрос попечителя Санкт-Петербургского учебного округа от 4 мая 1904 г. вынужден был написать (сохранились черновики) «слезное» оправдательное письмо с исправлениями, уточнениями и пометками, пытаясь сохранить лицо и престиж гимназии. По тому тревожному времени инцидент был «знаковый» и явно, что отец Серёжи Гессена, Иосиф Владимирович, опытный юрист, приложил руку к спасению сына. А сыну, видимо, помогло то, что он хорошо и отлично учился, достиг поведения до отметки 4 [4. Л. 1–11].

В целом же утверждению С.И. Гессена в должности приват-доцента содействовала вся его чрезвычайно напряженная творческая деятельность, его научные труды, изданные в период с 1909 по 1913 г. Это указанные выше докторская диссертация Гессена, изданная в Берлине в 1909 г.; «Мистика и метафизика», опубликованная в «Логосе» (М., 1910); «Политические идеи жирондистов» («Русская мысль». М., 1910. № 9); «Философия наказания» («Логосе», 1912–1913 г., кн. 1–2). Кроме того, был издан перевод книги Г. Риккерта «Философия истории» (СПб., 1908) [5].

Переходим к тому сюжету, когда Сергей Иосифович был утвержден в должности приват-доцента. Об этом важнейшем для него событии был извещен сначала ректор Императорского СПб университета 11 февраля 1914 г.: «Имею честь уведомить Ваше Превосходительство, что я разрешаю допустить в весеннем полугодии 1914 г. Сергея Иосифовича Гессена к чтению лекций в Императорском Санкт-Петербургском университете в качестве приват-доцента с зачислением его с 1 января сего года в состав приват-доцентов названного университета, согласно ходатайству от 29 ноября 1913 года, за № 5331» [3. Л. 5]. Аналогичное извещение получил 14 февраля 1914 г. и «Его Высочордие С.И. Гессен» [3. Л. 6].

Итак, С.И. Гессен был допущен к чтению лекций в Санкт-Петербургском университете в летнем семестре 1914 г., а в осеннем семестре 1914 г. ему было предоставлено право прочесть вступительную лекцию. Об этом декан факультета 5 ноября 1914 г. направил представление ректору Санкт-Петербургского университета с приглашени-

ем посетить 8 ноября 1914 г. лекцию С.И. Гессена «Коперниково дело Канта» [З. Л. 13].

Вскоре, 7 ноября 1914 г. ректор Э.Д. Grimm направляет попечителю Петроградского учебного округа приглашение следующего содержания: «Имею честь представить Вашему Превосходительству, что в субботу 8-го сего ноября в одной из университетских аудиторий от 2 до 3-х часов приват-доцент С.И. Гессен прочтет вступительную лекцию на тему „Коперниково дело Канта“» [З. Л. 14]. 7 ноября 1914 г. сам ректор известил коллег о чтении приват-доцентом С.И. Гессеном данной лекции в одной из аудиторий университета [З. Л. 22a].

Итак, мы предположили, что приобретение С.И. Гессеном статуса приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета явилось одним из главных достижений молодого 27-летнего ученого, открывавшее ему путь к дальнейшему росту. Е.А. Ростовцев, И.В. Сидорчук в статье «Кафедра философии Петербургского университета (1817–1819): коллективный портрет», раскрывая особенности развития профессиональной философии, дают общее представление о составе кафедры, которая включала талантливых интеллектуалов, мощную корпорацию, в которую влился С.И. Гессен. Его имя упоминается неоднократно. Так, отмечается, что самым младшим по дате рождения среди пополнивших кафедру в дореволюционное время был Сергей Иосифович Гессен (род. в 1887 г.), проработавший с 1913 по 1917 г. Авторы называют 1913 г., видимо, имея ввиду дату сдачи Гессеном магистерского экзамена. Указано также, что С.И. Гессен раньше всех, в 26 лет, занял должность приват-доцента. Наши документы позволяют уточнить возраст – 27 лет. Ценно мнение авторов, что «входным билетом в преподавательское сообщество была магистерская диссертация», что философия существовала в условиях постоянного преемственного надзора, общественно-политических рисков [6]¹.

Получив этот профессиональный опыт, С.И. Гессен продолжил свою карьеру в Томском университете. Один из документов указанного архива подтверждает это. Уже в сентябре 1917 г. он отправился из Петрограда в Томск, чтобы работать на только что открытом историко-филологическом факультете. Ректор Томского университета профессор В.В. Сапожников в октябре 1917 г. направил ректору Петро-

¹ См. также Отчет о состоянии и деятельности Императорского Петроградского университета за 1914 г., сост. заслуженный ординарный профессор А.Х. Гольмстен, Петроград, 1915 г. С. 100. Среди зачисленных в состав приват-доцентов с 1 января 1914 г. по кафедре философии указан С.И. Гессен.

градского университета запрос: «Вследствие назначения приват-доцента Петроградского университета, выдержавшего испытание на ученую степень магистра философии С.И. Гессена, и.д. ординарного профессора Томского Университета по кафедре философии, имею честь просить Вас прислать мне копию формулярного списка о службе и все его, Гессена, гражданские документы» [3. Л. 30].

Анджей Валицкий, знавший С.И. Гессена с 1935 г., оставивший прекрасные воспоминания о своем учителе, исследователь философского наследия Гессена, отмечая интенсивную деятельность ученого, связанную с «ЛОГОСом», «Северными Записками», контактами с немецкими учеными в 1910–1914 гг., подчеркивал: «Но главным образом он, С.И. Гессен, готовил себя к университетской карьере, т.е. к сдаче так называемого магистерского экзамена в Петербургском университете. Он относился очень серьезно к этой задаче, распределяя свое время между Россией и Германией, где продолжал занятия с Когеном, Наторпом и Гартманом. Спустя 3 года, в 1913 г., он, наконец, сдал экзамен и приступил к чтению лекций в качестве приват-доцента СПб университета» [1. С. 490–492], в 1914 г., после утверждения его 11 февраля попечителем Санкт-Петербургского учебного округа.

В рассматриваемый период работы в Петербургском университете С.И. Гессен «имел еще лекции в женской гимназии М.Н. Стоюниной, а также в мужских и женских классах Петер-Шуле (Главном немецком училище) при лютеранском приходе». «Я читал там психологию и педагогику, а на факультете начал чтение лекций по истории педагогики» [2. С. 419–420].

Сюжет об увлечении педагогикой именно в этот период описан и самим С.И. Гессеном, и другими авторами. Мы же сделаем акцент на неизвестном гессеноведам факте, раскрывающем личность ученого, в частности, его отношение к религии, а точнее, его переход из православия в лютеранско-евангелическое вероисповедание. При рождении 16 августа 1887 г. его крестили по православному обряду, отец его И.В. Гессен также принял православие. 20 октября 1914 г. С.И. Гессен просит ректора выдать свидетельство о том, что он состоит приват-доцентом университета «для предоставления директору Училища при церкви Святого Петра» Уже 25 октября документ «Свидетельство» за подписью ректора Университета Э. Гримма был направлен в адрес директора Училища с полной информацией о статусе С.И. Гессена в университете [3. Л. 11].

Данный факт помог нам выявить другой документ, относящийся к 3 марта 1915 г., в котором попечитель Петроградского учебного округа Кульчицкий по встретившейся надобности просит ректора Петроградского университета сообщить, «какого вероисповедания приват-доцент Императорского Петроградского университета С.И. Гессен» [3. Л. 10]

Ответ на запрос попечителя был дан 1 июля 1915 г. пастором Э. Бекианом в виде свидетельства: «Дано сие в том, что сын надворного советника Сергей Иосифович Гессен на основании высочайшего указа от 17 апреля 1905 г. перешел из Православия в Евангелическо-Лютеранское вероисповедание. При сем печать церкви» [3. Л. 16].

Вероятно, находясь под влиянием европейского образа жизни, общения с профессорами в Германии, изучения немецкой философии, он сохранял приверженность евангелическо-лютеранскому вероисповеданию. Этому содействовала также и его педагогическая деятельность в Главном немецком училище Петербурга. Именно по запросу директора данного Училища и был создан упомянутый нами документ. «Свидетельство».

Итак, исследование показало, что основой профессионального роста и университетской карьеры С.И. Гессена явилось блестящее философское образование, полученное в Германии, издание собственных научных трудов, защита докторской диссертации, получение ученого звания магистра философии, преподавательская деятельность на кафедре философии С.-Петербургского (Петроградского) университета. Все это позволило С.И. Гессену в 1917 г. занять кафедру философии и логики в качестве и.д. ординарного профессора Томского университета.

Литература

1. Валицкий А. Философия права русского либерализма. М. : Мысль, 2012. 492 с.
2. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., Школа-Пресс, 1995. С. 412–447.
3. Центральный государственный исторический Архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 14. Оп.1. Д.10866.
4. ЦГИА СПб. Ф. 114. Оп. 1. Д. 9000.
5. Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 555.
6. Философские науки. 2016. № 3. С. 135–147.

Н.П. Кириллов, В.Н. Фадеева, В.В. Фадеев

О РОЛИ ФИЛОСОФИИ С.И. ГЕССЕНА В СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Национальный исследовательский Томский политехнический
университет, Томск*

Немного истории становления нашего интереса к творчеству С.И. Гессена. Так уж случилось, что в начале 1992 г. меня пригласили в Томский политехнический создать и возглавить новое подразделение, которое тогда называлось «Российско-американский центр» подготовки и переподготовки специалистов. Дело в том, что с переходом страны из плановой экономики в рыночную встал вопрос, как жить и работать политехническому образованию. Вместе с доцентом ТПУ Плотниковым Юрием Семеновичем мы начали поиск новой методологии деятельности ВУЗа в условиях рынка.

Был большой соблазн взяться копировать лучший западный опыт. Но у нас была подготовка историко-филологического факультета ТГУ, были замечательные учителя: профессора А.И. Данилов, И.М. Разгон, К.П. Ярошевский, А.К. Сухотин. Мы были хорошо знакомы с трудами П.В. Копнина. Мы поставили задачу: найти такую методологию образования, которая могла бы стать основой, фундаментом новых подходов в развитии образования и становлении новых форм и методов обучения и воспитания специалистов. Одним из тезисов нашей методологии стала мысль: «взять все самое лучшее из прошлого опыта».

Важную роль в наших поисках современной методологии обучения и воспитания сыграли труды П.В. Копнина. Мы получили представление о методе науки как содержательно-генетической и формально-логической конструкции, которая может быть осмыслена и усвоена на уровне способностей и потребностей научного творчества. Так возникла идея обучению методу науки. Но этого недостаточно, чтобы с дидактической точки зрения можно было рассматривать методологию науки как зрелую и глубоко и разносторонне обоснованную систему познавательной деятельности. Методологическая проблематика философии науки в семидесятые и восьмидесятые годы находилась на переднем крае философско-научных исследований А.К. Сухотина, наше-

го непосредственного учителя. (См. «Парадоксы науки». Томск: изд-во ТГУ, 1978; «Философия математики», 1985, и т.д.).

В 1995 г. в Москве была опубликована неизвестная ранее в СССР книга С.И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (М., 1995). Она захватила умы профессорско-преподавательского состава. Именно эта книга подарила нам столь важный тезис. «Главная задача университетского образования – формирование творческой индивидуальности».

С.И. Гессен с 1917 по 1921 г. был профессором, заведующим кафедрой философии и логики Томского классического университета. В своих произведениях он обозначил главные принципы в практике образования. Главное в образовании – формирование творческой индивидуальности, овладение методом научного мышления и преподавателем, и студентом. И, как следствие, им высказывается идея обучения методу как животворящему началу творчества. Гессен выступал против диктата одной идеологии, как в образовании, так и в общественной жизни. Им был создан курс философской педагогики, где обозначены новые подходы к университетской педагогике, правовые и этико-философские аспекты образования. Нетрудно заметить, что эта мысль его была высказана, почти 100 лет назад, на основе обобщений его философско-педагогического опыта. Каждый внимательный исследователь в его наследии может найти много интересного и полезного для того, чтобы адекватно осмыслить нынешние проблемы российского образования. Словом, благодаря трудам этих ученых метод познания получил философско-научную интерпретацию, необходимую и достаточную для того, чтобы его разрабатывать и далее, в том числе и применительно к задачам обучения и воспитания в вузе.

Озаботившись проблемой обучения творчеству и разрабатывая дидактику такого обучения, мы прежде всего задаемся вопросами, что такое творчество как система знаний, умений и навыков. И каким образом оно может быть представлено в качестве предмета изучения. На основании какого дидактического материала мы можем это делать, и доступен ли нам такой материал. Дело в том, что творчество как феномен мыследеятельности человека, если и поддается формализации, то далеко не полностью и не во всех своих проявлениях.

Сведения о творчестве в науке фрагментарны, противоречивы. Точки зрения на творчество довольно существенно, а порою прямо противоположности различаются. Одни утверждают, что творчество –

это от природы или от Бога и непостижимо в принципе. Другие говорят, что оно доступно и подлежит формализации по крайней мере в части того, что принято называть исследовательским мастерством.

Можно сказать, что теории творчества по крайней мере в более или менее развитом виде не существовало как раньше, так нет ее и теперь. Поэтому искать в научных текстах нечто вроде систематического изложения того, что подразумевается под творчеством, дело весьма проблематичное. Хотя систематизация творчества как теории и как метода дело, по нашему мнению, далеко не безнадежное. Например, В. Брюсов, как известно, такую задачу в отношении литературно-художественного творчества ставил, и в ходе ее решения добился значительных результатов.

Материалы в науке относительно феномена творчества, конечно же, существуют. Более того, на поверку оказывается, что они достаточно репрезентативны. Но тексты такого рода, фактические данные о творчестве чрезвычайно разбросаны и в удобном для дидактического осмысления виде не систематизированы. Такая работа еще предстоит, и она безусловно сулит и свои поисковые радости, и свои огорчения.

Творчество в жизни современного человека стало критерием, определяющим его успешность в жизни. XX в. можно определить как век, продвинувший человечество далеко вперед в борьбе за права и свободы человека. Установка, начавшая формироваться в философии прошлых веков, на то, что творчество является неотъемлемой частью человеческой личности, нашла свое воплощение в ряде документов, составляющих основу правовой базы гражданского общества, социального и правового государства.

Причем, если на протяжении XX в. об этом говорили философы, психологи и педагоги, то в XXI в. эта идея – творчество как составляющая человеческой личности – приобрела статус одного из критериев такого показателя ООН как индекса развития человека. XXI в. диктует свои права, меняется человек, его возможности, меняется мир и в 2010 г. Программа развития ООН предложила новое, уточненное определение, соответствующее современной практике: «Развитие человека представляет собой процесс расширения свободы людей жить долгой, здоровой и *творческой жизнью*, на осуществление других целей, которые, по их мнению, обладают ценностью; активно участвовать в обеспечении справедливости и устойчивости развития на планете». Таким образом, творчество в жизни человека становится не толь-

ко желательной, а обязательной составляющей, определяющей развитие как процесс осуществления творческой жизни. В наше время как никогда сложились условия, позволяющие реализовывать свой жизненный план, полагаясь на собственное представление о ценностях и смысле человеческой жизни.

Вся история философии и психологии подходила к пониманию необходимости обеспечить условия для самореализации человека, его самоопределения. Если проанализировать историю становления психологии по критерию объекта, на который был направлен интерес психологов, то можно отметить, что от человека больного, нуждающегося в помощи психоаналитика, от человека девиантного, нуждающегося в помощи психолога-бихевиориста, она переходит к человеку, самореализующемуся, нуждающемуся в помощи гуманистических психологов, тренеров, коучей, преподавателей, педагогов, гуру, учителей и т.д.

Задача современного образования – обеспечить возможность для развития творческого потенциала человека, не зависимо от того, на каком уровне образования он находится. В рамках данной статьи мы будем рассматривать проблемы развития творческого потенциала в системе высшего образования, ориентируясь на необходимость развивать инженерное и научное творчество.

Можно выделить несколько факторов или принципов творческой деятельности, которые являются универсальными, не зависимо от сферы творческой деятельности человека. Их можно разделить на четыре блока. Первый блок – это то, что дается человеку от рождения: способности, талант. Второе, то, что приобретается путем опыта: мастерство, навыки. И третий блок – это набор качеств, позволяющих реализовать и развивать свой творческий потенциал. Это – свободолюбие, критичность, эвристичность, проактивность, воображение, мечта, желание. Четвертый блок – это набор условий, атмосфера, необходимые для развития творчества.

Если экстраполировать эту систему на сферу образования, то первый блок может быть реализован в процессе отбора, второй блок – это задача преподавателей по специальности, учащих теории и ведущих практику. А третий блок представлен в системе высшего образования фрагментарно. Анализ учебных планов для студентов технических и инженерных специальностей одного из ведущих технических университетов России – ТПУ, показывает, что пока эта задача остается нерешенной. Цель обозначена в миссии Национального исследовательско-

го Томского политехнического университета следующим образом: «повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счет интернационализации и интеграции исследований, образования и практики подготовку инженерной элиты, генерацию новых знаний, инновационных идей и создание ресурсоэффективных технологий. Сотрудники и студенты строят и развивают один из лучших в мире технических университетов, успех которого основан на профессионализме, творческом подходе и гармонии всего коллектива, являющегося единой командой».

Можно прийти к выводу, что, не смотря на поставленную цель, обозначенную в миссии, вопрос включения в образовательный процесс дисциплин, нацеленных на формирование и развитие творческого потенциала студентов, не решен. Необходимо дидактически формализовать принципы третьего блока для того, чтобы они могли быть включены в систему высшего образования. Но при этом нельзя забывать, что формализация не должна стать рамками, ограничивающими пространство для развития творчества, это должно стать инструментом для развития творчества.

Существует несколько концепций научного и инженерного творчества, теорий научного творчества, методик активизации творческого мышления. Все наработки подобного рода могут найти применение в учебном процессе. В принципе, есть два пути постижения сущности творчества. Один – это непосредственно участие в самом живом творческом процессе деятельности. Этот способ известен человечеству с древнейших времен, он предполагает наличие учителя и ученика. Его принцип можно изложить так: «Смотри и вникай в то, как делаю я. Делай вместе со мной; делай, как я; делай лучше меня». Это тот способ обучения творчеству, о котором С.И. Гессен говорил, что творчество передается от учителя к ученику методом заразы, увлечения, скорее бессознательно, чем сознательно, не организованно, а стихийно.

Другой путь постижения сущности творчества – это путь рефлексии не самого акта творчества, а его артефакта. Это уже сущности не первичного, а вторичного порядка. Здесь основания для сознательной, целенаправленной систематизации материала будет больше. Однако и в таком случае феномен творчества не может быть исчерпан до конца, это в принципе невозможно, да в этом и нет необходимости. Тайна творчества была, есть и будет той притягательной магической силой, которая будет притягивать творческую мысль человека.

Первый случай возможен только в процессе самого творчества. В силу своего живого, деятельного характера он более результативен, чем второй. Но он менее доступен в системе массового обучения, ибо он предполагает индивидуальную работу учителя с учеником. Кроме того, при всей своей безусловной результативности он все же недостаточно адекватен потенциальным возможностям и потребностям. Причина этого в том, что, как правило, такой способ взаимодействия учителя и ученика не подкреплён необходимым и достаточным дидактическим и методическим обоснованием.

Второй более результативен, чем первый, по причине того, что его базой являются не первичные факты творческого опыта, а вторичные, т.е. артефакты. В отличие от первого, такие материалы непосредственно не связаны с живым творческим процессом, а артефакты – это суждения, умозаключения различного рода относительно живого процесса творчества. Они представлены в научных текстах и потому могут быть актуализированы в дидактических целях независимо от «здесь и теперь». К этим материалам можно обратиться в любое время и не только в том пространстве, где факт творчества имел место, но и в каком угодно другом месте.

Во втором случае мы имеем дело не с самим творчеством в его конкретной эмпирической данности, а с его абстракцией. А любая абстракция, как известно, в информационном отношении беднее конкретного. И потому этот вторичный способ рефлексии феномена творчества, будучи преобладающим в одном отношении, уступает первому подходу в другом.

Можно сказать, что главное преимущество рефлексии вторичного порядка состоит в том, что она позволяет представить процесс творчества в его снятом виде, т.е. в виде системы знаний, умений и навыков познавательной деятельности. Такая система может быть формализована и представлена в виде предмета учебной дисциплины. А таким образом, обучение творчеству может носить уже не индивидуальный, а массовый характер. Как мы знаем, Национальный исследовательский университет именно в этом дидактическом ключе может реализовать программу обучения творчеству.

И все-таки свой максимальный эффект оба эти способа рефлексии феномена творчества могут дать лишь при условии их взаимодействия и взаимообусловленности. Оба они с дидактической точки зрения рас-

полагают как своими достоинствами, так и недостатками. Взаимодействуя же, они преодолевают свою одностороннюю ограниченность и приобретают интегральную возможность адекватного отражения сущности феномена творчества.

Воспитание творческой индивидуальности, по нашему мнению, должно стать системообразующим принципом всех систем образования. В Томском политехническом университете в программы включен предмет «Творческий проект». На кафедре инженерного предпринимательства реализуется «Творческий проект самореализации». Это компьютерный курс. Он состоит из трех модулей. Первый: «Научи себя мыслить». Второй: «Познай самого себя». Третий: «Проект достижения успеха», где особое место отведено «ТРИЗу». Создается «История практик и биографий выпускников, познавших и создающих собственный успех».

Некоторые выводы:

Методология, которую мы предлагаем, позволит рассматривать старые проблемы с новой точки зрения. А проблемы есть. Новой точки зрения нет. Нет новой философии. Наличие новой философии образования зависит от знания истории, традиций образования, что может лежать в создании теоретико-методологического обоснования каждой реформы. Предлагают же по существу реформы на основании заимствованных идей и опыта, рожденного в другой ментальности. Еще не поздно поставить новые вопросы, открыть новые возможности, рассмотреть старые проблемы с новой точки зрения.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
2. Копнин П.В. Логика научного исследования. Киев, 1966.
3. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. М., 1973.
4. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973.
5. Сухотин А.К. Парадоксы науки. Томск: Изд-во ТГУ, 1978.
6. Кириллов Н.П., Плотников Ю.С. Магия метода. Томск: Изд-во ТГУ, 2006.
7. Кириллов Н.П., Плотников Ю.С. Метод в системе образования. Томск: Изд-во ТГУ, 2008.
8. Кириллов Н.П., Плотников Ю.С. Методология инженерного образования. Томск: Изд-во ТПУ, 2014.

Г.И. Петрова, Б.В. Май

СТУДЕНТ ПЕРЕД ВЫБОРОМ ПРОФЕССИИ В НОВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МИРЕ: СТРАХИ, НАДЕЖДЫ, ВОЗМОЖНОСТИ

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

Актуальность статьи вызывается в первую очередь тем, что открывшаяся для индивида в XXI в. свобода выбора путей развития вне доминирующей идеологической ориентации сопровождается страхом перед ответственностью за свой выбор. Статья посвящается проблемам, которые встают перед абитуриентом, студентом и выпускником на тех этапах их жизни, когда им приходится искать и находить свое место в современном пока еще незнакомом, непривычном, новом и потому устрашающем профессиональном мире. Образование в целом и высшее образование в том числе сегодня находит себя в ситуации профессиональных вызовов классическим парадигмам профессиональной определенности. Это есть следствие серьезных трансформаций в характере современного разделения и содержания труда. Новая социальная реальность, быстро меняющаяся в своей постоянной неопределенности и «хаосе» как «порядке», рождает потребность в переосмыслении и переопределении понятия профессии и профессионального мира. Эти вопросы актуально стоят в области социальной философии, теории и истории культуры, социологии. Они представляют предмет исследования таких западных авторов, как Дж Эвветтс, Р Флорида, Э Фрейдсон, М Кастельс, П Друкер, М Сакс и др. Среди отечественных авторов работали и работают в этой области В Иноземцев, В.А Мансурова, П.В Романов и Е.Р Ярская-Смирнова С.Г Струмилин и др.

Эмпирические факты, подтверждающие вывод о проблемах и трудностях, с которыми встречаются современные абитуриенты, студенты и молодые специалисты, связаны с появлением, например, новых, гибридных по характеру и содержанию профессий. Так, можно говорить о наблюдающейся тенденции количественного снижения когда-то стабильного среднего класса и появления нового социального

класса – прекариата, который является ответом на вызовы новых форм занятости. Жесткий рынок труда рождает явление фриланса, фиксирующего ситуацию, когда постоянные рабочие места уходят, уступая место уберизации, т.е. временной работе, поискам дополнительного рабочего места, занятости неполный рабочий день и т.д. [1]. Отношения уберизации порождают в прошлом неизвестную социальную структуру общества, где одно из ведущих мест становится принадлежащим «прекариату» – классу, вбирающему в себя всех тех, у кого нет стабильного места работы и постоянной определенной профессии.

Фрустрация и страхи оказываются экзистенциальным состоянием, захватывающим любого индивида, тем более студента – молодого человека, на которого надвигается этот неизведанный и непонятный профессиональный мир. Современный мир профессий – слишком объемный, ибо основывается на разрастании технологий, изменении форм организации и разделения труда и т.п. Новый характер профессиональной деятельности отвечает вызовам современной социальной онтологии – динамичной, не подчиняющейся власти однолинейной логики, знающей неопределенность в развитии и непрогнозируемость в конструировании. Страх возникает в связи с тем, что с одной стороны, студент свободен в выборе стратегии своего развития, ему предоставлена возможность самоопределения, и он полон желания, получив образование, самореализоваться. Но с другой стороны, у него нет уверенности относительно будущего профессионального места и сферы профессиональной деятельности, которая в связи с современной динамикой мира постоянно изменяется и требует от каждого профессионала чрезвычайной мобильности. Мир – культурный и профессиональный, – который ожидает студента в будущем, страшит. Он слишком подвижный, чтобы человек был постоянно и твердо уверен в своих знаниях и в своем соответствии его вызовам. Помимо этого, среди молодежи есть осознание приоритетности кадров с высшим образованием на рынке труда, что, в свою очередь, влечет интенсивную конкуренцию среди выпускников вузов. Студент, находясь в состоянии информационной перегруженности, перманентно находится в состоянии тревоги, которая формирует модусы страха.

В контексте поставленной проблемы хотелось бы сказать и о возникновении новых профессий, не соответствующих классическим критериальным основаниям и потому еще не совсем осознанной необ-

ходимости подготовки к ним в стенах вузов. Появляются новые формы профессионализма: профессионализм, востребованный частными компаниями, профессия информационного работника, работника знания [6]. Новые профессии не поддаются классическим определениям в границах традиционных критериев профессиональной деятельности. Претендуя на эту роль, они, тем не менее, не соответствуют классическим определениям профессионализма.

В настоящее время активно пересматриваются характер и содержание уже устоявшихся профессий, профессиональный мир наполняется профессиями, отражающими новые явления в формах разделения труда. Все это незнакомо студенту, он еще не готов к встрече с новыми факторами профессионализма. Он не знает, например, о таком явлении, как корпоративный профессионализм, иницируемый отдельными компаниями в целях повышения своей конкурентоспособности. Студента ожидает профессиональный мир, наполненный информационными работниками, работниками знания, социальным капиталом, менеджерами и т.д., и т.п. Кроме того, в глобализированном мире оказался востребованным так называемый глобальный профессионализм, которым обладают работники, способные к творчеству, космополитично настроенные и работающие в самых различных странах и регионах мира. К таковым относятся, например, представители «креативного класса» [8]. В этих условиях в однотипных профессиональных группах усиливается конкурентная борьба, появляется особый спрос на творческих работников, рождаются профессиональные элиты [3. С. 129–177] или «богемная буржуазия» [2].

Именно с таким миром – культурным и профессиональным – предстоит встретиться выпускнику. Он страшит.

Согласно Сартру, существование человека предшествует его сущности, «...человек сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется» [7]. Индивид, находясь в ситуации выбора, сам создает себя, выбирает свою сущность и формируется, являясь причиной самого себя. Первым таким серьезным и самостоятельным решением в жизни индивида, сопряженным с личной ответственностью, является определение дальнейшей стратегии своего бытия, а именно – выбор направления подготовки в высшем учебном заведении. До этого периода человек вынужден проходить те стадии развития, необходимые для формирования навыков социализации и минимального багажа жизненных знаний, которые общи для

всех – посещение детского сада, начальной и средней школы. Именно на рубеже выпуска из общеобразовательного учреждения индивид становится лицом к лицу перед выбором своего дальнейшего жизненного пути, ответственность за который ляжет непосредственно на его собственные плечи. Как подчеркивает П.С. Гуревич, это является одной из отличительных черт человека перед другими живыми существами: «...он способен выбирать самого себя, быть самим собой и нести ответственность (прежде всего перед собой) за свой выбор» [4. С. 249].

Во-первых, трудность предстоящего выбора собственного места в мире профессий и культуры для абитуриента и студента состоит в отсутствии жизненного опыта. Будущий студент в системе российского образования – единица, находящаяся в процессе личностного формирования и не имеющая зачастую достаточного представления о том с какой сферой деятельности он хотел бы связать свою жизнь в дальнейшем. Более того, большой конкурс в течении всей приемной кампании не дает гарантии того, что абитуриент попадет в приоритетное для себя направление.

Во-вторых, текущая общественная динамика связана с информатизацией и технологизацией, приоритетными и более престижными направлениями подготовки в вузах становятся факультеты, связанные с информационными технологиями, инженерией, биотехнологиями, медициной и так далее. Сама система высших учебных заведений делает акцент на негуманитарные направления, что обнаруживает себя в таких формах образования и его дисциплинарных практиках, как олимпиады, стажировки, стипендии, сотрудничество с иностранными вузами в развитии приоритетных магистерских программ и прочее. На этом фоне студенты гуманитарных направлений ставят под вопрос свою будущую профессиональную пригодность, а также целесообразность получения гуманитарного образования в контексте будущих перспектив. Вследствие этого у студента гуманитарного факультета (особенно на третьем и четвертом курсах) формируется неуверенность в себе, в своих силах, в своем уже подступающем выпуске из университета и выходе на рынок труда. Страх невостребованности в скором будущем обостряет в индивиде чувство ответственности за сделанный при поступлении выбор: при множестве альтернативных стратегий обучения верно ли им была выбрана именно эта.

М.А. Гусаковский в работе «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном

процессе» проводит демаркационную черту, выделяя два типа университетов: классические (которые в текущих социальных реалиях теряют свою практическую значимость) и неклассические (значимость которых актуализируется в современной социальной динамике). В зависимости от выбранного типа отличаются соответственно и портреты выпускника. Согласно Гусаковскому, образ выпускника университета классического типа ранее представлял собой некоторый устойчивый набор профессиональных и личностных качеств, которые могли бы быть практически применены в определенном диапазоне жизненных и профессиональных ситуаций. Однако в той стохастичности, которой характеризуется XXI в., такие установки не могут быть осуществлены. «Ситуация неопределенности вызывает не только к повышенной адаптивности индивида, но и к качественно иному ситуационному самоопределению, когда занятая субъектом позиция ведет к соответствующему структурированию / переструктурированию ситуации и, соответственно, себя» [5]. На авансцену выходит новый тип человека, который должен характеризоваться мобильностью, высокой адаптивностью к окружающим изменениям, наличием междисциплинарных знаний и так далее. Формирование таких качеств становится новой целью человека, а, следовательно, и высших учебных заведений, которые выступают одной из основных ячеек конструирования соответствующих навыков. По мнению Гусаковского, такой портрет выпускника может быть реализован в университетах неклассического типа.

Таким образом, онтологический статус студента сопряжен с ответственностью за выбор стратегии своего дальнейшего развития и с риском, поскольку некоторые профессии в современной динамике «отмирают», и как результат, некоторые факультеты элиминируются из системы образования, теряя свою практическую значимость. В современном обществе трудно найти строго определенный путь, вследствие чего современному образованию необходимо разработать стратегии, которые помогли бы студентам узко востребованных факультетов выработать соответствующие междисциплинарные компетенции, которые позволили бы выпускникам, выходя из стен университета на рынок труда, быть конкурентоспособными.

Так, если сегодня говорить о навыках, которыми должен обладать профессионал, то они существенно изменились по сравнению с усто-

явшимися их классическими образцами. Востребованы world skills – широкие навыки, для которых характерны аналитические способности, с помощью которых профессионал мог бы справиться с большим объемом информации. Чтобы переработать эту информацию, требуется знание современных компьютерных систем и умение владеть спецификой работы с ними. Широкие навыки рожают глобальный профессионализм, релевантный глобализации рынка и характеризующийся высокой степенью адаптации к конкретным условиям любого региона мира.

В связи с новыми требованиями мира профессий современное образование, конечно, меняется и в своем содержании, и в своей технологии. Под влиянием цифровых технологий в преподавательском труде появляются новые виды и формы профессиональной деятельности. Как о таковых сегодня можно говорить о дизайнере учебного курса (специалист по разработке учебных программ), фасилитаторе (специалисте по методам обучения), тьюторе (специалисте по продвижению учебного курса), инвигилаторе (специалисте по контролю знаний). Возникают и новые средства коммуникации в учебном процессе: цифровые обозначения, массивы больших данных, нейротехнологии и искусственный интеллект, компоненты робототехники и сенсорики, технологии виртуальной и дополнительной реальности и др. В связи с этим осуществляется большая работа в области переосмысления образовательного процесса – его содержания и технологии.

Литература

1. Бент Винтер. Попрощайтесь с постоянной работой: будущее за фрилансом. URL: <https://inosmi.ru/> (дата обращения: 02.12.2018).
2. Брукс Д. Бобо в раю. Откуда берется новая элита. URL: <https://mybook.ru/> (дата обращения: 02.12.15).
3. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. М. : И-т эксперим. социологии. СПб.: Алетейя, 2005. 576 с.
4. Гуревич П.С. Философская антропология. М. : Омега-Л, 2010. 609 с.
5. Гусаковский М.А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. URL: <http://elib.bsu.by/> (дата обращения: 28.11.2018).
6. Друкер П. Эпоха социальных трансформаций // Центр гуманитарных исследований. URL: <https://qmarket.ru/> (дата обращения: 02.12.15).
7. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. URL: <https://royallib.com/> (дата обращения: 25.11.2018).
8. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М. : Классика-XXI, 2005. 430 с.

С.И. Ануфриев

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С.И.ГЕССЕНА И ПОСТИНДУСТРИАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

*Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск*

В течение нескольких десятилетий в развитых странах мира осуществляется переход от индустриальной стадии развития общества к стадии постиндустриальной, информационно-коммуникативной. Формируется новый тип социокультурной реальности – пластичной, «текучей», не успевающей затвердевать и постоянно переформатирующейся, изменяющейся как античный Протей. Возникает *тотально транзитивный способ бытия*. Критерии, оценки, параметры и условия решения тех или иных задач, проблем меняются по ходу их решения, в самом процессе – постоянно и непредсказуемо. Прежние нормы, правила, порядок, субординация, стабильность и устойчивость сменяют релятивизм, эклектика, ирония, всеядная толерантность и даже «беспринципность» (или «всепринципность») постмодерна. Ностальгически привлекательный традиционализм растворяется в клипово-бликовом тумане виртуализирующейся реальности и погружается на дно как загадочная и недостижимая Атлантида.

Прежние образовательные средства адаптации к постоянно, стремительно и непредсказуемо изменяющейся социальности оказываются неэффективными, что порождает необходимость искать каждый раз новые, как правило, неповторяющиеся способы решения тех или иных проблем, следовательно, инновационность становится востребованной и необходимой, как и сопутствующие ей креативность, самостоятельность, инициативность и рефлексивность. Меняется не только набор превалярующих ценностей, но и – вслед за ними – цели, формы, методы, средства образования, его содержание и педагогические функции.

Цели теперь не задаются извне: государством, бизнесом, экономикой и др. в виде различных стандартов, профессиограмм, госзаказов, а определяются индивидами, теми или иными группами, корпорациями и сводятся уже не к накоплению знаний и овладению ЗУНами, а к формированию личностного мировоззрения, овладению культурой, самореализации. Образование перестает быть служанкой экономики

(заниматься подготовкой кадров – Каких? Сколько? Для чего?) и становится проектированием будущего.

Предметно-классно-урочная система с жесткой структурой урока, фронтальной организацией работы и преобладанием аудиторных занятий уступает место индивидуально-групповым формам деятельности, самостоятельной работе. Все возрастающую роль играет открытое образовательное пространство (электронно-образовательные ресурсы, информационно-компьютерные технологии, средства массовой информации, культурно-просветительские и развлекательные учреждения и пр.). Объектом усвоения являются уже не столько знания о мире – дискретном, сегментированном – в соответствии с логоцентристской, полидисциплинарной структурой науки, сколько знания о способах его (мира) постижения. Освоение Универсума становится системным, синергетичным.

Ключевое понятие системно-деятельностной методологии – понятие цели. Любая система – естественная или искусственная – возникает или создается для решения определенной проблемы, для достижения той или иной цели, под цель. Цель образования в постиндустриальную эпоху – восхождение к очеловеченному миру, осознание себя как некой возможности, принципиально незавершенного Проекта. Ориентир современного образования – не внешний мир, не знания о нем, а внутренняя работа человеческого сознания и самосознания, творящих этот мир и постоянно определяющего и переопределяющего себя в нем – индивидуально и неповторимо. Образование, становление человека (подлинно человеческого бытия) происходит в результате выхода за пределы биосоциальной данности.

Около ста лет назад в лекциях, прочитанных в Томском университете и на Педагогическом отделении Сибирских высших курсов с 1917 по 1921 г., которые легли затем в основу книги, вышедшей в 1923 г. в Берлине – «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» С.И. Гессен определял цель образования как «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [1. С. 36]; «личность обретается только через работу над сверхличными задачами» [1. С. 73–74]. «Могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа и которые просвечивают в них, как задания его творческих устремлений» [1. С. 377]. «Мир не исчерпывается физической и психической действи-

тельностью... Кроме физического и психического в мире есть еще третье царство, царство ценностей и смысла, в котором наряду с формами знания пребывает в своей вечной заданности и свобода человека» [1. С. 248–249].

Пока же в современном российском образовании преобладает прежняя установка, ориентация на поиск информации, а не на поиск смысла, поскольку основным критерием, индикатором качества образования на всех уровнях: учащегося, педагога, образовательной организации, муниципалитета и т.д. являются результаты Единого Государственного Экзамена. «Вся контрольно-измерительная система по-прежнему требует передачи и запоминания информации и выполнения стандартных алгоритмических действий» [2. С. 6].

Российское общество вплотную приблизилось к критической зоне, точке бифуркации и каким будет его дальнейшее развитие зависит от выбора: укреплять ли и дальше военно-полицейские структуры и усиливать партийно-политическую однородность страны или же изменить траекторию движения, перераспределить имеющиеся ресурсы и вложить достаточные средства в образование, науку, культуру, здравоохранение, где и формируется богатство и разнообразие человеческого потенциала, определяющего успешность функционирования и развития постиндустриального общества.

Миссия образования информационного общества – создание условий для *само*формирования компетентной, творческой, ответственной, критической, инициативной личности, живущей в условиях поликультурного, стремительно изменяющегося социума. При этом чрезвычайно важно, чтобы при всей адаптивности, вариативности, деятельностной гибкости человек, личность сохранял устойчивый нравственно-мировоззренческий стержень («не прогибаться под изменчивый мир» и не менять направление движения в зависимости от тех или иных указаний и директив «сверху»), гражданскую и культурную идентичность, позволяющие избегать ценностного релятивизма и мировоззренческого вакуума.

Экспоненциально нарастающий объем знаний приводит к их релятивизации, но это ни в коей мере не может и не должно означать аксиологического релятивизма и в первую очередь – релятивизма нравственного, когда понятие Добра заменяется понятием Пользы, а формирование ценностных ориентаций уступает место наработыванию, тренингу адаптационных навыков.

Создать условия для самоформирования компетентной, творческой, ответственной и социально успешной личности может только обладающий этими качествами педагог-профессионал и прежде всего Личность, делает учителя главным элементом, активно действующим субъектом образования постиндустриальной эпохи.

Именно по этой причине общество, проектирующее свое будущее обязано преодолеть технократические стереотипы управления развитием образования и найти адекватные и достаточные ресурсы для его подлинной модернизации и переходу к гуманистической культурно-мировоззренческой парадигме, о которой говорил и писал в первой четверти XX века выдающийся русский философ и педагог С.И. Гессен.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики, Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

2. Каждый российский школьник может стать Нобелевским лауреатом // Учительская газета. № 10 (10351) от 8 марта 2011 г.

Н.А. Люрья

ИДЕИ С.И. ГЕССЕНА О ВЛИЯНИИ КУЛЬТУРЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ РЕФОРМЫ

Томский государственный педагогический университет, Томск

В настоящее время уже общепризнано, что проблемы образования выходят на уровень философского осмысления, так как затрагивают вопросы не только сугубо учебные и воспитательные, но и глобальные, проникая во все общественные институты и культуру в целом. Формирование молодого поколения посредством системного образования требует существенных корректив в соответствии со стремительным изменением всего общества, эти изменения не имеют национальных, культурных, религиозных границ. Поэтому реформы образования должны выйти за рамки реформ чистой педагогики и ее организационных форм в более широкую сферу общественной жизни, в сферу культуры.

Цели системы образования задают не только государственные учреждения любого типа, и даже не только культурные ценности се-

годняшнего дня, а – те, которые будут способствовать воспроизводству общества и его развитию в будущем. Для анализа этого факта до настоящего времени остаются актуальными и недостаточно оцененными сегодня идеи Гессена о связи образования и культуры в общественном развитии, его анализ влияния реформ системы образования на прогресс общества. «Цели жизни современного культурного общества ...и есть суть цели образования. Между образованием и культурой имеется ...точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [1. С. 35].

С.И. Гессен подробно проанализировал педагогику Ж. Руссо и Л.Н. Толстого и выявил зависимость соотношения свободы и принуждения в воспитании ребенка в зависимости от культуры той или иной эпохи, которая имеет общую закономерность: чем более развита культура, тем тоньше становится принуждение, которое в своей основе всегда присуще образованию, что подробно было проанализировано [1].

Чтобы оценить анализ С.И. Гессена и использовать в современном реформировании образования, рассмотрим на конкретном примере высказанные выше заключения. В эпоху Просвещения, когда свободолобивые идеи пронизывали все слои общества, церковное воспитание и образование, его цели, методы и содержание, – все это требовало радикальной реформы. Ж. Руссо – идеолог новой системы образования, пытался воплотить эти ценности путем «свободного» воспитания, освобождения ученика от всякого вида насилия. Однако ему не удалось достичь своей цели, результат оказался другим.

Ведущие ценности культуры Просвещения – это преобладание рационализма во всех сферах общественной жизни и безусловной веры в Разум, который управляет всеми законами Вселенной – от природных до общественных, человеческих, психологических. Противник цивилизации, порабащившей человека, Руссо пытался сообразно науке о природе ребенка воспитывать его в полной свободе вдали от любого давления, порабления, принуждения (природосообразное воспитание). Руссо считал, что надо создать такие условия образовательного

процесса, чтобы, следуя интересам и желаниям ребенка (а они определяются законами природы ребенка), их удовлетворять и развивать. Однако, как показал Гессен, само создание условий, которое зависит от педагога, основано на ценностных установках педагога, исходя из которых и создаются необходимые условия и которые он не осознает. Поэтому искусственно созданные им условия приводили к тому, что его ученик Эмиль «...хочет и спрашивает именно то, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал, его воспитатель Жан Жак... Нет подчинения более полного, чем то, которое сохраняет видимость свободы... Но не худший ли это вид рабства, когда жертва гнета даже не сознает его? Пленение воли – не во много ли раз хуже оно пленения действия? Изолированный от всех других влияний кроме постоянного и упорного воздействия всемогущего и вездесущего Жан Жака, Эмиль хочет того, чего желает, чтобы он хотел, его воспитатель – вплоть до женитьбы на предназначенной Жан-Жаком ему в жены Софье. Нетрудно предвидеть, что, привыкший к неустанному пестованию со стороны Жан Жака в теплой атмосфере изолированной от жизни „природы“, Эмиль, попавши в горнило подлинной, действительной жизни, менее всего сможет в ней отстаивать свою самобытность» [1. С. 52].

«Пленение воли – не во много ли раз хуже оно пленения действия?» Принуждение физическое в виде дисциплины, заданий, контроля, наказания – ушло, но оно стало тоньше и могущественнее, хотя ни сам педагог, ни ученик не осознают этого. В результате этого жизнь воспитанника новой образовательной системы в обществе не проявляет тех его личностных качеств, которые не были сформированы в процессе воспитания для этой жизни в культуре новых ценностей. Противодействие со стороны ученика физическому принуждению исчезло, в этом плане осуществилась идея свободы, но появилось принуждение более тонкое, основанное на новых ценностях культуры, которого не осознает учитель.

Новый тип соотношения свободы и принуждения в системе образования, преодоление принуждения физического произошло благодаря социокультурным процессам, предшествующим трансформации системы образования, когда средневековая система образования перестала удовлетворять потребностям дальнейшего развития общества и сменилась светской. При любом качественном изменении системы образования сначала ему предшествуют социокультурные процессы: в обществе возникают новые ценности, формируются условия реформирования и создаются соответствующие методы трансформации, про-

водя в систему образования эти инновации. Так, смена культурных ценностей в эпоху Возрождения провозгласила идеалы гуманизма, критику авторитаризма, затем победоносное шествие Разума и интеллекта, открытия в науке и технике, книгопечатание и распространение всеобщей грамотности в эпоху Просвещения – все это способствовало радикальной перестройке образовательной системы. Однако кроме этого необходимы и механизмы проведения реформ. Таковыми в то время послужили открытия в философии, зарождающейся науке педагогики (Я.А. Коменский), психологии [2].

Таким образом, один тип соотношения свободы и принуждения сменяется другим в образовательной практике только благодаря социокультурной трансформации общества, когда изменились ценности, и научный метод проник во все сферы жизни общества, только тогда радикально изменилась вся система образования.

Тип соотношения свобода – принуждение изменился, и его проанализировал Гессен на примере анализа педагогики Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. Его условно можно назвать интеллектуальным, так как в основе преобладающих ценностей стоит вера в интеллект, Разум, а в основе методов – наука.

В современном обществе в качестве целей образования и воспитываемых качеств личности кроме освоения необходимых знаний выдвигаются на первый план задачи формирования личностного плана: активности, творчества, заинтересованности в образовательной деятельности, самостоятельности, умения самому ставить цели, способности ориентироваться в информации, умения вести диалог, способности коммуникации и т.д. Для педагога на первый план выступают требования не только владеть предметной областью (которое отходит на второй план) а качества научить ученика учиться, качество коммуникации, умение совершенствоваться и передавать профессионализм, проявлять личностные качества, приобретать новый опыт и транслировать его последующему поколению. И хотя необходимость реформирования современного образования остается актуальной задачей сегодня, причина неудач кроется, по нашему мнению, в том, что недостаточно осознается факт влияния новых ценностей культуры, социальных проблем на возможности позитивного воздействия на этот процесс, а также не осознаются механизмы, которые могут изменить образование.

Культурная особенность современного общества – это плюрализм ценностей. Общество постмодерна – принципиально гетерогенное, оно отрицает однородность, утверждает многообразие, уникальность. По

мнению Ж.Ф. Лиотара постмодерн возникает в результате осознания исчерпанности онтологии, ориентированной на рациональность, прогресс, что выражается в таких ее проявлениях, как сомнение в действительности науки, в возможности преобразования мира с помощью разума, и т.д. Освоение опыта мира в ситуации постмодерна имеет два аспекта для личности: эта ситуация с одной стороны облегчает ей жизненную задачу, погружает в пространство свободы, не навязывая догм и авторитетов, а с другой – усиливает ответственность за выбор собственных ориентиров, собственной свободы с ориентацией на личностные цели и смыслы.

В сфере образования в настоящее время формируется новый тип соотношения свободы и принуждения. Преодоление интеллектуального типа принуждения происходит посредством эмоционально-ценностного, которое проявляется в различных формах и на различных уровнях, начиная от детских садов и кончая вузами. Различные ценности, различные интересы, которые пытаются удовлетворить педагоги, осуществляя индивидуальный подход, различные профессиональные интересы и т.д. создают в образовании большие проблемы, что является основой конфликтов между учеником и учителем, педагогами и родителями, выпускниками и их заказчиками, внутри самого педагогического персонала и т.д. Все это является препятствием к осуществлению прогрессивных реформ в образовании.

Каким же образом можно преодолеть эмоционально-ценностное принуждение? Приведенный выше анализ показывает, что преодоление существующего типа принуждения возможно при условии того, что в современной культуре будут найдены такие ценности, которые послужат основанием для такого преодоления. Это основание – продукт коллективного осознания ценности сохранения человечества. Его отражение (проявление) в образовании и есть возможность успеха реформ, сохранения всех ценностей и воспроизводства социально значимого опыта культуры в целом. Кроме того, в обществе уже должны существовать механизмы для внедрения культурных инноваций в систему образования.

Это основание есть духовность. Именно духовное основание отвечает на запросы современного образования в условиях плюрализма ценностей, и оно позволяет преодолеть эмоционально-ценностное принуждение в современной системе образования. Духовность человека понимается как «область бытия, в которой объективная, индивидуальная реальность дана нам не в форме предметной действитель-

ности, извне, как объект, а в форме реальности, присутствующей в нас самих, изнутри с нами сращенной и нам раскрывающейся» [3. С. 327]. По словам Е. Трубецкого, вера в Высшее Начало – основа всех культур и народов и – самого существования человечества. Необходимо только различать в каждую конкретную эпоху истинный смысл веры человека (содержание духовности) от формы ее проявления [4]. Связь духовных ценностей с определенным видом культуры находит отражение в духовном мире человека. При этом религиозная духовность связывается с верой, а светская – с удовлетворением высших человеческих потребностей в познании, бескорыстии и т.д. «Специфика религиозной духовности состоит в том, что только она раскрывает духовную призванность человека к Вечности...» [5]. Каждая религия ищет Вечное, приобщает к Высшему. Это определение духовности мы бы отнесли не только к религиозной духовности, но к духовности вообще. «Духовность как действенное проявление человеческого духа несводима ни к „психическому“ – общему свойству высокоорганизованных, наделенных мозгом биологических систем, ни к „интеллектуальному“ – познавательному процессу психики» [6]. Духовность имеет коллективную природу, так как является основой нравственности в любой культуре. Благодаря ей пересматривается роль науки в обществе, осознаются ее границы применимости, уточняется ее статус в возможности познания истины и в главенствующей роли в интеллектуальных способностях человека. «Теперь уже доминантной становится позиция, которая основывается на социокультурном образе науки, вплетает ее в социальную и культурную действительность и старается размыть границы, установленные в стандартной концепции науки, между научными и вненаучными формами знания» [6. С. 17–18].

Плюрализм ценностей и свобода выбора как определяющие характеристики современного общества делают возможным огромное разнообразие в проявлении духовности. Она может проявляться в ценности любого вида творчества (науки, культуры, искусства и др.), в защищаемых идеалах, в неутомимой деятельности ради ближнего и в реальном выражении всегда ценимых духовных качеств милосердия, сострадания, любви, в патриотизме, чести, достоинстве, правдивости, праведности и др.

На самом деле, коллективная природа духовности проявляется в том, что во все времена какое бы ни было общество, в любой системе образования происходило обращение к высшим ценностям теми словами и в тех терминах, которые характерны для данной эпохи. Духов-

ность всегда присутствовала во всех типах образовательных систем, но она была прикрыта провозглашаемыми идеалами той или иной культуры. Так, в церковной системе образования духовность определялась нравственными ценностями, ценимыми в культуре, основанными на христианской вере. Ее интерпретация духовенством определяла порядок осуществления образовательной политики, благодаря которой подбирались учителя и основывались методы обучения. В эпоху Просвещения, в обществе торжества рационализма духовность связывалась с научной истиной, вера переориентировалась на веру в прогресс, в существование вечных законов, познав которые можно обустроить жизнь по справедливости и разуму, достичь всеобщего счастья, обрести могущество, радость, благополучие.

Просвещение (приоритет разума в познании мира) провозглашалось как цель и основа жизни отдельного гражданина и общества в целом. По этой идеологии общественное устройство всего человечества должно было основываться на открытых разумом законах, достаточно лишь рационально обосновать их, найти всеобщую «правильную» религию, мораль, нравственность, способы воспитания, экономическую систему и т.д. Даже необходимость веры и сам ее объект устанавливался разумно: утверждалось существование Верховного Существа и вводились новые религиозные праздники. Разум и есть то высшее, что управляет природой, космосом, людьми, обществом. С помощью РАЗУМА можно установить ВЕРУ! Из декрета Французской революции 1789 г.: «С целью напоминать людям о Божестве и их собственном достоинстве будут учреждены празднества. Их названия будут заимствованы у славных событий нашей революции, у наиболее дорогих и полезных человеку добродетелей, ...В честь Истины, ...В честь Республики, ...В честь Свободы, ...Целомудрия, ...Славы, Бессмертия, Любви к Отечеству. Материнской нежности, Сыновней почтительности, в честь Юности, Зрелого возраста, В честь Промышленности, Потомства, Бескорыстия, Добросовестности, Воздержания и т.д.» [7]. Возвышение разума и распространение его за пределы его применимости послужило уроком Великой Французской революции.

В современном обществе упоминания о духовности стало общим местом. Однако суть вопроса от этого не меняется: без осуществления на практике духовной трансформации образовательной системы успехи ее реформирования проблематичны. Кроме этого, необходимо найти в культуре уже существующие механизмы проведения новых ценностей в педагогическую систему. Очевидно, что интернет, все-

мирные средства коммуникации могут послужить искомым механизмом. Однако они могут сыграть как позитивную, так и негативную роль.

Можно указать на некоторые попытки в различных областях общественной жизни найти общее основание, необходимое для реформы образования. Даже в областях, далеких от религии и идеологии, исследователи приходят к выводу о необходимости приоритета духовности. Например, в сфере экономики, бизнеса, производства, благодаря попыткам обеспечить более значимый успех, предлагается формировать духовный интеллект [8].

Синди Вигглсворс – опытный менеджер с 31-летним стажем, президент компании «Deep Change Inc.», создатель методики оценки духовного интеллекта, считает, что существует четыре важнейших типа интеллекта, которые необходимо развивать сегодняшним лидерам. Она утверждает, что в дополнение к высоким IQ (когнитивный) и EQ (эмоциональный) типам интеллекта, требуется прочный фундамент в физическом интеллекте (PQ) (практический) и готовность развивать духовный интеллект (SQ). «Когда эти четыре части собраны вместе, в результате возникает „Глубинный Интеллект“ (Deep Intelligence), который необходим для управления трансформирующейся организацией в быстро меняющемся и непредсказуемом мире... Самое главное, они должны понимать особую роль SQ (духовный интеллект) в качестве интегрирующего интеллекта – фундамента, который связывает и усиливает наш рациональный и эмоциональный потенциал... Духовный интеллект является центральным и самым основным из всех интеллектов, потому что он становится источником руководства для других» [8].

Другой пример касается информационных технологий. В современном бизнесе делаются попытки формировать системное внедрение духовного качества в общественные институты, растет количество благотворительных обществ и движений волонтеров. Так, например, Михаил Палей и Андрей Вишняков разработали систему благотворительности, основанную на методе блокчейна. Они так описывает свой проект: «Мы хотим создать некую экосистему благотворительности, экосистему добрых дел, в которую входит с одной стороны, ассоциация честных фондов, работающая на блокчейне, которая не вызывает ни у кого никаких сомнений... Мы подали пример фондам... так как для нас собственно доверие тоже один из важнейших моментов» [9]. Благотворительность допускает самые различные виды махинаций, однако их система не допускает никакой фальсификации. Это – новая

экономическая система, которая последнее время завоевывает финансовую сферу. Как говорят авторы проекта, эта система нужна там, где требуется доверие.

Чем тоньше принуждение, тем более сложные и могущественнее должны быть средства противодействия. Влияние среды на образование становится сравнимым по воздействию на будущее поколение с самим образовательным институтом. Поэтому влияние социума, культуры невозможно игнорировать при планировании любых реформ.

Что касается механизмов, которые необходимы для проведения ценностей культуры в образование, то они также формируются и развиваются. Можно указать на проектные методы, успешно используемые в образовании. Эти методы основаны на методологии Г.П. Щедровицкого и способствуют осознанию учеником и педагогом своих целей и ценностей культуры, своей позиции в культуре, самостоятельности в поиске решения проблем и т.д. Это позволяет воспитанникам ориентироваться в сложной обстановке социума и противостоять негативным явлениям [10]. Важным в педагогическом процессе является также использование игровых методов, моделирования социальных процессов, что приближает учеников к реальной жизни.

Следующим направлением в поисках резервов культуры и социума является использование духовных практик Востока, в том числе – медитации как способа познания своей духовной сущности и выхода за пределы рациональности, к которой привлекается внимание многих исследователей в разных странах. Достаточно обширным и своевременным исследованием в этом направлении является работа С. Горбачева и других авторов о духовном интеллекте, исследующих историю и развитие научной мысли в данной области, указывающую методы и способы преодоления принуждения любого типа через духовность [11].

Можно присоединиться к мнению С.И. Гессена о том, что образование связано с приобщением человека к духовному содержанию культурной жизни. «Слово „образованность“ ...правильнее было бы закрепить за более внутренним, или „духовным“ содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию» [1. С. 26]. Таким образом С.И. Гессен показал, как воздействие культурных ценностей через образовательную систему (педагога, методы обучения, заложенные в образование, цели), определяет расхождение желаемого и реального результатов, если отсутствует

осознание педагогом в учебном процессе ценностей своих и ценностей культуры.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Люрья Н.А., Созоров Н.Г. Влияние социокультурных инноваций на формирование профессиональных качеств педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 13. С. 145–150.
3. Франк С.Л. Духовные основы общества. М. : Республика, 1992. 511 с.
4. Трубецкой Е. Метафизические предположения идеи Добра // Вопросы жизни. 1905. № 4–5.
5. Петрова Г.И., Малиновская С.М., Волошина Л.В., Костюкова Т.А., Люрья Н.А., Азбукина Е.Ю. Профессиональное самоопределение учителя в традиционных духовных ценностях. Депонированная рукопись № 309–В2013 30.10.2013. Гл. 2. С. 177–212.
6. Огурцов А.П. Страстные споры о ценностно-нейтральной науке // Лэйси Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценностное и научное понимание. М., 2001.
7. Олар А. Культ Разума и культ Верховного существа во время Великой Французской революции // Олар А. Политическая история Французской революции. М., 1938.
8. Синди Вигглсворс. Глубинный интеллект. Облачные переводы как практика осознания. URL: <https://integraltranslations.wordpress.com/2012/11/26/wigglesworth-deepintelligence>
9. Благотворительность на блокчейне // Радио Эхо Москвы. URL: <http://echo.msk.ru/programs/tochka/2030004-echo/>.
10. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993. 154с.
11. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М. : МАРО, 1996.545с.;
12. Прокументова Г.Н., Малкова Г.Ю. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 7 (69). С. 13–17.
13. Горбачев С.В., Койнова Г.Н, Сырякин В.И. Духовный интеллект. Стратегия успеха. LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 256 с.

Н.П. Чупахин

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИКЛАДНОЙ ФИЛОСОФИИ С.И. ГЕССЕНА В СОВРЕМЕННОМ СМЫСЛЕ

Томский государственный педагогический университет, Томск

Если говорить о самом современном смысле прикладной философии С.И. Гессена, то нужно обратиться к появившейся в 2017 г. монографии Валентины Дмитриевны Павловой «Аксиомы новой культуры потребностей и возможностей Vista» [1]. Vista – в переводе означает

«Перспектива». Так назвала новую структуру культурного мира автор книги, исходя не только из сопровождающего это понятие геометрического образа координатной системы входящих в эту структуру культурных подпространств, но и в силу сформулированных в монографии постулатов, названных аксиомами.

По определению П.А. Сорокина культура, или Культурный мир – это суперорганическая сфера созданных человечеством явлений и объектов, пронизанных нематериальным компонентом смысла [2]. Смысл, в свою очередь, имея многотысячелетнюю историю употребления, в силу свойства нематериальности, поддается математическому описанию в виде взаимно однозначного соответствия потребностей и удовлетворяющих их возможностей [3].

Культура потребностей и возможностей является атрибутивной характеристикой культурного мира [4]. Поэтому мы обратили особое внимание на стремление С.И. Гессена поставить в центр внимания своей прикладной философии [5] воспитание культуры. Так об этом пишет Г.Г. Кругликова: «Таким образом, философско-педагогическая концепция С.И. Гессена рассматривает образовательный процесс как процесс духовного созревания личности, развитие в человеке свободы и приобщения его к культурным ценностям. Тем самым русский мыслитель, по сути, продолжил и развил учение И. Канта о свободе и путях ее воспитания, конкретизировал общие положения «критической философии» применительно к образованию личности. С.И. Гессен был способен к реальному видению и обобщению педагогических явлений и теорий с точки зрения их философского исследования» [6]. Принято считать, что дисциплина и свобода противоположные по смыслу понятия. Для доказательства взаимообусловленности данных понятий С.И. Гессен рассматривает дисциплину в сопоставлении с дрессировкой. Согласно С.И. Гессену, если дрессировка предполагает механические способы воздействия, направленные не на разум и волю, и на выработку определенных действий путем однообразно повторяющихся действий, то дисциплина направлена именно к собственной воле и разуму «подвластных», оставляет место для их инициативы. Из этого сопоставления вытекает, что «дисциплина отличается от дрессировки через присущую ей свободу». Безусловно, именно проявлением свободы является самостоятельное принятие тех или иных решений, ответственность перед исполнением общего дела, сохранение личного достоинства. Между тем, дисциплина, не опирающаяся на свободу, по мнению С.И. Гессена, вырождается в дрессировку. Проанализировав

понятие дисциплины как организованного принуждения, С.И. Гессен делает вывод о том, что она неразрывно связана со свободой. Связь свободы с принуждением мыслитель обосновывает путем анализа понятия произвола. По мысли С.И. Гессена, если рассматривать понятие свободы с точки зрения индетерминизма, то она представляет собой «возможность произвольного выбора». Таким образом, если принять такое понимание свободы, значит, «самыми свободными следует принять детей и душевнобольных, поступки которых, именно и отличаются случайностью, неустойчивостью и непредвидимостью» [5].

С сегодняшней точки зрения на смысл мы могли бы назвать долг и принуждение к нему «потребностями», а свободу и выбор – «возможностями». Тогда смысл, как соответствие между потребностями и возможностями, и определяемая им культура стали бы понятнее и ученикам, и учителям. Но достигнуть этого уровня в культуре образования можно лишь при условии освоения всех четырех базовых культур Vista.

Литература

1. Павлова В.Д. Аксиомы новой культуры потребностей и возможностей Vista. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2017. 156 с.
2. Сорокин П. Моя философия – интегрализм // Социологические исследования. 1992. № 10. С. 134–139.
3. Чупахин Н.П. Философские основания и математическая модель смысла знания. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. 341 с.
4. Чупахин Н.П. Культура потребностей и возможностей как решение проблемы смыслоопределения культурного мира // Антология современной русской философии. Т. 2. 2-е изд., испр. и доп. / сост., вступ. ст. М.В. Бахтин, Ю.В. Колесниченко. М : Энциклопедист-Максимум, 2018. С. 89–101.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995.
6. Кругликова Г.Г. «Философия образования» С.И. Гессена // SuperInf.ru. Информационные материалы для студентов. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3785

С.И. Поздеева

ИДЕИ ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ С.И. ГЕССЕНА И СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Томский государственный педагогический университет, Томск

Заявленный в ФГОС НОО системно-деятельностный подход поставил во главу угла переход от учебной (учебно-воспитательной работы) к организации образовательной деятельности, однако реальная прак-

тика начальной школы обнаруживает разное понимание образовательной деятельности. В первую очередь, это акцентирование внимания на учебной деятельности, т.е. учении, умении учиться, как умении учить себя с помощью других людей и разных средств. При таком подходе, в основе которого лежит теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, акцент делается на формировании у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий, т.е. на целеполагании, планировании, контроле, оценке. С.И. Гессен писал о том, что цели (имеется в виду цели урока) должны быть таковы, «как будто ученик их сам себе поставил», однако, по мнению современных учителей, этого уже недостаточно: каждый урок надо начинать с целеполагания, когда ученики самостоятельно формулируют цель урока: чему будем сегодня учиться, что узнаем.

Однако при этом, на наш взгляд, остается без внимания вопрос: как, откуда и на каком материале должна появиться цель урока. В результате целеполагание часто становится дублированием темы урока с учетом его дидактического типа. Например, если тема «Приставка как часть слова», то на уроке изучения нового материала цель будет звучать: «Узнать, что такое приставка», а на уроке закрепления: «Научиться находить приставку в слове». *Примечание:* в формулировании цели детям помогают предлагаемые учителем клише: узнать..., понять..., научиться..., сравнить... и т.п. На наш взгляд, это не целеполагание, а «темополагание», которое никак не продвигает ребенка в развитии умения учиться.

С.И. Гессен считал, что в начальной школе «цели урока определяются по преимуществу жизненной средой учащихся», «должны носить по преимуществу жизненно-практический характер» [1. С. 123]. Это означает, что цель может появиться из а) ситуации жизненного практического затруднения, когда что-то не получается, не работают старые способы действий; б) из ситуации удивления, «познавательного, вопрошающего интереса». По Гессену, удивление – не просто эмоциональная реакция, оно «должно питаться стремлением объяснить поразившее ум явление... Оно должно вырасти в вопрос» [1. С. 281]. А поиск ответа на этот вопрос и станет целью урока.

Значит, целеполаганию на уроке всегда что-то предшествует: актуализация прежних знаний, создание ситуаций практического затруднения, проблемный вопрос, ситуация удивления, рефлексивная задача. Тема – это просто внешняя рамка урока, предмет деятельности, разговора и т.п., внутри которой появляется цель.

Второй аспект связан с пониманием образовательной деятельности как деятельности познавательной, исследовательской. При таком понимании учитель делает акцент на формировании познавательных универсальных учебных действий и когнитивных, интеллектуальных процедурах. Когда говорят об исследовательской деятельности младшего школьника, как правило, используют термины В.В. Давыдова: «квази-исследование», «квазиоткрытие», «квазисубъект». Однако на 60 лет раньше В.В. Давыдова эту мысль сформулировал Гессен: «Познающий ребенок, делая свои первые наблюдения над действительностью и выводы из них, бессознательно подчиняется уже тем законам и правилам, которые регулируют и работу ученого» [1. С. 233].

Исследовательская деятельность дает ребенку возможности проявить свободу в формулировании целей, инициативу в выборе средств достижения цели, самостоятельность – в выборе пути. Эти три важных для С.И. Гессена слова *свобода, инициатива, самостоятельность* – это характеристики деятельностного подхода, индикаторы образовательной деятельности.

В этой связи Гессен критически относился к психологическим тестам, измеряющим интеллектуальные способности детей, которые отличаются логической бессистемностью, попыткой охватить все элементы интеллекта и часто носят чисто спортивный (состязательный) характер [1]: нужна не гимнастика ума, а его культурное развитие.

Если мы посмотрим на типовые задачи для измерения сфер познавательных универсальных учебных действий [2], предлагаемые современному учителю, то в них мы как раз и увидим чисто психологические задания на оценку сформированности интеллектуальных действий, например, на взаимно-однозначное соответствие, на умение осуществлять кодирование с помощью символов, владение обобщенным способом решения математических задач. Непонятно, какое отношение они имеют к оценке познавательных универсальных учебных действий, если, по словам Гессена, они свидетельствуют только об «усовершенствовании ума как чисто психической способности» [1. С. 242]. Гессен считал, что доверять в оценке познавательных умений детей можно только педагогическому наблюдению за живой работой детей. «Только наблюдение за тем, как учащийся в повседневной работе пользуется методом научной мысли, как он ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает и обосновывает его решение, как использует его для постановки новых вопро-

сов, а не экзамены и не письменные задачи в состоянии установить степень его научной зрелости» [1. С. 249].

Третий аспект – это понимание образовательной деятельности как совместной деятельности педагога и учащихся, учащихся друг с другом с акцентированием усилий педагога на формировании коммуникативных универсальных учебных действий. С.И. Гессен использовал выражение «совместная работа». Он объяснял, что трудовая школа предполагает не просто появление общепользующего продукта труда, а то, что в ней вместо пассивного повторения образцов учащимися весь класс в совместной работе создает новый общий продукт. Другими словами, деятельность может быть мотивированной желанием получить этот совместный продукт, который обладает для всех ценностью, пользой. В такой трактовке совместной работы это ближе всего к проектной деятельности, которая заключается не просто в выполнении проектных заданий и решении проектных задач, а в совместной деятельности по реализации проектных замыслов и инициатив.

Акцент на совместность может быть сделан и при организации исследовательской деятельности, приобщающей детей к методу научного знания. Задача учителя при этом состоит в том, чтобы «руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения, – вот подлинная задача учителя» [1. С. 250]. Сложность этой задачи в том, что «к ней нельзя подготовиться, к ней надо быть всегда готовым» [Там же]. Это означает, что педагог должен быть *обращен* к ребенку: к его вопросам, мнениям, затруднениям, он организует «совокупную мысль», т.е. совместное обсуждение, совместный поиск, совместное решение проблемы. Такое совместное действие мы характеризуем как *обращенное*, когда учитель переходит от «удобопонятного изложения своего предмета» в рамках авторитарной модели организации совместной деятельности к лидерской модели, к методу научного знания, т.е. методу постановки и решения проблем. К сожалению, в реальной практике начальной школы этот метод часто выглядит как «заигрывание с детьми», когда педагог манипулирует детьми, не работает с их версиями, слышит то, что хочет слышать, «окультуривает» детские мнения и т.п. С.И. Гессен писал, что на проблемном уроке учитель мыслит вместе с детьми, действует с «неослабевающей бодрствующей мыслью», для учителя характерна «постоянная напряженность мысли», а не подгонка ответов и мнений детей под правильное решение проблемы.

Таким образом, взгляд на образовательную деятельность в начальной школе имеет три фокуса: учение, познание, коммуникация. Каждый из них можно соотнести с формированием конкретной группы универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных). И в каждом из этих фокусов мы можем опираться на идеи С.И. Гессена и понимать, что современному школьнику необходимо не просто знание, а деятельностное знание («знание, сопряженное с умением им владеть»), не формальное, а живое мышление, не гимнастика ума, а его культурное развитие.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия: От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 152 с.

Э.Г. Гельфман, К.Б. Гельфман

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ

*Томский государственный педагогический университет,
Томск, Россия
Демократическая школа Израиль, Реховот, Израиль*

Работа С.И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» неслучайно является актуальной и сегодня при решении различных проблем образования, включая школьное математическое образование.

В ней обсуждается вопрос, который стоит перед школой любой страны мира – «Формирование личности в человеке, или что то же, развитие его индивидуальности» [5. С. 85].

В связи с такой постановкой целей образования возникает проблема, без решения которой, не может существовать ни одна современная психологически-ориентированная модель обучения: взаимосвязь между принуждением и свободой, так как понятие свободы, по сути дела, совпадает с понятием личности. «Свобода, – пишет С.И. Гессен, – есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания» [5]. При этом,

естественно, возникает вопрос, каковы внешние условия культуры, создающие возможность для развития внутренней свободы человека.

В Открытых школах Израиля одним из принципов построения школы является предоставление возможности учащимся осуществлять выбор и осознавать его последствия. Учителя таких школ убеждены, что если учащийся мотивирован, то он успешен. А это значит, что не следует заставлять учащихся учиться, а необходимо искать пути формирования их мотивации. Большое внимание уделяется диалогу педагога и учащегося.

Так, например, учителя начальных классов верят, что учащиеся могут обучаться не только в обстановке класса, но и в других условиях, предоставляемых школой. Кроме учителя, классного руководителя, в школах имеются «дворовые» учителя, которые занимаются с учащимися, не готовыми сегодня работать в классе.

Такие школы предоставляют своим воспитанникам широкие возможности для того, чтобы они проявили себя в разных сферах деятельности. Тем самым повышается их внутренняя мотивация учения.

Большое значение С.И. Гессен уделяет содержанию образования, способствующему интеллектуальному образованию [5. Гл. 8]. Он рассматривает различные модели поведения учителя, характер учебников, принимающих ту или иную цель обучения.

Автор подчеркивает, что возникновение внутренней свободы в обучении во многом зависит от того, насколько учащийся владеет идеями и методами науки: «Если неизменна не истина, а присущий ей путь ее нахождения, если жизнь знания составляет его метод, то, очевидно, и задача обучения заключается в овладении методом науки, как животворящим ее началом» [5. С. 244].

Приведем некоторые примеры, как в учебных материалах проекта «Математика. Психология. Интеллект» осуществляется обучение методам математики.

1. При рассмотрении числовых множеств большое внимание уделяется «принципу перманентности формальных законов» [7. С. 42].

Так, изучение десятичных дробей проводится параллельно с повторением натуральных чисел. Это позволяет учащимся увидеть идеи позиционной записи чисел, соблюдение одних и тех законов выполнения алгебраических операций, поразрядность выполнения действий.

«Рассмотрим умножение десятичной дроби на однозначное натуральное число.

$$5,24 \cdot 7 = ?$$

Мы можем по аналогии с умножением натуральных чисел найти сумму семи одинаковых слагаемых:

$$\begin{array}{r}
 \text{3 1 2} \\
 5,24 \\
 5,24 \\
 5,24 \\
 + 5,24 \\
 5,24 \\
 5,24 \\
 \hline
 5,24 \\
 \hline
 36,68
 \end{array}
 \left. \vphantom{\begin{array}{r} 5,24 \\ 5,24 \\ 5,24 \\ + 5,24 \\ 5,24 \\ 5,24 \\ 5,24 \end{array}} \right\} 7 \text{ раз}$$

Но неужели при умножении десятичных дробей мы всегда должны прибегать к помощи сложения? Может быть, *попробуем действовать так же, как и при умножении натурального числа на однозначное число?*

Действительно, *все законы умножения (переместительный, сочетательный и распределительный) выполняются и для десятичных дробей:*

$$\begin{aligned}
 5,24 \cdot 7 &= (5 \text{ единиц} + 2 \text{ десятых} + 4 \text{ сотых}) \cdot 7 = \\
 &= 35 \text{ единиц} + 14 \text{ десятых} + 28 \text{ сотых} = \\
 &= 35 + 1,4 + 0,28 = 36,68.
 \end{aligned}$$

$$\begin{array}{r}
 \times 5,24 \\
 \quad 7 \\
 \hline
 \quad 0,28 \\
 + \quad 1,4 \\
 + \quad 35 \\
 \hline
 36,68
 \end{array}$$

Или коротко:

$$\begin{array}{r}
 \text{3 1 2} \\
 \times 5,24 \\
 \quad 7 \\
 \hline
 36,68
 \end{array}$$

Теперь сравним окончательные столбики, которые у нас получались при умножении натурального числа на 7 и при умножении десятичной дроби на 7:

$$\begin{array}{r}
 \times 524 \\
 \quad 7 \\
 \hline
 3668
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 \times 5,24 \\
 \quad 7 \\
 \hline
 36,68
 \end{array}
 \gg [1].$$

2. При изучении действий над многочленами и алгебраическими дробями учащиеся познают метод аналогии. Это позволяет им быть самостоятельными при получении алгоритмов действий, видеть взаимосвязи между различными разделами математики. Это требование к содержанию образования неоднократно подчеркивается в работе С.И. Гессена.

«Сравните записи сложения чисел и многочленов:

$$\begin{aligned}
 (128 - 119) + (172 - 81) &= & (4x^3 - 5x^2y + 7xy^2 + 8y^2) + \\
 &= 128 - 119 + 172 - 81 = & + (-3x^3 + 5x^2y - 2xy^2 - 5y^2) = \\
 &= (128 + 172) + (-119 - 81) = & = 4x^3 - 5x^2y + 7xy^2 + 8y^2 - \\
 &= 300 + (-200) = 100; & - 3x^3 + 5x^2y - 2xy^2 - 5y^2 = \\
 & & = (4x^3 - 3x^3) + (5x^2y - 5x^2y) + \\
 & & + (7xy^2 - 2xy^2) + (8y^2 - 5y^2) = \\
 & & = x^3 + 5xy^2 + 3y^2.
 \end{aligned}$$

В чем проявляется аналогия при сложении чисел и сложении многочленов?» [2].

3. Использование учебных текстов, в которых перед учащимися прямо ставятся цели разработки нового метода, сравнения различных методов решения одной и той же задачи.

Приведем пример учебного текста, который подводит учащихся к получению метода решения квадратных уравнений.

«Попробуйте разобраться в способе решения полных и неполных квадратных уравнений:

Задание 1. Решите уравнение.

$$\begin{array}{lll}
 1. \text{ а) } x^2 = 4; & \text{б) } x^2 - 4 = 0; & \\
 2. \text{ а) } (x + 1)^2 = 4; & \text{б) } x^2 + 2x + 1 = 4; & \text{в) } x^2 + 2x - 3 = 0; \\
 3. \text{ а) } (x + 1)^2 = -4; & \text{б) } x^2 + 2x + 1 = -4; & \text{в) } x^2 + 2x + 5 = 0.
 \end{array}$$

В чем заключается метод решения данных уравнений?

Уравнения подобраны таким образом, что решение каждого предыдущего дает идею для решения последующего. Постепенно учащиеся приходят к идее метода: предложенные уравнения удалось решить, потому что они либо являются уравнениями вида $\square^2 = r$, ($r \geq 0$), либо приводятся к такому виду выделением полного квадрата и преобразованием его по формуле $a^2 \pm 2ab + b^2 = (a \pm b)^2$.

Результаты работы применяются в следующем задании:

Задание 2. Используя выделение полного квадрата, решите квадратные уравнения:

$$\text{а) } 3x^2 + 7x + 1 = 0; \quad \text{б) } ax^2 + bx + c = 0.$$

Можете проверить себя, заполнив пропуски в таблице и прокомментировав каждый шаг преобразований:

$3x^2 + 7x + 1 = 0$	$ax^2 + bx + c = 0, a \neq 0$
$x^2 + \dots x + \dots = 0$	$x^2 + \frac{b}{a}x + \frac{c}{a} = 0$
$\left(x^2 + 2 \cdot \frac{7}{2 \cdot 3}x + \left(\frac{7}{2 \cdot 3}\right)^2\right) -$ $-\frac{49}{36} + \frac{1}{3} = 0$	$\left(x^2 + 2\left(\frac{b}{2a}\right)x + \left(\frac{b}{2a}\right)^2\right) -$ $-\left(\frac{b}{2a}\right)^2 + \frac{c}{a} = 0$
$\left(x + \frac{7}{6}\right)^2 = \dots$	$\left(x + \frac{b}{2a}\right)^2 = \frac{b^2}{4a^2} - \frac{c}{a}$
$\left(x + \frac{7}{6}\right)^2 = \frac{37}{36}$	$\left(x + \frac{b}{2a}\right)^2 = \frac{b^2 - 4ac}{4a^2}$
$\frac{37}{36} > 0$	Если $b^2 - 4ac < 0$, то уравнение не имеет действительных корней. Если же $b^2 - 4ac \geq 0$, то $x + \frac{b}{2a} = \pm \sqrt{\frac{b^2 - 4ac}{4a^2}}$
$x_{1,2} = -\frac{7}{6} \pm \frac{\sqrt{37}}{6}$ $x_{1,2} = \frac{-7 \pm \sqrt{37}}{6}$	$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$
Ответ: $\frac{-7 + \sqrt{37}}{6}; \frac{-7 - \sqrt{37}}{6}$	Ответ: $\frac{-b + \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a};$ $\frac{-b - \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$

Итак, получена формула

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Она называется формулой корней квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$.

В каких случаях квадратное уравнение проще решать с помощью формулы, в каких – без формулы?

Задание 3. Решите уравнения:

а) $x^2 - 12x + 20 = 0$; б) $10x^2 - 9x - 1 = 0$;

в) $x^2 + 6x + 9 = 0$; г) $x^2 + 2x + 2 = 0$; д) $(2x - 3)^2 = 100$.

Чему вы отдавали предпочтение, решая уравнения: использованию готовой формулы корней или выделению полного квадрата?» [3].

Еще одним направлением обучения, способствующим развитию внутренней свободы, с точки зрения С.И. Гессена, является учет индивидуальных особенностей учащихся, заключающийся не только в знании типов их темперамента. Иными словами, речь идет об индивидуализации процесса обучения. Предлагаемый ребенку внешний материал должен быть строго соразмерен с его внутренней способностью перерабатывать этот материал, делать его вполне «своим» [5].

При конструировании содержания образования в Открытых школах Израиля большое внимание уделяется привлечению личного опыта учащихся. Приведем несколько примеров заданий для учащихся.

«Постройте карту школы» (тема «Масштаб»)

«Проведите расчет необходимых материалов для ограждения школьного полисадника. Изготовьте эту изгородь» (тема «Периметры и площади многоугольников»).

«Сравните цены одного и того же товара в различных магазинах. Сделайте рекламу магазину» (тема «Десятичные дроби»)

«Выясните, в каком магазине самые выгодные скидки на школьные сумки» (тема «Проценты»)

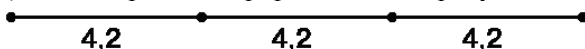
Проблемам индивидуализации обучения средствами учебных текстов проекта «Математика. Психология. Интеллект» посвящены исследования Л.Н. Демидовой. Ею выделены типы заданий, создающих условия для учета индивидуальных познавательных стилей: задания, предполагающие разные способы решения одной и той же задачи; задания, в которых варьируется форма презентации математического знания; задания без жесткой регламентации с максимально открытыми условиями; задания, на которых демонстрируются разные способы познавательной деятельности; задания, предлагающие учащимся составить задания в заданном или произвольном виде [4, 6]. Так, в качестве задания, с помощью которого учащиеся выделяют разные способы познавательной деятельности, приводится следующее задание:

1. Какое из выражений:

$4,2 + 4,2 + 4,2$ или $4,2 \cdot 4,2 \cdot 4,2$

а) может быть записано в виде $4,2 \cdot 3$?

б) можно проиллюстрировать таким рисунком?



2. Каким способом найдено значение выражения $4,2 \cdot 3$ в каждом случае:

$$\begin{array}{r} \text{а)} \quad + \quad 4,2 \\ \quad \quad + \quad 4,2 \\ \quad \quad + \quad 4,2 \\ \hline \quad \quad 12,6; \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{б)} \quad 4,2 \text{ см} \cdot 3 = 42 \text{ мм} \cdot 3 = \\ \quad \quad = 126 \text{ мм} = 12,6 \text{ см}; \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{в)} \quad 4,2 \cdot 3 = (4 + 0,2) \cdot 3 = \\ \quad \quad = 4 \cdot 3 + 0,2 \cdot 3 = \\ \quad \quad = 12 + 0,2 + 0,2 + 0,2 = \\ \quad \quad = 12 + 0,6 = 12,6; \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{г)} \quad \begin{array}{r} 4,2 \xrightarrow{\quad} 42 \\ \times \quad 3 \\ \hline 12,6 \quad \quad \quad \frac{3}{126} ? \\ \longleftarrow \end{array} \end{array}$$

Сформулируйте правило умножения десятичной дроби на натуральное число» [1].

Индивидуализация обучения математике возможна с помощью различных форм дифференциации учебного содержания с тем, чтобы конкретный ученик мог выбрать наиболее подходящий для него способ учебной деятельности.

Дифференциация учебного материала в учебных книгах МПИ-проекта осуществлялась с помощью следующих основных приемов организации текста:

- введение разных способов разрешения проблемной ситуации;
- использование разных видов мотивации изучения новой темы (нового понятия);
- использование разных типов контрольных работ;
- использование разных форм самоконтроля своих знаний;
- включение учебных материалов разной степени сложности и разной меры «избыточности» и т.п.

Дифференциация учебного материала, способствующего индивидуализации обучения, в школах Израиля осуществляется за счет того, что после 9-го класса учащиеся могут обучаться по разным предметам на разных уровнях («3», «4», «5»). Соответственно, и сдача итоговых экзаменов проходит дифференцированно.

Мы привели лишь некоторые направления работы, которые могут способствовать развитию внутренней свободы учащихся. Возникают вопросы: «Что дает возможность учащимся проявить свою самостоя-

тельность, инициативу, творчество, индивидуальность?», «Какой может быть диагностика этого качества личности?». Эти вопросы являются предметом специального обсуждения. Поэтому, хотелось бы закончить словами С.И. Гессена: «Наблюдайте за тем, как учащийся ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов» [5. С. 249].

Литература

1. Гельфман Э.Г., Холодная О.В. Математика. 5 класс: учебник. Ч. 1. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 152 с.
2. Гельфман Э.Г. и др. Алгебра: учебник для 7 класса. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 264 с.
3. Гельфман Э.Г. и др. Алгебра: учебник для 8 класса. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 272 с.
4. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника: Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб. : Питер, 2006.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
6. Демидова Л.Н. Индивидуальные познавательные стили и характер учебного материала / Дидактика математики: Сегодня и завтра // Материалы симпозиума «Итоги и перспективы развития образования на рубеже тысячелетий». Томск : Изд-во ТГПУ, 2000. С. 39–41.
7. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: в 2 т. Т. 1: Арифметика. Алгебра. Анализ: пер. с нем. / под ред. В.Г. Болтянского. 4-е изд. М. : Наука, 1987.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»

М.В. Грибовский

ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ГЛАЗАМИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРОФЕССОРОВ И СТУДЕНТОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.¹

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

Университет как консервативный общественный институт на протяжении столетий сохраняет устоявшиеся формы организации учебного процесса. В дореволюционный период лекция оставалась ключевым инструментом изложения учебного материала; однако, о том, кокой она должна быть, какие функции выполнять, какие элементы содержать, как быть представлена и пр., мнения современников расходились.

Чаще всего предметом критики лекционной системы становилась пассивная роль студента. Профессор Казанского университета (ИКУ) В.Н. Ивановский писал, что студент, прослушавший курс лекций, не может сформировать независимого отношения к знанию, он или подчинялся взглядам профессора, или отвергает их, или – что случалось чаще – ограничивается усвоением фактического материала [1. С. 12]. С критикой лекционной системы в начале XX в. выступил профессор Новороссийского университета (ИНУ) П.Е. Казанский, который заключал, что при чтении лекций вся тяжесть работы переносится на профессора, а студенту остается следить за ходом чужих размышлений [2. С. 15]. Среди студентов еще в конце XIX в. обнаруживались лица, настроенные резко против лекционного формата подачи материала. Так, В.А. Маклаков, учившийся в Московском университете (ИМУ), писал, что лекционная система представлялась ему варвар-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00121).

ством: раз существуют книги, а студенты грамотны, то лекции можно просто прочесть [3. С. 172].

Попечитель Московского учебного округа, бывший прежде профессором и ректором ИМУ, Н.П. Боголепов, указывал на бесполезность тех лекций, в которых профессор дает студентам то, что можно почерпнуть из учебника, при этом он оставался сторонником сохранения лекций, видя в них средство обобщения материала [4. С. 465–466]. Схожие соображения высказывал профессор Томского университета (ИТУ) И.В. Михайловский, который высоко оценивал лекцию только, если она не являлась пересказом чужих мыслей, а представляла собой демонстрацию научной работы самого лектора-профессора. И.В. Михайловский был убежден, что, слушая лекции, студент принимает участие в исследовательском процессе, так как знакомится с научным мышлением и методом работы [5. С. 15–16]. В поддержку лекционной системы выступал профессор ИМУ П.Г. Виноградов, который полагал, что ни книги, ни учебники никогда их не заменят, поскольку профессорские курсы содержат не просто изложение научного знания, но приспособлены к условиям конкретной аудитории [6. С. 137].

В связи с разбираемым вопросом важно обратиться к источникам личного происхождения. Пример саморефлексии преподавателя относительно прочитанных лекций дает дневник профессора ИМУ М.М. Богословского, который фиксировал весьма самокритичные впечатления о проведенных занятиях. Вот несколько примеров. 8 октября 1914 г.: «Читал плохо: вяло, без оживления... текст давно написанный... Надо бы давать что-нибудь новое – но когда же это новое приготовить?». 21 сентября 1915 г.: «Думал читать по записке, но так как аудитория была полна, а это действует... возбуждающе, то говорил без всяких записок» [7. С. 28, 40].

Мы не располагаем данными о том, как были восприняты аудиторией М.М. Богословского те лекции, которыми сам он оставался недоволен, хотя исторические источники зафиксировали случаи негативных оценок студентами педагогических способностей их преподавателей. Так, в 1885 г. после лекций профессора Харьковского университета (ИХУ) П.Н. Бущинского, посвященных Смутному времени, появилось студенческое воззвание, в котором, в частности говорилось: «Мы не удовлетворены перечислением и восхвалением разных царствований, а также бесплодным нагромождением фактов, а ищем связующую их мысль» [8. Л. 4 об.].

Остановимся подробнее на том, в какой манере читались лекции профессорами и как воспринимались слушателями.

Студент профессора ИХУ А.А. Потебни, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, вспоминал: «Он не „читал“ лекцию... он мыслил вслух» [9. С. 277–278]. Литературовед В.В. Вересаев, учившийся в Санкт-Петербургском университете (ИСПБУ) в 1884–1888 гг., вспоминал, как во время лекций профессора Н.И. Кареева перед слушателями вырисовывался уклад жизни предков; при этом профессор умел подносить факты так, что слушатель видел излагаемое событие со всех сторон и «не зависел рабски от обобщений лектора», более того – имел возможность прийти к выводам, противоположным выводам профессора [10].

З.Г. Френкель, поступивший в 1889 г. в ИМУ, вспоминал о профессоре И.М. Сеченове, который читал лекции в манере разговора с кем-нибудь из студентов. «Иногда, остановившись перед одним из слушателей, он как бы убеждал его своим изложением» [11. С. 83].

Уже упоминавшийся В.А. Маклаков, несмотря на присущую ему критику лекционной системы, восхищенно вспоминал лекции О.В. Ключевского. Чтобы не отказываться от своего мнения, В.А. Маклаков приходил к заключению, что Ключевский «актер», а не лектор [3. С. 172–174]. Согласно воспоминаниям С.Н. Василенко, В.О. Ключевский начинал читать тихим голосом, но спустя некоторое время преобразался: «будто стал выше ростом, голос окреп, воспроизводимые им образы делались все ярче, и перед нами явственно возникали картины... старины» [12. С. 551].

И.Э. Грабарь, учившийся в ИСПБУ, отмечал артистические приемы, к которым прибегал профессор В.И. Сергеевич: «подняв на лоб очки, низко наклонялся над своими выписками из древне-русских юридических актов и со вкусом произносил какое-нибудь словечко, давно утратившее свой первоначальный смысл» [13. С. 192].

В.В. Молодцов, учившийся с 1916 г. в Пермском отделении столичного университета, оставил воспоминания о двух типах лекторов: Первый тип характеризовался так: «Все его мысли было легко записать. Говорил он, не спеша, строго последовательно, согласуясь с законами логики. Одно положение вытекало из другого, закруглялось, цепляясь за другое звено... Все сказанное аргументировалось». Второй тип В.В. Молодцов описывал следующим образом: «Он словно красками писал картину. Вдохновенно, образно, ярко лилась его речь, один поток мыслей нагромождался на другой, одна мысль торопила

другую... Но в целом оставалось удивительное впечатление» [14. С. 18].

Выше приведенные воспоминания содержат, хоть и разные, но в целом положительные отклики бывших студентов о манере чтения лекций их профессорами. Негативных воспоминаний встречается гораздо меньше. Уже упоминаемый И.Э. Грабарь оставил такое воспоминание о профессоре энциклопедии и философии права С.А. Бершадско: «В [его – М.Г.] лице мы имели... скучного лектора, говорившего плавно, без запинки, но монотонно, механично, ...бессодержательно» [13. С. 191]. К.М. Гречищев, учившийся в ИТУ с 1894 г., вспоминал о профессоре В.Н. Великом, который читал, «уставившись в свои... лекции, монотонным голосом, как пономарь» [15. С. 402]. Схожие претензии бывший студент ИТУ Н. Зарницын предъявлял к профессору римского права И.Г. Табашникову, который читал лекции по запискам, «являлся он в аудиторию, раскладывал листки и... вычитывал „от сих и до сих“» [15. С. 423].

Подводя итоги, можно сказать следующее: значительная часть университетской профессуры, ясно осознавала сильные и слабые стороны лекционной системы, что находило отражение в их методических, публицистических работах и личных записках; студенты, не искушенные в методике преподавания, в массе своей были настроены по отношению к лекционной системе, пожалуй, даже более лояльно, чем некоторые преподаватели; как правило, студенты высоко ценили в профессорских лекциях систематичность, чтение не «по тетрадке», артистизм, элементы юмора, в то же время такие черты, как сухость, монотонность изложения, начетничество воспринимались слушателями негативно.

Споры о месте лекций в учебном процессе вуза не утихнут и после революции; более того, хорошо известно, что в первые годы советской власти будет популярна идея отказа от лекционной системы. Восстановленная в правах в 1930-е гг. система эта доживет и до начала XXI в., а старые вопросы о том, какой должна быть идеальная лекция, останутся по-прежнему актуальными для новых поколений профессоров и студентов.

Литература

1. Ивановский В.Н. Предметная система в наших университетах и ее применение к философским наукам // Журнал министерства народного просвещения. 1907. Ноябрь. [пагин. 6-я]. С. 1–47.

2. Казанский П. К вопросу о постановке преподавания на юридических факультетах. Одесса, 1901. 80 с.
3. Маклаков В.А. Из воспоминаний. Уроки жизни. М., 2011. 384 с.
4. Боголепова Е.А. Николай Павлович Боголепов. Попечитель Московского учебного округа // Русский Архив. 1906. № 7. С. 449–477.
5. Михайловский И.В. Университет и наука. Томск, 1908. 18 с.
6. Виноградов П.Г. Учебное дело в наших университетах // Россия на распутье. Историко-публицистические статьи. М., 2008. С. 107–140.
7. Михаил Михайлович Богословский. Дневники. 1913–1919: Из собрания Государственного Исторического музея. М., 2011. 423 с.
8. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 102 (Д.3). Оп. 1885. Д. 162.
9. Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців: у 2 т. Харків, 2010. Т. 2. 550 с.
10. Викентий Викентьевич Вересаев. Воспоминания // brusl.ru: Библиотека русской литературы. URL: <http://brusl.ru/index.php?dn=article&to=art&id=1635&p=1> (дата обращения: 03.06.2017).
11. Френкель З.Г. Записки и воспоминания о пройденном жизненном пути. СПб., 2009. 696 с.
12. Московский университет в воспоминаниях современников: сборник / сост. Ю.Н. Емельянов. М., 1989. 735 с.
13. Ленинградский университет в воспоминаниях современников. Т. 1. Л., 1963. 319 с.
14. Пермский университет в воспоминаниях современников. Вып. I / сост. А.С. Стабровский. Пермь, 1991. 92 с.
15. Императорский Томский университет в воспоминаниях современников / сост. С.Ф. Фоминых (отв. редактор), С.А. Некрылов, М.В. Грибовский и др. Томск, 2014. 508 с.

И.А. Дунбинский, Е.А. Костылева

ПЕРВЫЕ ПРОЕКТЫ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ ШТАТОВ ИМПЕРАТОРСКОГО ТОМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (1883–1884 ГГ.)¹

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск

Как известно, 16 (28) мая 1878 г. указом императора Александра II был учрежден Сибирский университет в Томске [1. Ст. 58527]. Тем не менее к непосредственному строительству Сибирского университета

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00121).

приступили лишь через два года. За это время были решены вопросы, связанные с началом строительных работ: составлены чертежи и сметы на возведение зданий, а также определены источники финансирования.

26 августа 1880 г. состоялась торжественная закладка главного университетского здания, к 1883 г. здание было окончено в черновой отделке, а к 1885 г. основное строительство Сибирского университета было окончательно завершено, а 22 июля 1888 г. состоялось торжественное открытие Императорского Томского университета.

Одна из ключевых ролей в процессе организации первого в азиатской части России университета принадлежала члену Министерства народного просвещения, профессору Императорского Казанского университета В.М. Флоринскому. Он не только курировал процесс организации и строительства университета, но и параллельно занимался формированием научно- и учебно-вспомогательных учреждений, а также профессорско-преподавательского состава будущего университета.

Так, уже в 1883 г. В.М. Флоринский, понимая значение правильного подбора кадров, писал в своем письме министру народного просвещения И.Д. Делянову: «Если качество профессоров имеет первенствующее значение в жизни каждого университета, то для вновь открывающегося учебного заведения это имеет сугубую важность, ибо удачный подбор преподавателей с первых шагов может поставить университет на подобающем ему высоте, внушить к нему должное доверие и привлечь слушателей; водворить и укрепить в нем дух науки и порядка; между тем как при неудачном выборе университет может ослабить свою репутацию и подорвать к себе доверие» [2. Л. 89.].

Отметим, что на протяжении всего периода организации университета (1878–1888) В.М. Флоринскому постоянно приходили письма с просьбой о назначении в Сибирский университет. В настоящее время в архиве В.М. Флоринского сохранилось только за выше обозначенное десятилетие 33 письма от 18 адресатов. Подчеркнем, что самое первое письмо от соискателя должности в Сибирском университете пришло 7 августа 1878 г. из Варшавы от члена-корреспондента Петербургской академии наук В.В. Макушева с просьбой о назначении ординарным профессором кафедры славянской филологии [3]. В дальнейшем В.М. Флоринскому постоянно приходили письма с подобного рода просьбами.

В.М. Флоринский подошел к выбору будущего профессорско-преподавательского состава крайне ответственно. К настоящему времени сохранились черновые наброски В.М. Флоринского с фамилиями преподавателей, которых он хотел пригласить на историко-филологический и физико-математический факультеты.

Так, например, только на кафедре органической химии по рекомендации профессоров А.М. Бутлерова, А.М. Зайцева и А.Я. Щербакова В.М. Флоринский предлагал взять магистра химии, профессора Ново-Александрийского института сельского хозяйства и лесоводства Е.Е. Вагнера. На кафедру зоологии, сравнительной анатомии и эмбриологии с физиологией В.М. Флоринский планировал пригласить целых трех преподавателей: доктора зоологии, профессора Варшавского университета В.Н. Ульянина, магистра зоологии, приват-доцента Московского университета А.А. Тихомирова, а хранителем зоологического музея Сибирского университета планировалось назначить хранителя зоологического музея Казанского университета Э.Д. Пельцама [4. Л. 3 об.-4].

На должность ординарного профессора физиологии претендовал доктор медицины, ординарный профессор Казанского университета А.Я. Данилевский, а на должность экстраординарного профессора по кафедре физики В.М. Флоринский рекомендовал И.Д. Делянову назначить доктора физики, преподавателя Московского технического училища Н.П. Слугинова [4. Л. 4].

Отметим, что, занимаясь подбором профессорско-преподавательского состава будущего университета, В.М. Флоринский старался экономить средства казны. В связи с этим на 15 профессоров физико-математического факультета предполагалось выделить 10 ординарных и 5 экстраординарных окладов. «Прочие лица могли бы удовлетвориться экстраординарным окладом или быть перечислены в ординарные по старшинству службы по мере освобожденных вакансий» [4. Л. 5].

Аналогичная тщательность действий В.М. Флоринского прослеживается и в комплектации историко-филологического факультета, в составе которого предполагалось выделить штатные оклады для 14 профессоров (10 ординарных и 4 экстраординарных), не считая профессора богословия. Однако в отличие от физико-математического факультета, где на большинстве кафедр на замещение вакантных должностей было подобрано несколько кандидатов, на кафедру богословия, философии и всеобщей истории, истории западноевропейской

литературы, а также географии и этнографии у В.М. Флоринского к концу 1884 г. кандидатов не было.

Тем не менее в качестве экстраординарного профессора по кафедре классической филологии (направление греческая филология) В.М. Флоринский по рекомендации А.И. Георгиевского предлагал рассмотреть магистра, преподавателя 6-й московской гимназии Томазини. На должность экстраординарного профессора по кафедре сравнительного языкознания и санскритского языка он предлагал назначить магистра, бывшего доцента Казанского университета В.А. Богородицкого [4. Л. 5 об.].

В качестве руководителя кафедры церковной истории В.М. Флоринский планировал пригласить магистра богословия, ординарного профессора Московского университета А.С. Павлова. На кафедру русской истории он предлагал назначить профессорского стипендиата Казанского университета Н.П. Лихачева, а на кафедру истории искусства – также профессорского стипендиата Петербургского университета А.А. Павловского [4. Л. 6].

Таким образом, планируя профессорско-преподавательский состав будущего университета, В.М. Флоринский старался подбирать кадры с осторожностью, делая ставку в первую очередь на яркие личности, которые зачастую в силу возраста еще не достигли высоких должностей, но имели огромный потенциал в научно-образовательной сфере. В связи с этим не является таким удивительным тот факт, что большинство рекомендованных им преподавателей становились не только заслуженными профессорами, но и основоположниками новых научных направлений. Например, Н.П. Слугинов стал профессором физики в Императорском Казанском университете, А.Я. Данилевский – начальником Императорской Военно-Медицинской академии, одним из основоположников биохимии, А.А. Тихомиров – ректором Московского университета, С.И. Коржинский – академиком Петербургской Академии наук, основоположником фитоценологии и т.д.

Однако большинство преподавателей, которые готовы были приехать в Сибирь, ориентировались на то, что открытие университета произойдет к 1884 г., в то время как оно было отложено в связи со студенческими волнениями, которые прокатились по европейской части России. Поэтому многие преподаватели, которые претендовали на вакантные должности в Сибирском университете, к моменту его открытия уже нашли место в других университетах Российской империи. К тому же 25 мая 1888 г. университет был открыт в составе не

четырёх факультетов, как планировалось, а в составе всего одного – медицинского [5. Л. 138].

Литература

1. Об учреждении Сибирского университета : Высочайше учрежденное мнение Государственного Совета // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. 2-е. Отд. 1. 1878. СПб., 1880. Т. 53.
2. Флоринский В.М. Отчет за лето 1880 г. по Сибирскому университету, управляющему Министерством народного просвещения // НМРТ. Отдел хранения изобразительных и документальных источников. Ед. хр. КППи-117959/216.
3. Письмо В. Макушева В.М. Флоринскому. 1878 г. // НМРТ. Отдел хранения изобразительных и документальных источников. Ед. хр. КППи-117959/608.
4. Письма В.М. Флоринского И.Д. Делянову. 1884 г. // НМРТ. Отдел хранения изобразительных и документальных источников. Ед. хр. КППи-117959/875.
5. Некрылов С.А. Томский университет – первый научный центр в азиатской части России (середина 1870-х гг. – 1919 г.). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. Т. 1. 514 с.

А.О. Степнов

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТНЫХ МОДЕЛЕЙ В НАУЧНОМ СООБЩЕСТВЕ Г. ТОМСКА ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941–1945 гг.

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

В 1920-е – 1930-е гг. советская власть претворяла в жизнь проект унификации образа ученого, подготовки «красной профессуры» взамен так называемой профессуре старой. Объектом деформации здесь были различные сообщества страны: Академия наук, университеты, региональные научно-образовательные комплексы.

Вместе с тем привнесение в эпоху индустриализации в деятельность высшей школы элементов соревновательности востребовали и актуализировали исторический бэкграунд этих сообществ, что в известном смысле реставрировало их исторические традиции.

Системная идентичность томского академического микросоциума в конце XIX – первой половине XX в. выстраивалась вокруг комплекса специфических элементов. Наиболее рельефно они проявлялись при

представительской репрезентации корпорации: в ходе юбилеев, в диалоге с органами партийной и государственной власти.

Из официальной документации (докладные записки, отчеты, обращения к высшим должностным лицам), обращений ученых к обывателю со страниц местных газет выясняется, что репрезентация и самопозиционирование томской научно-образовательной корпорации включали модели, нагруженные исторической традицией Томска как «старейшего культурно-просветительского центра Сибири».

В указанных документах рефреном звучат такие конструкции, как «первый сибирский университет, «Родная Сибирь», «прогресс сибирского общества», «традиции Томского университета», «научно-просветительский центр Сибири». В одном из отчетов времен войны местные ученые называли себя «патриотами Сибирской Alma Mater».

В подобном же свете выстраивался образ корпорации ученых города в восприятии стороннего наблюдателя. Так, в 1943 г. эвакуированный в Томск профессор В.К. Белиловский в обращении к ученым этого сибирского города, принятом 29 мая того года на заседании Ученого совета Московского электромеханического института инженеров железнодорожного транспорта, подчеркивал: «Томск всегда был колыбелью науки Сибири и ее культурным центром» [1. Л. 274 об.].

Схожие способы репрезентации, основанные на образе Сибири и роли томского научного сообщества в ее развитии, были использованы в коллективных посланиях томских ученых военных лет на имя председателя СНК Молотова, его заместителя Землячки, Сталина, председателя ВКВШ Кафтанова и др.

Профессор Томского индустриального института (ТИИ) И.Н. Бутаков в докладе 1943 г., по уже сложившейся традиции, назвал Томск «очагом культуры» и «Сибирским Оксфордом». «Этот город, – отмечал в том же докладе Бутаков, – надо поставить в совершенно исключительные условия, ибо он не подходит ни под какой советский стандарт, в отношении него приходится сделать исключение из общих правил» [2. С. 437].

Схожий словарь использован в докладах и отчетах профессоров Б.П. Токина, В.Д. Кузнецова, а также представителей городской партийной власти.

Существенно, что в особенности с началом индустриализации в СССР корпоративный имидж томских вузов и научно-исследовательских институтов формировался прежде всего вокруг концепции подготовки кадров для промышленности Сибири. Впрочем, интенсив-

ное индустриальное развитие макрорегиона в тот период, в первую очередь решение проблемы Урал-Кузбасс, делало востребованным специалистов самого разного профиля: не только инженеров, но и геологов, медиков, специалистов в области горного дела и т.д.

В средствах массовой информации создавался образ вузов, привязанный к идее промышленно-сырьевого освоения и культурного развития регионов Сибири. Сибирский технический институт, а затем ТИИ называли «кузницей пролетарских инженеров» [3. 1927. 6 нояб.], Томский медицинский институт – «мастерской медицинских кадров».

В докладной записке заместителю председателя СНК СССР Р.С. Землячке от 18 декабря 1941 г. директор Сибирского физико-технического института (СФТИ) при Томском государственном университете, профессор В.Д. Кузнецов замечал, что СФТИ «подготовил многочисленные кадры физиков не только для всех вузов Томска, но почти для всех городов Сибири» [4. Л. 52]

Неслучайно в конце Великой Отечественной войны, когда встал вопрос об организации Западно-Сибирского филиала Академии наук, томские ученые и местные органы городской и партийной власти ратовали за выбор Томска как центра будущего филиала [5. Л. 6]. В Томском комитете ученых по содействию промышленности, транспорту и сельскому хозяйству – органе, координировавшем деятельность профессоров, доцентов и научных работников Томска в военное время, в 1943 г. был даже составлен проект филиала [6. Л. 29.]. Свою роль здесь должны были сыграть не только старые академические традиции Томска, но и его географическое положение (близость к основным промышленным базам региона), наибольшая по Сибири концентрация научных кадров и вузов. В силу, однако, ряда обстоятельств выбор пал на Новосибирск.

Таким образом, мы можем констатировать, что выстраивание идентичностных моделей корпорации ученых г. Томска проходило за счет топоцентрических аспектов (Томск) и образа культурно-исторического ландшафта (Сибирь).

Отсюда вытекает и интерес к истории макрорегиона, города и университета со стороны представителей корпорации ученых. Так, например, на заседании ТКУ от 12 ноября 1943 г. члены комитета целесообразным сочли предложение Г.В. Малкина создать при Сибирском филиале Академии научную комиссию по истории и экономике Сибири [7. Л. 104–105 об.]. Отметим и то, что создание данных обра-

зов сопровождалось своеобразным вытеснением идентичностей более широкого порядка: советской и (или) российской.

Литература

1. Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО). Ф. 1078. Оп. 1. Д. 4.
2. Бутаков И.Н. Черновик докладной записки центральным партийным и правительственным органам о положении г. Томска. 1943 г. Томск // Томский комитет ученых в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: документы и материалы / отв. ред. С.Ф. Фоминых. Томск : Изд. Дом ТГУ, 2015. С. 431–440.
3. Красное знамя. Ежедневная газета Томского окружкома ВКП(б), окрисполкома и окрпрофсовета. Томск, 1927.
4. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. Р-1562. Оп. 1. Д. 700.
5. Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. П-4. Оп. 8. Д. 270.
6. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 241.
7. ЦДНИ ТО. Ф. 1078. Оп.1. Д. 7.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ИДЕЯМИ С.И. ГЕССЕНА»

Н.В. Данилкина

ЭТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ТРУДА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Балтийская международная бизнес-школа, Калининград

Со второй половины XX века проблемой личностного роста и развития активно занимаются психологи и психотерапевты. Сам термин появился чуть раньше в работах основателей личностно-ориентированной гуманистической психологии К.Р. Роджерсу и А. Маслоу. Их старший современник С.И. Гессен поставил вопрос роста личности во главу своей концепции образования, которую разрабатывал с начала 1920-х годов исходя из основных положений неокантианства.

Изучая мировой опыт развития образовательных теорий и практики, С.И. Гессен отмечает, что реформаторы американской и немецкой школ Дж. Дьюи и Г. Кершенштейнер обосновывают возможность трудовой деятельности стать источником общего образования. Чем далее они погружались в анализ его педагогической сущности, пишет С.И. Гессен, тем более выдвигали на первый план «момент личной активности», возвращаясь от «производителя» к «человеку» [1. С. 144]. В сочетании с прагматическим жизненным реализмом, это возрождение человека уже не было абстрактным идеалистическим гуманизмом, но гуманизмом конкретным, наполненным реальным жизненным содержанием.

Усиление этической составляющей в образовании, по мнению С.И. Гессена, произошло под сильным влиянием протестантской этики труда. Так, у Г. Кершенштейнера «мотив изящной античности вытеснен <...> суровым мотивом протестантизма: образование – не отдых, но труд, и это обстоятельство придает ему моральное достоинство» [2. С. 382–383]. Согласно С.И. Гессену, образование – это, прежде всего, самообразование, самореализация личности, и никто не может вы-

полнить за другого его образовательного труда. Образование нельзя завершить и считать окончанным, поскольку личность как целостная духовная структура находится в постоянном процессе развития или деградации.

Каким бы ни был материал, с которым работает человек, в этой работе формируется не просто отдельная способность, но человек в целом как представитель культурного человечества. Значение труда для роста личности связано не с его содержанием, не с физическим или умственным характером, а с отношением к личности как «духовному центру», носителю самосознания и свободы. Особенно важно при этом, будет ли это навязанная извне, механически рутинная работа, или труд, пронизанный началом (со)творчества, одухотворенный.

Однако труд имеет не только субъективно-личностный, но и объективно-ценностный смысл, что подразумевает направленность личной активности на осуществление общекультурно значимых задач. С этой точки зрения образование человека также рассматривается как труд, имеющий значение и для него лично, и для культуры в целом. В сочетании этой центростремительной (направленной на личность) и центробежной (направленной вовне) активности духовного центра человека заключается диалектическое понятие труда. С ростом личности, ее свободы, утверждает С.И. Гессен, расширяется область приложения ее труда.

Реальная жизнь современного человека далека от платоновского идеала, безмятежного «океана красоты», в ней нужно постоянно решать для себя проблему автономного существования. Для неокантианца С.И. Гессена, в данном случае, речь идет, в первую очередь, не о финансово-экономической, а о ценностно-этической стороне вопроса. Основной целью образования является не обретение материального благосостояния, а сама растущая личность. И вовсе не профессия, но индивидуальное, неповторимое призвание становится его этически оправданным результатом.

Сегодня термин «личностный рост» нередко фигурирует в контексте тренинговой работы. Существует ряд тренингов, ориентированных на повышение успешности обучающихся в решении жизненных задач. Подобные тренировки могут развить некоторые способности и сформировать навыки, например, в принятии решений. Однако если данными методиками не принимается во внимание интегративная, целостная структура личности, они не соответствуют требованиям философского понятия личностного роста, представленного здесь в

неокантианском ключе, равно как экзистенциальной психологии В. Франкла, Дж. Бьюджентала, а также других представителей гуманистической психологии, которые с самого начала выступали с критикой редукционистского понимания человека и личности [3. С. 5].

Для гуманистической психологии, педагогики и философии вопрос о человеке, основах целостности и аутентичности никогда не терял своей актуальности. Именно в рамках этой парадигмы знания стала возможной проблематизация личности, утверждение личности как ценности самой по себе. Здесь же был поставлен вопрос о трансперсональных (т.е. выходящих за пределы личности) устремлений и потенциалов творческого движения «вверх». Метафора роста подчеркивает убежденность в наличии в каждом человеке начал добра и собственного потенциала к изменениям, также носящим ценностно-положительный характер.

В контексте технократическом метафора утрачивает данный смысл. Здесь более применима терминология компетентностного подхода, что не умаляет значения приобретаемых и развиваемых в ходе обучения компетенций для исполнений профессиональных обязанностей, процесса социализации и других важных аспектов жизни и деятельности индивида. «*Обучение и развитие*» является вполне корректным термином и необходимым компонентом современного кадрового менеджмента в организациях и на предприятиях, позволяющим существенно улучшить *job performance*, или качество выполнения работы. В изучении данной проблематики существенно продвинулись западная организационная и индустриальная психология.

Классики отечественной психологии труда подчеркивали, что наряду с повышением производительности, эффективности трудовой деятельности их наука преследует и такую макрозадачу, как «гуманизация трудовой деятельности и развитие личности в ней» [4. С. 11]. Тем самым российская психология труда обнаруживала гуманистический потенциал, родственной тому, что был характерен для взглядов раннего К. Маркса. Именно его принцип всестороннего развития был положен в основу советской педагогической системы. «Человек присваивает себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом, следовательно, как целостный человек», – лишь одна из популярных цитат К. Маркса в этой связи [5. С. 120]. Однако глубоким исследованиям ранних идей К. Маркса еще предстояло принести свои плоды. Так, уже в XXI в. экзистенциальный модус исторического процесса, который представляет философию К. Маркса в гуманистической пер-

спективе, анализирует в своей работе П.Н. Кондрашов, восполняя тем самым серьезную исследовательскую лауну [6. С. 62].

О влиянии марксистской политэкономии на формирование гуманистического подхода в западной психологии упоминает Д. Мосс [3. С. 10]. Значение же марксистских идей в истории России можно назвать вслед за А. Валицким огромным и поистине небывалым. Его педагог С.И. Гессен также находился в постоянном диалоге с марксизмом. Как пишет А. Валицкий, «Гессен никогда не считал, что марксизм можно игнорировать, напротив, он стремился <...> преодолеть его позитивным путем. Несомненно, он понимал марксизм куда лучше огромного большинства самих марксистов» [7. С. 24].

С.И. Гессен не разделял социологических взглядов тех марксистов, которые сводили всю социальную проблематику к вопросам классовости. Ведь даже если следовать логике марксизма, отмечал он, лишь с исчезновением классов возможно будет говорить о процессе реализации личности, ее вхождении в культуру как целое, культуру общечеловеческую, а не культуру отдельного доминирующего общественного класса.

В первые годы эмиграции С.И. Гессен отмечал тенденции развития советского образования, в котором внимание к развитию личности сочеталось с учетом глобальных социетальных сдвигов. В частности, им приветствовались достижения трудовой школы А.С. Макаренко. Однако педагогика культуры Гессена, лично и духовно ориентированная, выдвигала особые требования по отношению к «социализации» (от слова «социализм») государства, которая, в его понимании, не имела ничего общего с «тотализацией» режима. Избежать негативных последствий социальных изменений для личности, противостоять тотальному поглощению человеческой индивидуальности, полагал Гессен, могло помочь только следование принципам развития правового государства. В период усиления тоталитарных режимов он продолжал отстаивать идею права как гаранта неприкосновенности внутренней сферы личности, личностной автономии.

Сегодня развитие технологий и связанные с ним актуальные и ожидаемые изменения в обществе, в том числе, на рынке труда, представляют собой тот вызов, который осознается практически всеми. Сергей Гессен одним из первых рассмотрел вопрос о «новом» образовании в контексте критики гуманизма. Сам он, тем не менее, искал путей сохранения личности как собственно человеческого в эпоху постгуманизма.

В истории науки гуманизм представлен довольно разнородными концепциями, ведь на вопросы о том, что значит быть в полной мере человеком и что является движущими силами его развития, трудно дать один исчерпывающий ответ. Представители этого направления – философы, педагоги, психологи, психиатры – вовсе не отрицали необходимости использования техник и технологий: педагогических, психологических, научно-исследовательских, правозащитных и других. В основании выдвигаемых ими разработок лежит общий ключевой и приоритетный принцип – принцип целостной личности, уважения ее свободы и человеческого достоинства.

Литература

1. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Warszawa : Żak, 1997. 271 s.
2. Гессен С.И. Наследие Георга Кершенштейнера // Педагогические сочинения. Саранск : Красный Октябрь, 2001. С. 379–398.
3. Moss D. The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology // Schneider K.J., Bugental J.F.T., Pierson J.F. (eds.). The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks. London, New Delhi : Sage Publications, 2001. P. 5–20.
4. Психология труда / под ред. А.В. Карпова. М. : Юрайт, 2011. 350 с.
5. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М. : Политиздат, 1974. Т. 42. С. 47–174.
6. Кондрашов П.Н. Экзистенциальный модус историчности в философии Карла Маркса / Вестник МГОУ. Сер. Философские науки. 2012. № 1. С. 61–68.
7. Валицкий А. Сергей Гессен: философ в изгнании // Избранные сочинения. М. : РОССПЭН, 1998. С. 3–28.

В.Е. Дерюга

МЕТОД ГЕТЕРОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ С.И. ГЕССЕНА

*Мордовский государственный педагогический институт имени
М.Е. Евсевьева, Саранск*

В 2017 г. исполнилось 130 лет со дня рождения Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950) – русского ученого, педагога и философа, человека, который внес особый вклад в разработку аксиологических проблем педагогики. Его имя уже известно широкой педагогической обще-

ственности благодаря переизданию в 1995 г. труда «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Большое значение имеет созданная Ефимом Григорьевичем Осовским в Саранске на базе Мордовского педагогического института научная школа по исследованию педагогики Русского Зарубежья. В результате научной деятельности школы опубликованы работы, посвященные различным аспектам философско-педагогического наследия С.И. Гессена (С.В. Грачев, В.Е. Дерюга, И.А. Зеткина, Е.В. Кирдяшова, С.В. Кулыгина, Е.Г. Осовский, В.А. Сухачева), а также осуществлены публикации неизвестных ранее работ автора. Венцом научных исследований Е.Г. Осовского стала публикация «Педагогических сочинений» (Саранск, 2001) и составление одного из изданий «Антологии гуманной педагогики», посвященного С.И. Гессену (2004 г.).

Сергей Иосифович Гессен известен как автор оригинальной научной концепции, в которой объединяется философия культуры и личностно-ориентированная педагогика. Данную теорию можно назвать аксиологической теорией воспитания личности. Ее научной основой являлась неокантианская философия культуры Г. Риккерта.

История отечественной и зарубежной педагогики богата теоретическими исследованиями и практическими наработками в сфере педагогической аксиологии. Как философское учение аксиология проявилась в различных течениях западной философии: неокантианство (Виндельбанд, Риккерт), онтологизм (Шеллер), релятивизм (Дильтей), социологизм (Вебер) и др. «Педагогическое обращение» к ценностям культуры особенно было характерно для русских философов и общественных деятелей (В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, И.А. Ильин и др.), и собственно для ученых – педагогов и практиков (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский, В.В. Ильин, Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, В.А. Сластенин и др.). Однако именно С.И. Гессен внес особый вклад в разработку проблем педагогической аксиологии: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» [1].

Именно у Риккерта С.И. Гессен позаимствовал философский подход с помощью которого находил решения основных философско-

педагогических антиномий Человека и его воспитания. Используемый метод «гетерологии» позволял, как писал С.И. Гессен, противоборство двух начал превратить в единство двух моментов, когда одна противоположность постигает и сохраняет себя через обнаружение в себе другой: «Если существо «гетерологии» в отличие от «диалектики» заключается в признании того, что отрицание, чтобы быть творческим, должно крыть в себе положительный момент интуиции, и что в философии «одно» не может быть даже помыслено как одно, без того, чтобы тем самым в нем не мыслилось «другого», то мы можем тогда назвать наше исследование приложением к педагогике «гетерологического» метода» [2].

Нам представляется, что ученый не просто сталкивал и объединял два антиномичных философско-педагогических метода, находя в них нечто общее. С.И. Гессен «снял» философские противоречия через подчинение одного другому в иерархической системе «цель-средство». В результате одна противоположность становилась средством и базовой основой для другой, которая в свою очередь являлась направляющей и «просвечивающей» целью для первой.

Фундаментальная антиномия для педагогики «гетерологического метода» – это противоречие двух групп целей воспитания: с одной стороны, *продолжения культурной традиции* (экономико-хозяйственной, социально-правовой, государственной, научной, религиозной, нравственной и художественной), а с другой – *обретения Личностью самой себя*, своего собственного жизненного пути и творческой самореализации. Эти два направления мы можем назвать социально-культурным, или традиционным и личностно-ценностным, или гуманистическим.

Социально-культурная группа целей существует в мире (царстве) необходимости, иначе говоря, Человек находится в зависимости от них. Мы рождены не по собственной воле, вынуждены жить по физическим природным и социальным законам, выполнять социокультурные требования окружающего общества и государства. И даже приобщение к ценностям культуры (науки, нравственности, хозяйства, искусства) является необходимым для сохранения и продолжения традиции, а значит и развития.

Вторая группа – это цели внутреннего личностного и ценностного плана, которые призваны развернуть внутренний потенциал Личности и позволить ей обрести самую себя: «Мир не исчерпывается физической и психической действительностью, кроме физического и психи-

ческого в мире есть еще третье царство, царство ценностей и смысла, в котором наряду с формами знания пребывает в своей вечной заданности и свобода человека» [2]. Данная группа целей ведет к преодолению окружающей необходимости через творчество Человека, а значит, делает его творчески свободным.

Налицо противоречие двух целей воспитания, которое можно разрешить через иерархическое подчинение одного другому. Так, продолжение природной и культурной традиций – это базовая необходимость, как в жизни отдельного Человека, так и всего общества, и процессы воспитания и образования подчинены этой необходимости. Однако в тоже время необходимость продолжения культурной традиции не существует ради себя самой, ее направляет истинная цель воспитания и образования – раскрытие настоящего «Я», призвания Личности, предназначения и творческой самореализации во благо людей.

Это поистине конечная смысловая и ценностная цель как маяк озаряет светом свободы царство природной, социальной и культурной необходимости. В «Основах педагогики» С.И. Гессен пишет: «Наше нравственное и правовое образование имело целью не навязать определенные нравственные и правовые убеждения, но наставить на путь, которым таковые только и могут быть выработаны. Наше научное образование имело своей целью не передать учащимся определенную систему знания, но приобщить их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы. И точно также художественное образование должно не прививать образовываемым нашего художественного вкуса и определенного художественного стиля, но вовлечь их в поток художественного творчества, причастность к которому только и может повести к созданию нового искусства, подлинного искусства будущего. Поэтому наше образование и не имеет своей задачей воспроизведения в новом поколении предыдущего... Новое поколение не должно повторить нас, оно, напротив, должно обновить мир зрелищем новых культурных достижений. Но именно для этого оно должно продолжить нас в том вечном, что составляло подлинную сущность и нашей собственной жизни...» [2].

Использование метода «гетерологии» в философии и педагогике позволяет разрешать многие другие проблемы воспитания и образования. Гессен, в частности, исследовал такие противоречия как: «свобода и принуждение», «национальное и общечеловеческое», «аномия и автономия», «авторитаризм и авторитет», «мировоззрение и идеология», «гуманизм и социологизм» и другие. Общий способ для разре-

шения антиномий заключается в том, чтобы видеть одну (гуманистическую, личностную и свободную) сторону как цель, а вторую (природную, технократическую, социальную и необходимую) как средство. Средство является необходимым условием для достижения цели, однако цель, по словам ученого, должна всегда «просвечивать» в средстве. Таким образом, по-другому воспринимается и в конечном итоге «снимается» само противоречие.

Таким образом, предложенный Сергеем Гессеном вслед за своим учителем Риккертом метод «гетерологии» способствует разрешению многих педагогических антиномий и позволяет задавать и разрешать как теоретику, так и практику подлинные задачи образования.

Литература

1. Кругликова Г.Г. «Философия образования» С.И. Гессена // SuperInf.ru. Информационные материалы для студентов. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3785
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995.

О.В. Дорохова

РОЛЬ МУЗЕЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

*МБОУ «Мазаловская средняя образовательная школа»,
с. Мазалово Томского района*

Главная цель всех знаний человеческих – благонаравие.

Имей сердце, имей душу, и будешь человек во всякое время.

Д.И. Фонвизин

Что же такое духовность и нравственность? Слова знакомые и часто употребляемые, и все же обратимся к Словарю русского языка С.И. Ожегова. «Нравственность – это правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение». «Духовность – сознание, мышление, психические способности; то, что побуждает к действиям, к деятельности; начало, определяющее поведение, действия».

Разговор о важности духовно-нравственного воспитания школьников ведется уже давно. Общество будет совершенным, если каждый человек будет гармоничным: дух у него будет здоровым, а значит, и поступки будут нравственными. Чтобы это случилось, нужно в человеке сформировать систему ценностей, значимых для него и являющихся руководством к его действиям и поступкам. Хорошим помощником в деле укрепления духовности в человеке является деятельность музея.

Безусловно, музеи бывают разные, и работа в каждом из них организована по-разному. Но ценность каждого музея заключается в его действии. Если экспонаты лежат где-то на полках или в шкафах и не волнуют посетителей музея, не заставляют размышлять, изменяться, становиться лучше – значит, музей существует формально. Поэтому важную роль в этом процессе играет руководитель, который является личностью, обладающей своим собственным нравственным самосознанием – убеждениями, чувствами, склонностями, совестью. Такой наставник поведет за собой. Именно он сможет реализовать установку на нравственное воспитание, ценностное самоопределение и развитие эмоциональной сферы обучающихся, вовлечь их в системную творческую, исследовательскую, проектную деятельность, ориентированную на формирование в первую очередь личностных результатов образовательного процесса в развитии школьников.

Постановка вопроса о воспитании личности сейчас очень актуально звучит в связи с введением ФГОС ООО (Федерального государственного стандарта основного общего образования). Новые стандарты не противоречат тому, чем занимается и должен заниматься музей, тем более школьный, так как музей – это неотъемлемая часть образовательного процесса в ОО. В данном документе в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» обозначено то, что должны отражать личностные результаты, среди которых:

– воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

- формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам»;
- развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.

Мы понимаем, что без сформированности у обучающихся вышеперечисленных личностных результатов трудно будет укрепить духовность, воспитать нравственность. В процессе становления какого-либо качества школьник сначала должен получить представление об этом качестве, затем сформировать собственное убеждение по этому качеству, далее приобрести навык поведения в рамках данного качества и, наконец, выработать привычку поступать согласно принятым в обществе нормам. Соответственно процесс воспитания должен быть продуманным и целенаправленным. Необходимо, чтобы ребята в процессе деятельности приобретали жизненный опыт и становились связующим звеном поколений.

Внутренний мир человека сам по себе не формирует духовность, народность, гражданственность. Формирование происходит тогда, когда он соприкасается с общественными ценностями, идеалами, традициями. Что и поможет духовному росту подрастающего поколения. Это очень актуально сейчас: нельзя забывать о душе в наш сумасшедший век техники. Нужно стремиться совмещать практицизм и деловитость с духовностью. Духовность, по мнению великого российского ученого и педагога С.И. Гессена, – это самообразование и сохранение внутренней культуры в человеке. И духовный уровень воспитания в его философско-педагогической концепции стоит на самой высшей ступени в иерархии уровней воспитания. Сначала природный (то, что заложено природой), затем следует социальный уровень (социальная единица), далее приобщение к ценностям культуры (социокультурный уровень), а потом только самообразование и сохранение внутренней культуры – духовный уровень.

Человек, как правило, следует зову своей души. Если в ней заложены такие ценности, как человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура, то он не совершит безнравственных поступков. Помыслы его будут чистыми и светлыми, а дела полезными.

В МБОУ «Мазаловская СОШ» Томского района музейная педагогика является частью образовательной программы школы. Основной целью претворения ее в жизнь является воспитание уважения к прошлому, понимание его и осознание своей причастности к нему. В дан-

ном образовательном учреждении действуют литературный музей советской писательницы Г.Е. Николаевой (Волянской), картинная галерея Заслуженного художника РСФСР К.Г. Залозного. В нашем селе Мазалово родился и окончил начальную школу Герой Советского Союза пулеметчик Н.Я. Дорохов, здесь родились и жили те, которые были среди защитников Ленинграда, Москвы, Сталинграда в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. И было бы очень неправильно и несправедливо отнести к такому богатству беспечно и не направить его в дело духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

С гордостью скажу, что наш музей и картинная галерея являются достопримечательностью не только нашей деревни, но и всего Томского района. О них написано в книге «Земля родная, заповедная», РАППЭА, Томск 2016 г. Кроме того, наш музей принял участие в проекте Государственного литературного музея по составлению энциклопедии «Литературные музеи России», посвященном Году литературы (2015 г). В этом году Томская туристическая компания «Поларис», партнер Русского географического общества, включила музей Г.Е. Николаевой (Волянской) в проект «Литературный Томск» в рамках государственной программы «Развитие культуры и туризма в Томской области».

На базе музея Г.Е. Николаевой (Волянской) действует уже много лет краеведческий кружок «Исток», деятельность которого осуществляется по трем направлениям: исследовательское; экскурсионное; литературно-музыкальное. Программа по краеведению состоит из четырех разделов: «Жизнь и творчество Г. Николаевой», «Дни воинской славы России», «Ветераны и труженики тыла», «Пером и кистью оживим историю» (до открытия картинной галереи К.Г. Залозного этот раздел назывался «Проба пера»). Эпиграфом к Программе являются слова: «Без прошлого нет будущего».

Ребята с удовольствием проводят экскурсии. Посетители бывают ежегодно, включая руководителей департамента по образованию, студентов Томских вузов, представителей районного и областного Советов ветеранов, руководителей музеев Томского района и г. Томска, учащихся школ. Экскурсоводы рассказывают о жизни и творчестве писательницы. На основе материалов экскурсии снят фильм, что помогает пропагандировать творчество Г. Николаевой в школах и библиотеках. Также реализован проект передвижной выставки «Сердце, которое биться не перестало». Она была выставлена на областном

фестивале музеев «Бренды земли Сибирской» в 2013 г. Работа школьников-экскурсоводов всегда высоко оценивалась посетителями музея (книга отзывов).

Члены кружка ежегодно принимают участие в краеведческих конференциях, пропагандируя творчество землячки, являются участниками Всероссийского движения «Отечество», руководитель О.В. Дорохова является участником региональной программы «Растим патриотов России». Традиционными являются районные юбилейные и ежегодные окружные литературные вечера, посвященные дням рождения Г.Е. Николаевой, Уроки мужества, посвященные Дням воинской славы России.

Любые мероприятия, проводимые на базе музея, направлены, прежде всего, на юную аудиторию с целью сохранения исторической памяти о своей малой Родине, воспитания уважения к прошлому, любви к Родине. Все мероприятия планируются так, чтобы возможно было реализовывать следующие задачи:

1. Пропагандировать творчество Г. Николаевой и К.Г. Залозного;
2. Создавать благоприятные условия для индивидуальной и коллективной деятельности учащихся;
3. Создавать оптимальные условия для саморазвития и самореализации учащихся в сложном современном мире, особенно для тех, кто не уверен в себе;
4. Развивать творческий потенциал каждого ребенка посредством воздействия художественного слова и зрительного образа;
5. Интеллектуально и духовно развивать личность, приобщать представителей юного поколения к общечеловеческим ценностям.

Концепция духовно-нравственного воспитания школьников претворяется в жизнь через различные формы деятельности музея в нашей школе. В частности в 2016/17 учебном году среди мероприятий, организованных на базе музея, кроме экскурсий, были общешкольные классные часы («100 самых популярных фильмов советского кино», посвященный Году советского кино, «Хроника доблестной славы русского (советского) воина» к дням воинской славы России), беседы о коллективно просмотренных фильмах: «Сын полка», «Васёк Трубочёв сражается» для детей среднего звена, «Возвращение Василия Бортникова» (экранизации романа Г. Николаевой «Жатва»), вахты памяти (трудовые десанты, митинги), патриотические добровольческие акции («Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк»), литературно-музыкальные чтения (День памяти и скорби 22 июня), подготовка презентаций, написание исследовательских работ, творческие конкурсы

разной направленности, инсценирование художественных произведений, создание иллюстраций к ним, викторины по прочитанным произведениям, составление кроссвордов на основе прочитанного, встречи с современными поэтами и писателями Томской земли.

Данные формы работы охватывают школьников с первого по одиннадцатый классы и взрослое население деревни, округа, района. Тематика мероприятий – судьбы известных личностей, рядовых односельчан – тружеников, защитников Отечества, выпускников Мазаловской школы, история которой насчитывает уже 137 лет, события российской истории.

Ценность всех мероприятий заключается в том, что дети приобретают бесценный жизненный опыт. Когда они участвуют в мини-проектах, будь то литературный праздник, урок мужества, или встреча с интересными людьми, слушают, читают о минувшем, они прикасаются к нему, и оно становится частью их биографии. Пусть они не свяжут свою жизнь с музееведением, но зато они будут понимать, что такое Отечество, будет осознание того, что его нужно беречь, защищать, трудиться на благо его. Это и будет реализацией девиза «Имей сердце, имей душу, и будешь человек во всякое время».

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. М.: Издательство «Школа-Пресс», 1995.

Л.М. Найбороденко

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ ИСТОРИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ ИМ С.И. ГЕССЕНА:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ (2016–2018 гг.)**

*Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск*

По точному определению М.В. Богуславского, члена-корреспондента Российской академии образования, руководителя Научного совета по истории образования и педагогической мысли, «историческая доминанта Томска состоит в том, что здесь жил и трудился С.И. Гессен»,

создав в основном свой главный труд «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». М.В. Богуславский отмечал: «В данной связи значительно, что на базе Томского педуниверситета уже прошли Третьи Всероссийские Гессеновские чтения» [1]. Это важное определение прозвучало в 2011 г. Традиции Чтений сохранились и в 1918 г. благодаря тому, что в Томске сложилось Гессеновское научное сообщество. Одним из факторов его развития явилось создание в ТОИПКРО Педагогического музея истории Института имени С.И. Гессена. Это новое направление в гессеноведении, оно идет сложно и трудно, оно безусловно актуально. Концепция музея задумывалась как музей-лаборатории с целью вовлечения учителей в исследовательскую деятельность по истории образования, по гессеновской проблематике, учитывая, что это ценная форма повышения их квалификации. В какой-то мере это удалось – благодаря участию педагогов в Гессеновских чтениях.

Проблема создания музея в Институте назрела еще в период празднования его 60-летия, однако дело не сложилось по разным причинам. Музей был создан летом 2016 г. под руководством О.М. Замятиной, кандидата наук, доцента, вступившей в должность ректора весной 2015 г. Значимую финансовую помощь в создании музея оказал Областной Совет ветеранов войны и труда, решение об этом принял лично его председатель Н.В. Кобелев. Научной, историко-педагогической, фондовой основой музея явились исследования автора этих строк, посвященные актуальной исторической проблеме – Томскому научно-педагогическому сообществу в XX в. В рамках проблемы были опубликованы четыре монографии:

– История Томского областного института повышения квалификации работников образования: традиции, преемственность, новаторство (1945–2005 гг.). Томск, 2005;

– Педагогический Томск. Деятельность томского педагогического сообщества по развитию школьного образования: традиции, преемственность, новаторство. XX век, Томск, 2008 г.;

– История Института развития образовательных систем Российской академии образования: традиции, преемственность, новаторство. (1988–2008 гг.), в соавторстве с А.Д. Копытовым, Томск, 2012;

– С.И. Гессен в Томске. (1917–1921 гг.), в соавторстве с С.Ф. Фоминых, Томск, 2013 г.

Вместе с тем, была изучена история педагогического образования в Томске, история структур управления томским школьным образова-

ем, разработан вопрос об исторических предшественниках ТОИПКРО. Активное сотрудничество с учеными ТГУ с Российской академией образования, участие в их конференциях и сессиях пополнили знания по теме. Мой научно-педагогический потенциал явился основой для осмысления его концепции. Важным условием этого была и моя предшествующая деятельность, мой жизненный, педагогический опыт: работа в старинной сельской школе после окончания ТГПИ, работа в комсомоле, защита кандидатской диссертации по истории сельского комсомола Западной Сибири, преподавание и большая общественная работа в Томском педагогическом институте (с 1995 г. – университете) около 30 лет в должности доцента кафедры отечественной истории. С 2002 г. и по 2006 г. в должности старшего научного сотрудника, доцента исследовала историю Института учителя за 60 лет, в Институт вернулась в 2012 г., когда началась подготовка к 70-летию учебного заведения. Вступив в должность ректора, О.М. Замятина поддержала идею 70-летия Института, прекрасно организовала и провела в декабре 2015 г. большое торжество на областном уровне. Основой исторической части праздника явилась монография по истории Института. Вскоре после праздника были подготовлены и в апреле 2016 г. проведены областные внебюджетные курсы руководителей школьных музеев. В период подготовки и проведения курсов руководителей школьных музеев в 2016 году хорошо вошла в их проблематику, познакомилась и подружилась с ними. Курсы прошли успешно, в школе № 35 на Степановке и в школе с. Эушта были открыты музеи. Трудность была в том, что курсы были внебюджетные, это дорого для учителей.

Резонанс 70-летия ТОИПКРО был значительный, это была и впечатляющая презентация Института. Легче стало вести речь и об открытии музея. Летом 2016 г. под руководством ректора О.М. Замятиной на основе совместно разработанного проекта была создана экспозиция, освящающая историю Института и его предшественников. Помощь в этом важном деле оказали сотрудники административно-хозяйственной части, кафедры, отделы, ветераны Института, и особенно профессор С.И. Ануфриев, доцент Т.А. Сазанова. Значительное содействие в пополнении фондов музея оказал музей истории ТГУ, его научный руководитель, профессор, доктор исторических наук С.Ф. Фоминых, руководитель музея И.Б. Делич, а также музей истории Заистока, руководитель музея Л.В. Муравьева, кандидат исторических наук. Экспозиция включает следующие блоки, существо которых осветим ниже.

- Исторические предшественники Института – первые учительские курсы в Томской губернии 1881 года, летние учительские курсы 1918 года под руководством С.И. Гессена, курсы 1925 года и последующего периода;

- Выдающиеся ученые-педагоги, трудившиеся в Томске и посещавшие наш город. Это в первую очередь ученый с мировым именем Сергей Иосифович Гессен.

В 1917–1921 гг. С.И. Гессен трудился в нашем городе в должности профессора, заведующего кафедрой философии и логики Томского классического университета, декана историко-филологического факультета. Он явился основателем первых структур высшего педагогического образования в Томске: открыл Педагогическое отделение на Сибирских Высших Женских курсах, создал Педагогический институт в структуре Томского университета, явился одним из организаторов и руководителей летних учительских курсов в 1918 г. Именно в Томске С.И. Гессен, доктор философии, создал в основном свой главный труд, принесший ему европейскую и мировую известность «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Фрагменты этого классического произведения были опубликованы в журнале Министерства народного просвещения в 1919 г.

Томские философы В.А. Дмитриенко, Г.И. Петрова, С.И. Ануфриев, историки профессор ТГУ С.Ф. Фоминых, доцент Л.М. Найбороденко, математик доцент Т.А. Сазанова и другие в течение последних 20 лет осуществляют Всероссийский научный проект – исследование научного наследия и деятельности С.И. Гессена в России, в Томске, в европейских странах. В рамках проекта было проведено пять Всероссийских конференции с международным участием. Целью их является актуализация наследия выдающегося ученого, разработка проблематики современного образования, преодоления его трудностей, определения перспектив развития. По итогам Чтений были изданы солидные сборники Трудов.

Пятые чтения прошли в марте 2018 г. на базе ТГУ при активном участии ТОИПКРО, других вузов Томска, России, Белоруссии, Израиля. В конференции приняли участие наряду с учеными свыше 50 учителей Томска и области, а также других городов России. В настоящее время готовится к изданию сборник по итогам пятых Гессеновских Чтений. Это очень перспективный проект, его поддерживает Научный совет по истории образования и педагогической мысли РАО, он востребован временем, научно-педагогическим сообществом.

«Гений места» – это наш С.И. Гессен, таков тренд современной музейной педагогики, нового исторического краеведения. Поэтому наш музей носит имя С.И. Гессена, он единственный в Томске и, видимо, в России. В музее сосредоточено научное наследие ученого томского периода, его автографы, монография о нем, произведения С.И. Гессена, изданные в Польше, труды ученого периода его деятельности в Санкт-Петербурге, особенно по изданию журнала «Логос».

В фонде С.И. Гессена находятся выявленные автором опубликованные и почерпнутые в архиве БТИ г. Томска, Государственном Архиве Томской области документы, позволившие определить современный адрес места жительства ученого с семьей в Томске в период с 1918 по 1921 г. Прежний адрес был выявлен профессором С.Ф. Фоминых: это г. Томск, ул. Черепичная, 26 [2]. Название улицы и нумерация домов несколько раз изменялись. В настоящее время это ул. Кузнецова, 20А. Дом старинной, 1896 г. постройки, отреставрированный, является памятником архитектуры областного значения [3. С. 154, 158]. Владельцем дома был в 1917 г. М.И. Шкундин. Он платил подоходный налог за дом [4. 1–4]. В 1918 г. М.И. Шкундин стал вольнослушателем Томского Университета, до того «подвергнувшись испытанием в объеме курсов восьми классов гимназии, каковые и выдержал вполне удовлетворительно» [5. 1–4].

В Томском государственном педагогическом институте преподавал педагогику и исследовал историю школьного, педагогического образования, системы повышения квалификации учителей Ф.Ф. Шамахов, доктор педагогических наук, профессор. Его произведения актуальны и в настоящее время, и они представлены в музее. Ш.А. Амонашвили, ученый, педагог от Бога, многократно приезжал в наш город, встречался с томскими учителями. Когда его спрашивали, какова его главная технология в работе с детьми, он вскидывал брови: «Почему технология?», клал руку на сердце и говорил одно слово: «Любовь». Музей наш по сути своей педагогический – его назначение работать с педагогами, вдохновлять их идеями талантливых ученых, представлять бесценный опыт томских учителей прошлого и настоящего.

Вместе с тем, и это тоже основа музейной экспозиции, музей емко представляет основные этапы становления и развития Института в виде пяти крупных блоков – периодов, начиная с 1945 г. – года создания Института усовершенствования учителей и по современный период. В каждом блоке представлены имена директоров, позже ректоров Института, основные направления деятельности в соответствии с про-

цессами реформирования образования в стране; на стендах красиво оформлены фотографии учебных корпусов, в которых находился Институт. Наш Институт постоянно сотрудничал с Томским педагогическим институтом. С 1995 г. – университетом. Поэтому один из стендов музея посвящен кафедрам пединститута, которые взаимодействовали с Институтом Учителя.

Заглавный стенд музея назван: «Славная история Института». Он включает раздел «Наши учредители», а это руководители Томского облоно и Томского Департамента общего образования, замечательные педагоги, среди них М.Д. Шипулин, З.Г. Барашева, Л.Э. Глок, И.Б. Грабцевич. Официальная дата учреждения нашего Института – 25 декабря 1944 г. Решение об открытии Института усовершенствования учителей было принято Томским обкомом ВКП(б) в силу того, что уровень профессиональной подготовки учителей был существенно подорван в условиях чрезвычайных – шла Великая Отечественная война. На главном стенде основное место занимают фотографии директоров и ректоров нашего Института, далее – ученых томских вузов, партнеров Института, заслуженных ветеранов ТОИПКРО. Специальный стенд посвящен экспонатам, отражающим опыт повышения квалификации педагогов. Это деятельность Б.И. Вершинина, талантливого физика, Народного учителя СССР, его методические разработки, его книга «Мозг и обучение»; это труды наших кафедр и отделов.

Как отмечалось, Институт был создан в годы войны. Поэтому один из разделов музея содержит экспонаты по войне: копию газеты «Комсомольская правда» за 9 мая 1945 г., в ней документы, подписанные И.В. Сталиным; книгу «Учителя – фронтовики» и др.

Важный стенд посвящен современному Институту, который является одним из ведущих учреждений в системе общего образования области, выполняя важнейшую функцию профессионального развития педагогов. Стенд отражает обновленную структуру Института, представляет ректорат, руководителей кафедр и отделов.

Ценные экспонаты содержатся и на стенде, посвященном опыту воспитания педагогов и детей. Это книга К.С. Зыковой по истории Томской пионерской организации, книга Г.Н. Миньковой о томских пионервожатах, которая побывала в руках нашего президента В.В. Путина и др.

Наконец, и это тоже одно из направлений работы музея, в нем представлены произведения по истории ряда школ Томска, Северска, Томского района, а также книги: «Педагогический Томск», «Учитель, перед именем твоим» (составитель Л.Н. Дударева).

Особенность нашего музея состоит в том, что он находится в красивой, со вкусом оформленной, светлой, большой аудитории на третьем этаже, но аудитория – учебная. Основной вид деятельности музея, преодолевающий эту трудность – работа с учителями, проходящими курсы, читаю им лекции с активным использованием экспонатов по темам, одобренным ректором О.М. Замятиной: «Профессиональное развитие учительства: исторический опыт и современные практики», а также «Педагогический Томск в годы революции и гражданской войны», «С.И. Гессен в Томске», «Педагогика С.И. Гессена». Учителя с большим интересом воспринимают это вид занятий, задают вопросы, рассматривают экспонаты. Лекции по истории образования с использованием экспонатов читает в музее и профессор С.И. Ануфриев. Важным направлением деятельности музея является разработка проблематики С.И. Гессена, освещенная выше.

Значительное место в работе занимает научно-методическое руководство экспериментальной площадкой, ставшей стажировочной, – Музеем истории образования Томского района. Тема эксперимента: «Музейная педагогика как средство патриотического воспитания, формирования исторического сознания детей и подростков (2013–2017 гг.)». Участвую в мероприятиях Музея с 2008 г. В 2017 г. Музей отметил 20-летие своей деятельности. В период с 2014 по 2017 г. на базе музея по проблеме формирования личности школьников руководителем музея С.Ф. Вершининой при моем участии были четырежды организованы курсы повышения квалификации учителей истории и обществознания, а также руководителей школьных музеев. По итогам деятельности музея С.Ф. Вершининой были подготовлены методические разработки бесед, уроков, конференций и других массовых мероприятий музея, была издана книга «Музейная педагогика как средства патриотического воспитания» (Томск, 2018). Л.М. Найбороденко являлась рецензентом и редактором этого издания.

Актуальным разделом работы является сотрудничество с Областным центром дополнительного образования детей, особенно оно усилилось в Год школьных музеев. Была приглашена и участвовала в областной краеведческой конференции, в научно-методическом семинаре в марте 2017 г., в поездке в Кривошеинский район, где состоялся семинар руководителей школьных музеев и мощная по влиянию на детей патриотическая акция, посвященная памяти Ф.М. Зинченко; участвовала в мероприятиях в Асиновском районе и т.п. По итогам этих акций были опубликованы статьи в газете «Вести ТОИПКРО».

Развитие музея нашего Института будет связано с подготовкой к его славному 75-летию, которое будет отмечаться уже в конце 2019 г. К юбилею Института разрабатывается историко-педагогический проект, предполагающий создание сайта об истории и современном Институте; возможно издание юбилейной книги в честь 75-летия; формирование новой экспозиции в музее «От первых учительских курсов 1881 г. в Томской губернии, Гессеновских курсов 1918 г. – к ТОИПКРО в XXI веке»; создание экскурсионного бюро при музее с педагогической тематикой – с маршрутами по адресам нахождения корпусов Института, по гессеновским местам в Томске. Педагогический музей истории ТОИПКРО им. С.И. Гессена, имея ценные фонды, поддержку гессеноведов Томска, большой научно-педагогический потенциал, внимание руководства Института, стремится вносить вклад в творческое, профессиональное развитие томского учительства.

Литература

1. Богуславский М.В. Историко-педагогическое пространство России: научное сообщество, исследовательские проблемы и перспективы развития // Развитие педагогического знания в науке и образовании. М., 2011. С. 10.
2. Фоминых С.Ф., Некрылов С.А. С.И. Гессен в Томске (1917–1921) // Сибирь, философия, образование. 1998. № 2. С. 54–55.
3. Старикова Г.Н., Захарова Л.А., Иванцова Е.В. История названий Томских улиц. Томск : Д-Принт, 2012.
4. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 200. Оп. 2. Д. 637
5. ГАТО. Ф. 102. Оп. 4. Д. 2912.

Л.М. Найбороденко

УЧАСТИЕ С.И. ГЕССЕНА В СОЗДАНИИ И ИЗДАНИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЕЖЕГОДНИКА ПО ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ «ЛОГОС» (1908–1914 гг.)

*Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск*

«Логос» вошел в историю философской мысли как уникальный проект и памятник. Именно так определяет его значение Н.С. Плотников в статье «Логос в истории европейской философии: проект и памятник». Статья опубликована в сборнике материалов с аналогичным

названием под редакцией Н.С. Плотникова [1. С. 7–12]. Автор отмечает, что «история европейской философии последних двух столетий небогата примерами продуктивного сотрудничества поверх границ национальных государств... Но, пожалуй, единственным идейным начинанием в области философии, сочетавшим в себе идею наднациональной философии как интеллектуальный продукт с ее реализацией в форме общеевропейского сотрудничества, стал международный ежегодник по философии культуры – «Логос» [1. С. 7]. Он возник на пике развития либерально-гуманистической философии культуры накануне Первой мировой войны. Автор отмечает, что журнал просуществовал в форме отдельных редакций до середины тридцатых годов XX в. Остатки этой философской формации пали жертвой европейских тоталитарных режимов. Так, в Германии журнал выходил с 1910 по 1933 г., в России – с 1910 по 1914 г., в Италии – с 1914 по 1936 г. Но даже то короткое время интенсивного сотрудничества, что длилось с 1910 по 1914 г., осталось в памяти современников и потомков ярким примером идеи чистой философии, «творимой поверх национальных и конфессиональных границ» [1. С. 7].

Проект сталкивался с сопротивлением национальных философских течений как с немецкой стороны, так и с российской, в ходе полемики сложились мифы об этом проекте, автор статьи их опровергает. Это мифы о «германофильстве» философской программы «Логоса», о преимущественно «неокантианском» характере журнала, о рационалистической и иррациональной направленности издания. Н.С. Плотников освещает эволюцию немецкой версии журнала, особенно во второй половине 1920-х – в начале 1930-х гг., показывает трагедию журнала «Логос», когда в огне Первой мировой войны на русской стороне фронта сражался артиллерийский офицер Ф.А. Степун, один из редакторов русско-немецкого «Логоса», а на немецкой стороне был убит его учитель и один из вдохновителей идеи «Логоса» философ Эмиль Ласк [1. С. 8].

Очень ценная для раскрытия заявленной темы статья Н.С. Плотникова, все публикации сборника под его редакцией показывают историческое значение «Логоса», его место в русской, европейской философской и культурной жизни начала XX в. В этой связи весьма актуальна проблема участия С.И. Гессена в создании и издании «Логоса», он являлся одним из инициаторов, создателей и редакторов русско-немецкого ежегодника по философии культуры в период с 1910 по 1914 г. Данной проблемы касаются такие авторы, как А. Валицкий,

А.А. Ермичев, В.В. Сапов, отмеченный выше Н.С. Плотников и др. [2]. Их работы посвящены философскому анализу содержания ежегодника, определению его значения для философской науки. Роль С.И. Гессена в издании «Логоса» показана бегло. Поэтому указанная тема нуждается в дальнейшей разработке. Источниками для ее освещения являются воспоминания коллег, товарищей С.И. Гессена, соредакторов Ф.А. Степуна, Б.В. Яковенко, которые позволяют оттенить роль Гессена, показать, как «начинался» «Логос», как нелегко шло формирование книг журнала [3]. В.М. Шитов показывает роль С.И. Гессена в возобновлении издания «Логоса» в 1925 г. в Праге. Он опирается на неопубликованные источники, четко представляет высокие личные достоинства С.И. Гессена как редактора и издателя журнала: ответственность и обязательность, дисциплинированность, настойчивость в достижении поставленной цели, соблюдение сроков, других условий договоров и соглашений [4].

Важно отметить, как шло становление и развитие С.И. Гессена как философа. В период с 1905 по 1909 г. С.И. Гессен учился в университетах Германии, сначала в Гейдельберге – один семестр, потом во Фрейбурге – шесть семестров. В воспоминаниях он пишет, что «первый семестр в Гейдельберге имел большое решающее значение для всей моей жизни. Определился характер моей последующей работы и направление моего философского развития на долгие годы вперед. Благодаря Ласку я вошел в школу философов Риккерта». Там состоялось знакомство с Ф. Степуном, Б. Яковенко, Б.А. Кистяковским, доцентом Московского университета. Общение с ними стало для С.И. Гессена «замечательным введением в философскую проблематику и дало мне, – пишет Гессен, быть может, более, нежели лекции профессоров...» [5. С. 415].

Учителями С.И. Гессена во Фрейбурге были профессора Г. Риккерт, Ф. Майнеке, Иона Кон. «Они мне были не только учителями, но и друзьями». В 1908 г. русские и немецкие студенты организовали философский кружок, в него входил и профессор Г. Риккерт. С.И. Гессен там лидировал, открывал дискуссии в основном по проблемам гносеологии; шло изучение Баденской, а также Марбургской школ. К кружку присоединились Ф.А. Степун, и Б. Яковенко, будущие соредакторы «Логоса». И вот С.И. Гессен отмечает в своих воспоминаниях главное: «Здесь возникла мысль об издании „Логоса“ (1908 г.)» [5. С. 415]. Не в Гейдельберге, где С.И. Гессен учился один семестр и был незрелым в философии, а во Фрейбурге в 1908 г., когда он уже в начале осени это-

го же года закончил работу над докторской диссертацией «Об индивидуальной причинности» и в марте 1909 г. получил степень доктора «с отличием» [5. С. 416]. Предполагаю с большой долей вероятности, что мысль о создании «Логоса» принадлежит С.И. Гессену. Это он пишет о себе, в своих личных воспоминаниях. Он обладал мощным интеллектом, вместе с тем он легко сходился с новыми людьми, умел их привлекать к себе, в нем был заложен большой талант педагога, потенциал организатора. Анджей Валицкий, знавший С.И. Гессена с 1936 г., его ученик, выдающийся польский философ, пишет, что С.И. Гессен уже в молодые годы был одним из талантливых философов своего времени [6. С. 492].

Воспоминания Ф.А. Степуна содержат исторические факты о том, как «начинался» «Логос», как решались организационные вопросы. Он пишет: «Сдав докторский экзамен, мы, то есть С.И. Гессен, Н.Н. Бубнов и я, решили вместе с будущими немецкими профессорами Мелесом и Кронером основать выходящий на нескольких языках международный журнал по философии культуры. Организационное заседание должно было состояться на квартире профессора Риккетора во Фрейбурге. По счастливой случайности во Фрейбурге как раз находились Дмитрий Сергеевич Мережковский и Зинаида Николаевна Гиппиус... Недолго думая, мы с Серёжей решили пригласить наших знаменитых соотечественников на заседание к Риккерт, где должен был быть и издатель проектируемого журнала. Расчет наш оказался вполне правильным. Присутствие русских известных писателей сильно повысило наш престиж, а потому и шанс на заключение выгодного контракта... В издателе Зибики присутствие знаменитых русских писателей усилило уважение к русской редакции, он поверил, что нам удастся найти в Москве столь щедрого мецената, от которого будет перепадать и ему, и согласился начать серьезные переговоры, которые Риккерт и удалось довести до благополучного конца. Вскоре после заседания мы подписали с Зибикиком довольно выгодный контракт» [7. С. 103–104].

Ф.А. Степун отмечал позже: «Возвращались мы с Серёжей в Россию, он в Петербург, я в Москву не с пустыми руками и даже не только с планами и проектами в головах, а с очень выгодным контрактом, заключенным между редакторской коллегией международного историко-философского журнала „Логос“ и крупным немецким издательством. Подписание аналогичного контракта с флорентийским издательством, в котором „Логос“ должен был выходить на итальянском, француз-

ском и испанском языках, было почти уже решенным делом. Нам оставалось закончить начатое дело выпуском „Логоса“ еще и на русском языке» [8. С. 512]. «Этот сложный план международного „Логоса“ выработывался нами совместно, – вспоминал Ф.А. Степун, – но душой всей этой затее был, бесспорно, Сергей Иосифович... Идея воплощения вечного Логоса философии в многоязычном журнале увлекала его своею новизною и красотой. Мне кажется, что она представлялась ему чем-то вроде трансцендентального Троицыного дня» [8]. «Никогда не забуду, с каким просветленным лицом приходил С.И. Гессен на наши частые редакционные совещания, с какой радостью клал перед собою туго набитый портфель и, пожимая всем руки, провозглашал полюбившееся ему вариант известного изречения времен Французской революции: „Философия объявлена в опасности, мы заседаем непрерывно“» [8. С. 512].

Осветив на основе воспоминаний товарищей С.И. Гессена подготовительный этап создания «Логоса», творческое отношение С.И. Гессена к редактированию журнала, обратимся к оригиналу. Международный ежегодник по философии культуры «Логос» посчастливилось поднять в Научной библиотеке Томского Государственного Университета. Возникла мысль дать сравнительный анализ ряда «книжек» «Логоса», который позволит представить авторский состав, проблематику содержания номеров журнала, выявить, какие публикации поместил С.И. Гессен, отметить особую его роль. Кроме того, обзор книг журнала даст возможность определить изменения в объеме и периодичности его издания. Вместе с тем, книги русского «Логоса» содержит информацию и о немецком издании с важными характеристиками, главное с именами редакторов и немецких ученых, которые входили в круг «ближайшего участия». Изложение указанных выше характеристик журнала «Логос» позволит оценить и деятельность его создателей, редакторов, издателей, а также увидеть рост популярности, востребованности «Логоса» в России и в Европе. Для сравнения возьмем первые две книги за 1910 г. и два последних тома за 1914 г.

В 1910 г. журнал «Логос» выходил в книгоиздательстве «Мусагет» в Москве под общей редакции С.И. Гессена (Петербург), Э.К. Метнера, Ф.А. Степуна (Москва). В этом году было выпущено две книги. Содержание первой книги определялось его авторским составом. Первый номер «Логоса» открывался статьей учителя С.И. Гессена Г. Риккерта на ключевую тему журнала «О понятии философии»

(Фрейбург), далее шли работы еще двух немецких ученых – Кронера и Фосслера, французского автора Э. Бутру (Париж) «Наука и философия». Четыре публикации принадлежали русским авторам: одна – Ф.А. Степуну, две – Б. Яковенко (Рим), причем он был автором «Обзора немецкой философии за последние годы». Очень важно отметить, что один из редакторов С.И. Гессен поместил статью на актуальную тему «Мистика и метафизика», где дал анализ двух тенденций в философии того времени: рационализма и иррационализма. В целом проблематика книги первой «Логоса» была актуальной для заявленного направления философской науки начала XX в., содержала следующие проблемы: наука и философия, история языка, литературное творчество, творческая эволюция. «Логос» вышел в 1910 г. два раза, книжками по 15 листов каждая. В 1910 г. выходил в России в издательстве «Мусагет». На титульном листе книги первой была указана ценная информация о том, кто оказывал нравственную, научную поддержку молодым редакторам в их амбициозном проекте, что отмечено лаконично: «При ближайшем участии академика В. Вернадского, М. Гревса, Ф. Зелинского, Б. Кистяковского, академика А. Лаппо-Данилевского, Н. Лосского, Э. Радлова, П. Струве, С. Франка». Это имена известных, выдающихся философов, экономистов, историков, биологов того времени. Новое издание опиралось на их авторитет в науке [9].

Вторая книга «Логоса» за 1910 г. вышла при такой же мощной поддержке нового издания, добавилось имя А.А. Чупрова. Увеличился несколько объем издания: по 15–18 листов в каждой книге. Эта книга «Логоса» редактировалась прежним составом редакторов, С.И. Гессен был указан первым. Издательство также было прежним, а содержание ежегодника было сформировано увеличившимся составом авторов, из них шесть немецких, в их числе учитель С.И. Гессена В. Виндельбанд, один чех, один итальянец, один швейцарец, три русских автора. Проблематика книги «Логоса» не только расширилась, но и углубилась. Она включала важные вопросы философской науки того периода: проблемы философии культуры, мышления, суждения о ценностях, христианства, педагогики, искусства, права, языка. Был представлен обзор философской литературы [10].

К 1914 г. престиж Международного ежегодника по философии культуры возрос. Русский «Логос» планировался к выходу уже не два, а четыре раза в год по 10 листов каждый выпуск, но вышел два раза – помешала Мировая война. Подписка на «Логос» была объявлена еще в

1910 г. Сменилось издательство, теперь это было издательство товарищества М.О. Вольф, Санкт-Петербург, Москва. Важно отметить: увеличился состав редакции, причем С.И. Гессен по-прежнему стоит первым, указан его новый статус, он теперь приват-доцент Императорского Санкт-Петербургского университета, Э.К. Метнер (Москва), приват-доцент В.Е. Сеземан (СПб.), Ф.А. Степун, Б.В. Яковенко (Москва). «Группа поддержки» в основе сохраняется, это преимущественно профессора Московских и Петербургских вузов, включился профессор-философ Санкт-Петербургского университета, коллега С.И. Гессена А. Введенский. Указаны адреса основных редакторов, в частности, адрес С.И. Гессена: СПб, Васильевский остров, 11-я линия, 28; отмечено личное время приема авторов редакторами [11].

Содержание тома I выпуска I за 1914 г. показывает, что ведущими авторами являлись учителя С.И. Гессена Г. Риккерт и П. Наторп, первый продолжает тему о системе ценностей, а второй профессор, автор книги, к которой позже обращался С.И. Гессен, «Социальная педагогика», поместил статью «Философия и психология». В целом том I, выпуск I был посвящен 100-летию со дня смерти И.Г. Фихте. Московские ученые Г. Ланц и Б. Яковенко представили исследования, в которых обратились к творчеству Фихте: «Свобода и сознание», «Путь философского познания». В томе получила отражение проблема античной религии. Сохранился традиционный обзор русских журналов, была представлена и библиография. Русских авторов три: это Г. Ланц, Б. Яковенко, В. Зелинский. Научно-теоретический уровень тома I, вып. I за 1914 г. благодаря сильному составу авторов был высок, редакционная коллегия поработала успешно [11].

Том I, выпуск II за 1914 г., как указано в разделе «Содержание» «Логоса», выходил с прежней периодичностью и объемом, издан был в товариществе М.О. Вольф, СПб, Москва, при редакционном участии указанных выше ученых Санкт-Петербурга и Москвы, при ближайшем участии отмеченных выше выдающихся российских ученых, а также иностранных редакций и сотрудников «Логоса» (предыдущий номер – тоже). Проблематика тома сохранялась традиционная: теория научного познания Э. Маха (автор М. Шварц, Москва), «Восприятие чужой душевной жизни» (автор Н. Лосский, СПб.), «Учение Гегеля о сущности спекулятивной мысли» (Н. Ильин, Москва), т.е. проблемы психологии, этики, познания представили русские авторы. Г. Зиммель, автор из Страсбурга, опубликовал статью «Индивидуальный закон (к истолкованию принципов этики)». По традиции, в томе был раздел, посвя-

щенный библиографии, а также был помещен и обзор русских юридических журналов [12].

Сравнительная характеристика «Логоса», обзор его, начиная с первых двух книг и заканчивая двумя последними, показал, что возможно взаимодействие между европейскими и российскими учеными, что эти авторы дополняли друг друга, что молодые энергичные философы смогли организовать уникальное издание. За короткий период времени они обеспечили выход 11 книг (выпусков). Популярность «Логоса» в научных кругах была высока, его тираж и объем выросли, круг авторов увеличился, и, если бы не война – издание «Логоса» могло быть продолжено.

Каков же итог, вывод о деятельности инициаторов и редакторов «Логоса», его авторов и сотрудников? Конечно, это колоссальный труд, уникальный по своей сути. В целом оказалось создана своеобразная энциклопедия европейской философии культуры начала XX в. В ней были представлены философские взгляды ученых разных направлений, шла полемика по наиболее актуальным проблемам, таким как, проблема ценностей, познания и др. В дискуссиях участвовали и русские, и европейские авторы. Прав Н.С. Плотников, «поверх национальных границ» философы объединились «во имя идеи мира», что было сугубо актуально в преддверии Первой мировой войны. «Причина столь значительного успеха „Логоса“ на европейской философской сцене, – считает он, – как раз и состоит в том, что он с самого начала не стал органом только одного философского течения – неокантианства, но смог консолидировать самые различные направления философской рефлексии, став своего рода «лебединой песней» либерально-гуманистической философии культуры» [1. С. 11].

Роль С.И. Гессена очевидна. Именно ему принадлежала мысль о создании ежегодника. Он вместе с Ф. Степуном, позже с Б. Яковенко, а также коллегами по кафедре философии Санкт-Петербургского университета выполнял многотрудную миссию редакторства. Об этом сохранились воспоминания Ф. Степуна. С.И. Гессен привлек к участию своих немецких учителей, профессоров Гейдельберга, Фрейбурга, а также известных европейских, московских и петербургских философов. С.И. Гессен опубликовал в «Логосе» две научные статьи на актуальные философские темы: «Мистика и метафизика» и «Филосо-

фия наказания» [13]. Кроме того, им был написан целый ряд рецензий на философские произведения, в этот период он издал книгу Г. Риккерта «Наука природы и наука культуры». В воспоминаниях С.И. Гессен пишет: «В течение следующих четырех лет (с 1910 по 1914 г.), я сновал между Петербургом и Москвой по поводу „Логоса“, ездил во Фрейбург и Швейцарию...» [14. С. 417]. Современные авторы А. Ермичев и М. Травничкова-Пушкина отмечают: «...главное, что сделал С.И. Гессен для русской философии и культуры – его руководящая роль при создании Международного ежегодника по вопросам культуры, журнала „Логос“» [15].

Литература

1. Плотников Н.С. «Логос» в истории европейской философии: проект и памятник // Сборник материалов / под ред. Н.С. Плотникова. М., 2006. С. 7–12.
2. Валицкий А. Сергей Гессен: философ в изгнании // Гессен С.И. Избранные сочинения. М., 1998. С. 3–9; Ермичев А.А. Журнал «Логос» и его место в русской философской и культурной жизни начала XX века. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhurnal-logos-i-ego-mesto-v-russkoj-filosofskoy-i-kulturnoy-zhizni-machala-hh-veka>; С. 1; Сапов В.В. Сергей Гессен (1887–1950) // Российская наука в лицах. М., 2003. С. 17–23.
3. Степун Ф.А. О «Логосе» // «Логос» в истории европейской философии: проект и памятник: сб. материалов. М. 2006. С. 103–107; Яковенко Б.В. Тридцать лет русской философии // Мощь философии. СПб., 2000. С. 129–132; Плотников Н.С. Указ. соч.
4. Шитов А.М. С.И. Гессен и история Пражского журнала «Логос» // Философские науки. 2012. № 8. С. 110–119.
5. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 415.
6. Валицкий А. Философия права русского либерализма. М. : Мысль, 2012. С. 492.
7. Степун Ф. Бывшее и несбывшееся (М., СПб, 1995) // «Логос» в истории европейской философии: проект и памятник. М., 2006. С. 103–104.
8. Степун Ф.А. Памяти С.И. Гессена // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 512. Более подробно об организационном собрании у Г. Риккерта см.: Ермичев А.А. Указ. соч. С. 1.
9. «Логос», книга первая. М., 1910.
10. «Логос», книга вторая. М., 1910.
11. «Логос», том I, вып. 1. СПб., М., 1914.
12. «Логос», том I, вып.2. СПб., М., 1914.
13. Гессен С.И. Мистика и метафизика. М., «Логос». 1910. Кн.1. С. 118–156; Философия наказания. М., «Логос», 1912–1913. Кн.1–2. С. 183–232.
14. Гессен С.И. Мое жизнеописание. Указ. соч. С. 417.
15. Ермичев А., Травничкова-Пушкина М. Введение к публикации: Сергей Гессен. Новейшая русская философия. // Преображение. Христианский религиозно-философский альманах. СПб., 1994. Вып. 2. С. 8.

Н.М. Роголева, З.З. Вашурина

**УЧИМ, ВОСПИТЫВАЕМ, РАЗВИВАЕМ. ИЗ ОПЫТА
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

*МБОУ «Бакчарская средняя общеобразовательная школа»,
с. Бакчар, Томская область*

Быстро меняющееся современное общество, новые государственные образовательные стандарты требуют от образования формирования активного гражданина во всех сферах общественной жизни, возрождения у учеников чувства истинного патриотизма, активной гражданской позиции и социально значимых качеств. Способствует формированию и развитию в учениках качеств, необходимых для жизни в обществе, эффективная организация внеурочной деятельности. В нашей школе эти задачи решает школьная кафедра предметов гуманитарного цикла, организуя совместную деятельность педагогов и учеников через проведение различных предметных и метапредметных образовательных событий:

1. Интеллектуальные игры – это способ межличностного взаимодействия и творческого самовыражения, который позволяет ученикам расширить свой кругозор, максимально проявить свои способности, проверить качество своих знаний по гуманитарным образовательным направлениям, а педагогам – создать условия для выявления, развития и поддержки одаренных детей, ориентирования их на коллективное решение интеллектуальных задач, формирования конкурентоспособной личности.

Такие игры организуются в нашей школе для учащихся всех образовательных учреждений муниципалитета. За последние 5 лет проведены 7 интеллектуальных игр по темам: «Я – гражданин России», «Первая мировая война», «Они сражались за Родину», «И помнит мир спасенный», «19 век – век перемен», «Герои 1812 года», «Октябрь 1917 года». Участникам игр необходимо показать не только знание исторических событий и персоналий, но и знание литературных и музыкальных произведений, навыки перевода и коммуницирования по иностранным языкам.

Хочется особенно отметить 2 игры, которые вызвали наибольший интерес у участников, и где были представлены команды практически всех школ муниципалитета. В 2015 г. была проведена интеллектуальная игра «И помнит мир спасенный», посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. В мероприятии приняли участие 6 команд из 5 школ Бакcharского района, ученики-знатоки истории России, мировой литературы и иностранных языков. Каждая команда подготовила визитку – представление команды, а также размышление капитана на тему «Почему человечество не может отказаться от войн?».

В ходе игры участникам предлагалось пройти одновременно разными маршрутами по станциям и выполнить разнообразные задания. На станции «Архивариус» школьники восстанавливали текст исторического документа, в котором была стерта важная информация. Станция «Строчки, продиктованные войной» хранила тайны литературных героев писателей Б. Васильева, Г. Бакланова, Ю. Бондарева. На станции «Песни, написанные войной» школьники вспомнили песни военных лет. Станции: «Вставай, страна огромная», «Коренной перелом», «Победный 1945» проверяли знания хронологии Великой Отечественной войны, основных событий, персоналий, причин и итогов войны. Проверили ученики и свои знания по иностранным языкам, умение переводить тексты и вести диалог. Задания для каждой станции готовили педагоги в эффективном сотрудничестве с учениками. Все команды продемонстрировали глубокие знания по теме игры и командный дух.

В 2016 г. была проведена Открытая интеллектуальная игра «19 век – время перемен» для учащихся 8–11 классов общеобразовательных учреждений Томской области. Каждой команде необходимо было подготовить визитку (название команды, девиз, представление на тему «19 век – это ...»). В ходе игры участникам предлагались вопросы по истории России: знание основных событий и личностей 19 века, по литературе: знание поэзии и прозы А.С.Пушкина и музыки по творчеству Пушкина, по иностранному языку: перевод, коммуникация. Все команды играли одновременно по разным маршрутам. Для каждой команды был разработан индивидуальный маршрутный лист. Участниками интеллектуальных игр только в 2016 г. стали 65 детей и 15 педагогов. С каждым разом уровень знаний в различных предметных областях участников игр и уровень подготовки становится все более высоким.

2. «Встреча поколений» – это мероприятие, приуроченное ко Дню Победы, несколько лет подряд организуется в нашей школе педагога-

ми в сотрудничестве с учениками-активистами «Комнаты боевой славы». Ученики на этом традиционном мероприятии беседуют с ветеранами Великой Отечественной войны, Афганистана и других локальных конфликтов, ветеранами труда, тружениками тыла и юношами, недавно отслужившими в армии. Такие встречи проходят в обстановке дружеской беседы, а по ее завершению ребята дарят гостям подарки, сделанные своими руками, а также показывают концертные номера, подготовленные своими силами.

3. «Уроки мужества». Уже не первый год в школе действует лекторская группа «Подвиг». Как правило, в нее входят старшеклассники, поэтому каждые два года состав группы меняется, но каждый из тех, кто входил в лекторскую группу, получает бесценный опыт публичных выступлений. Ребята занимаются не только подготовкой экскурсий и лекций в Комнате боевой и трудовой славы, но и готовят презентацию к своему выступлению. Ежегодно лекторская группа проводит «Уроки мужества» для 1–8 классов, посвященные Дню Победы. Ребята знакомят учеников с событиями Великой Отечественной войны с судьбами земляков-ветеранов с демонстрацией видеоматериалов и презентаций. Темы выступлений каждый год разные: «Дети войны», «Женщины на войне», «Сибиряки на войне», «Оружие Победы» и другие. Старшеклассники проводят экскурсии с рассказами об истории школы, знаменитых выпускниках и учителях и в школьном музее. Участники лекторской группы принимают активное участие в подготовке и других массовых мероприятий патриотической направленности. Например, в 2013 г. – открытие в центре села памятника землякам, погибшим в локальных конфликтах.

4. «Литературная гостиная» – это конкурсы чтецов на иностранном языке, конкурсы чтецов на русском и других национальных языках. В этих конкурсах ежегодно с удовольствием принимают участие учащиеся и преподаватели из школ района. Конкурс проводится в очной форме по номинациям: «Лучшее чтение классического стихотворения», «Лучшее чтение прозы», «Лучшее исполнение песни», «Стихи наизусть о войне», «Стихи собственного сочинения» и «Инсценировка произведений о войне», и в заочной форме по номинациям «Рисунок», «Сочинение», «Презентация», «Проект». Программа Конкурса включает широкий спектр литературных произведений известных писателей и поэтов. Жюри конкурса всегда отмечает высокий уровень выступлений участников, их речевую культуру, артистизм и выразительность при исполнении произведения.

5. Конкурсы исследовательских и творческих работ «Моя малая Родина» и «Я, моя семья, мой край» – это конкурсы, главной целью которых является повышение интереса к предмету истории и к истории родного края, литературному наследию Сибири, развитие исторического, творческого мышления и исследовательских компетенций. Конкурсы с успехом проходят уже несколько лет. Жюри конкурса, в которое входят представители районного отдела образования, районной центральной библиотеки, учителя гуманитарных предметов, всегда отмечают высокий уровень исследовательского мастерства, авторский характер, грамотное изложение материала и оформление творческих работ. Эффективность такой работы можно отследить потому, что лучшие работы жюри предлагает для участия в конкурсах регионального и Всероссийского уровня, для опубликования в районной газете и других СМИ.

6. Театрализованные постановки стали хорошей традицией как итоговые мероприятия деятельности кафедры гуманитарных наук за год. Первый спектакль был поставлен в 2015 г. «Они писали о войне», посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне – это калейдоскоп инсценировок произведений советских писателей, которые воевали сами и писали о войне, стихов и песен на немецком, английском, французском, украинском и грузинском языках. Сценарий спектакля составлен из фрагментов, подготовленных педагогами и учениками разных возрастов и возможностей. Особое значение имеет то, что к этим постановкам привлечены ученики с ограниченными возможностями здоровья, как актеры, декораторы, режиссеры звуко – и видеоряда, а также ученики разных национальностей, носители другого языка.

Идея второго спектакля возникла после поездки группы учащихся на осенних каникулах в город Санкт-Петербург. Восхищенные красотой исторических мест, ребята решили свои эмоции творчески представить на школьной сцене. Спектакль получил название «Санкт-Петербург через призму веков». Он представлял собой виртуальную экскурсию по Санкт-Петербургу, Петрограду, Ленинграду, где ученики смогли проявить свои творческие способности: актерские, танцевальные, вокальные, ораторские.

Традиционно в подготовке спектаклей принимают участие ученики с 5-го по 11-й класс и все педагоги школьной кафедры предметов гуманитарного цикла. Подготовка общего сценария, декораций, костю-

мов, музыкального сопровождения – пример эффективного сотрудничества участников образовательного пространства.

7. Муниципальный риторический турнир «Дебаты» – это игра, содержащая в себе схему обсуждения различных тем и проблем, наиболее остро стоящих перед обществом на основе уважения, взаимопонимания, сотрудничества школьников для достижения общих результатов. Миссией турнира «Дебаты» является способствование формированию гражданского общества через распространение культуры конструктивного диалога у старшеклассников.

Терпение, энтузиазм, креативность, профессионализм, творческий подход к любому делу всех педагогов гуманитарного цикла нашей школы помогают учить, воспитывать и развивать социально активного ученика, любящего свой край и свое Отечество, уважающего культуру и духовные традиции своей страны, осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, активно и заинтересованно познающего мир.

Т.В. Чуб

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОШЛОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*МАОУ «Спасская средняя общеобразовательная школа»,
с. Батурино, Томский район*

В последние годы много говорится об инновациях в образовании. До недавнего времени результаты школьного обучения оценивались по схеме «знания – умения – навыки», а сейчас оценивается «способность детей самостоятельно учиться, а также их личностные и социальные компетенции». Такой подход считается инновационным. Что же здесь нового? Школьный учитель и раньше развивал у своих учеников способности самостоятельно учиться. Значит с одной стороны, учителю необходимо реагировать на изменения, которые несут реформы системы образования и инновации. С другой стороны, нелепо забывать о российских педагогических традициях, которые веками формировали российскую школу.

Отдельные идеи образовательной концепции С.И. Гессена как концепции ценностно-ориентированной, несмотря на историческую связанность с социокультурными реалиями первой половины XX в., сегодня не потеряли своей актуальности.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен вслед за И. Кантом и П. Наторпом трактует социализацию как процесс становления личности, ее индивидуальности в ходе осуществления целей-заданий. В понимании ученого, для своего движения к индивидуальности личность должна задаваться не сиюминутными, а «сверхличными» задачами. С.И. Гессен поясняет, что в течение жизни индивид может отказаться от старых задач и целей, но должен сохранить при этом «единство направления жизненного пути». Если же действия индивида «не содержат никакого единства, никакого внутреннего роста и творчества, то он перестает быть личностью» [1. С. 73–75].

Могущество индивидуальности, подчеркивал С.И. Гессен, коренится не в природной мощи ее психофизического организма, образовательный процесс – это: приобщение человека к культурным ценностям общества; духовное созревание личности, формирование ее собственного «Я» на основе законов морали; взаимодействие учителя и учащихся в решении жизненно важных и лично значимых для них проблем; формирование «ярких в своей индивидуальности свободных и творческих личностей», способных жить в свободном и демократическом обществе; приобщение к творческой деятельности.

С.И. Гессен полагал, что школа должна базироваться на принципах равенства образовательных возможностей и демократической всеобщности, единства и целостности, многоуровневой дифференциации образования и широко понимаемом трудовом начале. Она должна быть доступной для всех, ее содержание должно быть ориентировано на самостоятельный творческий труд, обеспечивающий самореализацию личности ребенка [1. С. 377].

С.И. Гессен по-новому определяет сущность методов учения и преподавания: метод для него является средством стимулирования ученика к самостоятельной активной и творческой деятельности, развития в нем мотивационной сферы. Сердцевиной любого метода является пробуждение интереса. Для С.И. Гессена интерес – это захватывающее личность погружение в деятельность, созидание нового для личности продукта мысли и труда.

Понимание сути свободы как творчества применительно к дидактике проявляется, в частности, в том, что учитель в своей работе с

учениками делает акцент на методе и его самостоятельном применении. Задача обучения, указывает С.И. Гессен, – овладение методом. Всякое отдельное знание передается здесь не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего [1. С. 17]. Так, можно чисто формально изложить теорему, но можно преподнести ее так, чтобы увидев путь, которым была построена эта геометрическая теорема, ученик смог уже сам продолжить полученное движение мысли, самостоятельно прийти к нахождению и доказательству новых теорем аналогичного рода.

Незаменимость учителя, однако, не только в искусстве передачи знаний, но и в примере – как применять метод. Задача учителя – мыслить научно, применять метод как орудие мысли. Руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения – вот подлинная задача учителя [1. С. 18].

Урок рассматривался С.И. Гессеном как основная форма организации образовательного процесса, обеспечивающая продвижение личности от образования к самообразованию. Правильно организованный урок с точки зрения С.И. Гессена пронизан творчеством, как учителя, так и ученика, совместная деятельность которых направлена на решение единой образовательной цели. Результатом этого является постепенный переход урока из образовательного процесса в самообразовательный.

Вывод. С введением новшеств в учебный процесс на некотором уровне уже осуществляется синтез традиции и инновации. И на этом пути появляется возможность раскрытия потенциала педагога. Но раскрывается этот потенциал только в синтезе с традициями, и прежде всего в синтезе с традицией трудолюбия, в синтезе со взглядом на труд как на добродетель, как на радость, в синтезе со взглядом на труд как на путь самореализации человека, учителя и ученика.

Трудолюбие – это только одна из многих ценностей традиционной российской педагогики. И все эти традиции – не ограничение прав и свобод, а путь раскрытия потенциала личности и учителя, и ученика.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. 448 с.

А.В. Шевченко

**МЕСТО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН
В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ПРАВОВЕДЕНИЯ): РЕАЛЬНОСТЬ И МИФ**

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

Уже на протяжении как минимум пяти лет отечественная система высшего образования подвергается болезненному реформированию. Внутри самой системы существуют как сторонники, так и противники этих процессов, причем великие умы находятся под знаменами каждой из сторон. Есть также люди, которые просто безучастно плывут по течению и зарабатывают деньги, но поскольку такой *modus operandi* исключает с их стороны факт радения за отечественное образование и, в конечном счете, за само Отечество, то этих неудачников я не намерен учитывать в своем уравнении со многими, увы, очень многими неизвестными. Личное же мнение автора сводится к тому, что очень многие, безусловно, необходимые преобразования в системе образования лишены общего замысла и четкого видения конечных целей, а поскольку дьявол всегда кроется в мелочах, то и разрушение отечественного классического университетского образования может произойти под аплодисменты и громкие слова о всяческом благе и пользе.

В качестве примера острой полемики по данной тематике можно привести слова профессора РГПУ им. Герцена Ольги Крокинской: «Я уже не говорю о том, что никто и не думает оплачивать эту работу, я не говорю о том, что требование неукоснительно исполнять все внутренне несогласованные предписания является не чем иным, как принуждением ко лжи и халтуре, к моральной усталости и равнодушию. Вот почему я думаю, что эта дорога не ведет к храму высоких знаний и качественного образования. А может быть, ответ совсем прост? За полученное на реформу образования финансирование (говорят, от Всемирного банка) надо отчитаться по предписанным критериям, и для этого не жалко поставить на рога всю систему. Главное собрать доказующий активность «пакет документов» – а там хоть трава не расти. То есть будем мы работать в этом подходе или нет – потом, после отчета никого не взволнует» [1].

Не хотелось бы здесь излишне останавливаться на содержании делящейся последние годы дискуссии вокруг общей концепции проводимых реформ, поскольку за этот немалый срок так много выдающихся людей высказались на этот счет, так много статей было написано и так много копеек было обломано в бескомпромиссной полемике, что кажется маловероятным, чтобы мне удалось прибавить к уже сказанному что-то положительно новое. Так же не хотелось бы здесь еще раз (а сколько их еще будет!) декларировать самоочевидные истины, как, например, то, что в настоящее время траектории развития цивилизации становятся чрезвычайно крутыми, турбулентность захватывает сферы экономики, политики, межэтнических и межкультурных коммуникаций, и многие другие области общественной жизни. Однако же без этого трудно наметить те самые вехи, ориентируясь на которые можно конструктивно и по общепонятным правилам составлять разговор.

Итак, если коротко, то ситуация сегодняшнего дня характеризуется следующим. Отношения между нациями и крупным капиталом, стремящимся везде, где это возможно, манипулировать национальными правительствами, находятся в состоянии турбулентности, поскольку капитал стремится к экспансии, а возможных для экспансии областей осталось не так много. Либерально-капиталистическая модель не является самовоспроизводящейся и поэтому может существовать лишь за счет постоянной экспансии, в XIX в. – классической, империалистической (источники сырья, рынки сбыта, сферы влияния), в наши дни экспансией в ранее несвойственные капитализму сферы (досуг, семья, культура, религия, образование и т.д.) и построением неокOLONIALной модели мира. Новые сферы экспансии порождают необходимость в контроле над людьми и манипулировании их сознанием на принципиально ином уровне, чем когда-либо доныне. Феномен социальной инженерии, кибер-атак, PR-технологий и пресловутых информационных войн является следствием претворения в жизнь неокOLONIALной модели и в тоже время инструментом осуществления данного процесса. Конкурентоспособность любой нации в сложившихся условиях острой и бескомпромиссной борьбы определяется, не в последнюю очередь, двумя институтами – церковью и университетом. Атака на эти два института, подрыв доверия общества к ним, лишение их поддержки и влияния, созидательного потенциала и универсального характера – вот первостепенная задача для любой силы, которая желает ослабить какое-либо конкретное общество и подорвать его возможности в глобальной конкуренции. Таким образом, внешние си-

лы – всегда первый противник университета. Что касается второго противника, то это – внутренняя сила, существующая в самом обществе и она прямо или косвенно является так же капиталом. Суть дела в том, что капиталист заинтересован не в том, чтобы из стен университета человек выходил разносторонне развитой и эрудированной личностью, умеющей критически мыслить, имеющей собственное мнение и являющейся интеллектуально чистоплотной. И капиталист даже не заинтересован в том, чтобы из стен университета выходил специалист, способный развиваться и на месте совершенствовать свою отрасль, рационализатор и новатор, каких воспевают старые советские фильмы. У людей, наделенных всеми вышеназванными качествами с точки зрения капиталиста много недостатков: они гораздо менее управляемы и менее подвержены внушению, они пытаются все осмыслить творчески и поэтому плохо справляются с рутинной, они стремятся лично и профессионально (не в смысле так называемой карьерной лестницы, а в смысле реального уровня своей квалификации) расти и дальше и после выпуска из стен вуза. А капиталисту – работодателю нужна лишь прибыль, и человек его интересует не с точки зрения того, какую пользу этому обществу он может принести в долгосрочной перспективе самой реализацией своего жизненного пути, а с точки зрения того, какую прибыль этот человек может принести работодателю *здесь и сейчас*. Таким образом, капиталист заинтересован в выносливом и покладистом исполнителе, не человеке-личности, а человеке-функции, в дежурно и неискренне улыбающемся, лишенном реального собственного мнения и какого-либо двойного дна. Образ такого человека-функции был неоднократно воспет в антиутопических работах минувших дней [2], однако экономически такой стандартизированный человек, без шероховатостей действительно гораздо более выгоден, чем человек, обладающий подлинным высшим образованием в его изначальном смысле. Все вышесказанное является для нас вопросом тем более не праздным, что речь мы ведем о праве, о правоведении, т.е. не об области узкой и вероятно прикладной специализации, а об общей области знания и общеобразовательной дисциплине. Судьба таких дисциплин в складывающихся условиях подчинения высшего образования запросам коммерческой сферы представляется весьма туманной.

Таким образом, капитал внутри общества, как это ни прискорбно, не заинтересованный в достижении общего блага, а заинтересованный в извлечении сверхприбыли, заинтересован в разрушении университета, но не до конца, а до состояния безвольного сугубо утилитарного

придатка коммерческого организма, как это, например, происходит на сегодняшний день в Японии, где университеты вовсе не являются таковыми, поскольку не формируют разносторонне развитую личность, а вытачивают винтик для системы соответствующей корпорации-учредителя [3].

Вред и античеловеческую сущность такого подхода можно раскрывать различными способами, через политэкономия (А. Смитт), через критику либерализма (де Бенуа), через концепцию отчуждения (К. Маркс, Э. Фромм) и еще многими способами, однако здесь это не представляется целесообразным, так как выходит за пределы круга рассматриваемых вопросов.

Так же одним из побочных эффектов компетентностного подхода является пресловутая рейтинговая система, предлагающая преподавателю формализовывать сотни критериев, по которым он определяет степень подготовки студента, притом часто в большей степени интуитивно, но почти всегда безошибочно. Что до студентов, то им в рамках такой модели прививается ложная установка, в соответствии с которой зарабатывание баллов провозглашается основным содержанием учебной деятельности, что не может не сказаться на самокритичности студента в отношении уровня своей подготовки и, нередко (чему автор неоднократно являлся свидетелем) создает нервную атмосферу нездоровой конкуренции в студенческих группах, негативно влияющую на присущей студентам дух солидарности и взаимовыручки. Это что касается общих замечаний касательно сущности компетентностного подхода, теперь, что касается его влияния на преподавание права...

Правоведение – дисциплина социально-гуманитарного цикла. По этой причине праву свойственны качества, присущие социально-гуманитарным дисциплинам вообще. Негативное влияние компетентностного подхода и балльно-рейтинговой системы на дисциплины такого типа связано в первую очередь с тем, что они представляют собой беседу преподавателя со студентами и студентов с преподавателями [4]. В рамках таких предметов является абсурдом попытка формализовать и математизировать процесс живого взаимодействия педагогов с учащимися, что лишь отвлекало бы от сущности и содержания учебного процесса, а равно и попытка проверки знаний при помощи примитивных тестов, как правило, отбраковывающих наиболее талантливых, творчески и нестандартно мыслящих учащихся [5].

Еще более категорична на этот счет А.А. Фролова, которая, в частности, отмечает: «Устный ответ выявляет действительный уровень

подготовки учащегося, и поэтому он, несомненно, намного предпочтительнее письменной работы или инновационного и широко ныне распространенного тестирования, который по самому своему замыслу и природе вообще не может ничего выявить в плане усвоенных студентами знаний» [6]. Процесс преподавания права все эти особенности затрагивают в полной мере. Однако помимо издержек применения балльно-рейтинговой системы (БРС) и компетентностного подхода, свойственным всем социально-гуманитарным дисциплинам, есть еще те, которые проистекают из общеобразовательной природы правоведения. Таковой издержкой, безусловно, является относительно невысокая мотивация многих студентов, к которым (в силу того, что, как они уверены, дисциплина им не особенно-то и нужна) необходимо применять дополнительные приемы оживления их интереса (методического, риторического, психологического и т.д. характера), а, в свою очередь, БРС и порождаемый ей формализм способствуют бюрократизации процесса и отнюдь не способствуют усилению мотивации учащихся, которые с унынием воспринимают эти правил игры и отныне выполняют лишь то, что необходимо для того, чтобы получить минимум заветных баллов и получить посредством этого зачет. Рассмотрим же мифы, связанные с преподаванием права.

Первый миф заключается в ложном посыле, будто бы преподаватель, преподающий право (а оно, как правило, преподается массово, один преподаватель может вести 15 групп и более одновременно), может, будучи даже весьма опытным (хотя на это направление, как правило, бросают самых молодых и неопытных), успешно совмещать преподавание практических навыков и научных идей высокого теоретического значения. Не секрет, что универсальные педагоги это редкость. В основном же каждый специализируется на какой-то одной области теории (или же практики) и редко преподаватель – отраслевик оказывается хорошим процессуалистом, равно как редко хороший теоретик является хорошим практиком и наоборот. Таким образом, один и тот же преподаватель будет либо хорошо прививать студентам сугубо практические навыки, либо хорошо погружать их в мир идей. Делать хорошо и то и другое – это редкая универсальность, причем, чем старше преподаватель (с годами обычно человек уходит в какую-то одну область исследований), тем вероятнее, что его преподавание будет все более и более однобоким.

Второй миф заключается в том, что в рамках одной общеобразовательной дисциплины (сколько бы часов на нее не отвели) можно дей-

ствительно привить студентам неюридической специальности и хорошо закрепить с ними практические навыки. Необходимо понимать, что практические навыки – это не зазубренность того или иного алгоритма действий в той или иной ситуации (что делать при задержании, что делать если продали некачественный товар и т.д.), бесконечные советы на счет этого можно найти и в Интернете, а понимание того, почему очередной шаг в практической ситуации должен быть именно таким, а не иным. Тогда малейшее отличие реально возникших общественных отношений и конкретной жизненной ситуации от изученного шаблона уже не будет вводить в ступор, а будет оперативно проанализировано и соответствующим образом будет скорректирован и образ действий. Однако такой уровень готовности к действиям в конкретной ситуации у юриста оттачивается в течении как минимум нескольких лет, при этом всегда сначала идет теория, потом закрепление на практике, сначала общие знания, потом – частные (об этом когда-то говорил еще А.Ф. Кони). Сначала студенты – юристы изучают теоретические дисциплины, потом отраслевые, потом процессуальные и только потом идут в органы власти, муниципалитеты и юридические фирмы закреплять полученные знания на практике. Все это в конечном счете выкристаллизовывается в прочную спайку теоретических познаний и практических навыков, дополненных опытом осуществления самых разных повседневных обязанностей. Попытка же сразу перейти к практике у студентов неюридических профилей неизбежно выльется в лучшем случае в бездумное зазубривание последними алгоритмов действий при полном отсутствии понимания какой-либо подоплеки и смысла, в худшем же случае просто приведет к апатии учащихся к этому действию, которая часто возникает в отношении дела, смысл которого тебе неясен, но которое тебя упорно заставляют делать (ведь еще Суворов говорил, что каждый солдат должен знать свой маневр).

Третий миф – о том, что реально можно эффективно совместить обе части идеологии и добиться при помощи преподавания правоведения как расширения кругозора и эрудиции, так и привить практически значимые и полезные навыки. В теории такая цель может быть достигнута, но лишь в случае, когда преподавание правоведения превращается в уменьшенную копию юридического образования, включающую в себя как теоретические и отраслевые разделы, так и разделы, связанные с изучением процессуальных норм, судебной практики и повседневных реалий правозащиты и правоприменения, причем без

лишних прикрас, скорее как меры сущего, нежели как меры должного. В реальности же такого никогда не произойдет, потому что это потребовало бы радикального увеличения объема часов, отведенных для изучения данного предмета, сейчас же, в свете реформ образования, напротив, наблюдается тенденция на снижения количества часов, отводимых на общеобразовательные предметы, не в последнюю очередь по причинам уже указанным нами выше (работодателям требуются готовые работники с узконаправленными практическими навыками, а не цельная высокоразвитая личность). Таким образом, в обозримой перспективе не будут даже близко созданы те условия, которые могли бы способствовать реализации такой сдвоенной и противоречивой идеологии преподавания правоведения.

Вышеназванные тенденции по сокращению часов, отводимых на общеобразовательные предметы, и небольшое количество занятий, предусмотренных существующими учебными планами по правоведению, порождают тупиковую ситуацию. В сложившихся условиях просто невозможно преподавать правоведение так, чтобы это соответствовало обеим частям официально декларируемой идеологии. Возможно следовать лишь одной части, т.е. преподавать право как классический обзорный общеобразовательный предмет со всеми подразумеваемыми целями и особенностями (о которых уже говорилось выше), либо попытаться преподать его как перечень конкретных жизненных ситуаций и приложенный к нему путеводитель, в котором бы излагался алгоритм значимых с точки зрения права и законодательства действий для каждой из этих ситуаций. Выше уже говорилось о проблемах, связанных с таким подходом к делу, добавлю лишь, что подобное знание не является, строго говоря, университетским знанием. Потому как не стремится к универсальности, к пониманию реальности, а сводится лишь к механическому зазубриванию алгоритмов, что является крайне неэффективным, потому что такие знания не могут быть гибкими, способными адаптироваться и развиваться в соответствии с требованиями объективных обстоятельств. И это не говоря об уже отмечавшейся общей потерянности и апатии студентов, которых заставили зубрить то, что они не понимают, чем это является, как это работает и зачем это нужно, особенно такой подход наверняка будет удручать студентов технических специальностей – они любят наличие внутренней логики и здравого смысла в том, что их окружает.

Таким образом, проблема, казалось бы, состоит в том, что мы вынуждены выбирать, какую-то одну часть двойственной идеологии и

реализовывать ее в стенах учебной аудитории, несмотря на то, что первая часть (обозно-теоретическая) в меньшей, а вторая часть (прагматическая) в гораздо большей степени лишены целостности и взаимодополняющего эффекта друг без друга. Однако на самом деле проблемы на этом только начинаются. Допустим, мы для себя решили, что будем преподавать право исключительно как классический общеобразовательный предмет (хотя тем самым мы уже отчасти бунтуем против официально декларируемых взглядов), но и здесь нас подстерегают подводные камни.

Существующие образовательные стандарты и выстроенные на их основе учебные курсы правоведения, несмотря на известные различия, выстроены во многом по схожему руководящему принципу. Это именно что классические общеобразовательные курсы, в которых какой-то намек на выработку практических навыков отсутствует чуть более чем полностью! Таким образом, образовательный стандарт и выработанные (и утвержденные учеными советами) на его основе учебные программы и планы сами противоречат официально декларируемой идеологии (в части касающейся прикладного значения данной учебной дисциплины для учащихся). Возьмем для примера стандартный перечень тем лекций по праву. Первые две лекции – теоретические (основы общей теории государства и основы общей теории права), а далее за ними идут лекции на отраслевые темы (основы конституционного, гражданского, уголовного, семейного, экологического и т.д. права). Как видно нет тем, посвященным процессуальному праву, административным процедурам, оформлению документов и т.д., что могло бы быть отнесено к прикладным темам: только теоретические и обзорные. При этом на одну отраслевую тему учебными планами предусмотрено по одной (!) лекции. Почему я и говорю о ступоре некоторых преподавателей-отраслевиков, которых то, что они учили как минимум пять лет в ВУЗе, а затем в аспирантуре, вынуждают рассказать за одну пару, что, конечно же, тот еще нонсенс.

Казалось бы, что сами учебные планы подталкивают нас к тому, чтобы следовать той части идеологии, которая провозглашает правоведение классической общеобразовательной обзорно – кругозорной дисциплиной. Но и тут, если мы будем строго придерживаться буквы положений (среди моих коллег есть такие формалисты – я не осуждаю такого подхода, это право каждого педагога, однако это точно не мой путь), скрывается существенная трудность. Дело в том, что каким бы грамотным и талантливым ни был педагог и какие бы качественные

методы преподавания он не использовал, все равно попытка за одну (!) лекцию рассказать студентам о целой отрасли права, включая базовые, такие как КП, УП, ГП – просто НЕРЕАЛЬНА! Если же мы будем действовать как формалисты и попытаемся реализовать максимально точно то, что закреплено на бумаге, то мы, конечно же, можем читать лекции именно так, но результат опять-таки будет очень скромным. Дело в том, что знания по отраслевым темам будут настолько обрывочными, поверхностными и непрочными, что говорить не то что о практической применимости их, а хотя бы о том, что они являются чем-то существенным и впечатляющим в плане кругозора и эрудиции – уж точно не приходится. Тот факт, что понимание отраслевых тем проистекает в юриспруденции из понимания теоретических тем, а понимание производных отраслевых тем из понимания базовых отраслевых тем, лишь усугубляет общую поверхностность и обрывочность усвоения материала при таком подходе.

Есть еще одна трудность. Несмотря на свой, в общем-то, общеобразовательный характер учебный план такого общего вида, тем не менее, предполагает изучение в основном отраслей права и законодательства, т.е. того, что составляет наш изменчивый мир и, быть может, устареет уже лет через двадцать или даже через десять. Иными словами создается впечатление, что таким странным способом (упором в названиях тем на материальных нормах позитивного права) предпринимается попытка все-таки реализовать в некотором специфическом виде и вторую часть идеологии, но уже не за счет зазубривания алгоритмов, а за счет зазубривания отдельных частей законодательного массива. В свою очередь тем, которые имели бы действительно непреходящее значение и помогали бы студентам лучше понять право как явление, как идею, как принцип (например: особенности концепции прав человека, право древнего Рима, основные правовые системы современности и т.д.) – вообще нет ни в каких учебных планах.

Еще, кстати говоря, одним из минусов формалистского подхода является тот факт, что лекции идут при таком подходе (когда лектор гонит лошадей, чтобы не отставать от плана, что опять-таки неизбежно в силу его нереалистичности) торопливо и в атмосфере постоянной спешки. Лектор стремится рассказать побольше, но в то же время не нарушить график, которым предусмотрено по одной лекции на отраслевую тему, как результат – получается поверхностно и скомкано. В таких условиях лекция, как представляется, перестает быть тем, чем она на самом деле должна быть – разговором о неявном [3]. Лекция

должна быть не просто механическим процессом передачи информации и ее фиксации (и / или запоминанием). Лекция предполагает интеллектуальное усилие ее участников во имя достижения истины и продуцирования нового знания. Такие цели предполагают соответствующие элементы, такие, как контакт с аудиторией, вопросы, как требующие ответов от аудитории, так и риторические, истории, иллюстрирующие или аргументирующие что-либо. Излишне говорить, что, когда преподаватель ставит перед собой цель «как можно быстрее начитать материал», чтобы, не дай Бог, не отступить от плана, то о реализации такой функции лекции не приходится говорить. Хотя лекция и не подразумевает равенства участников (педагога и студентов), тем не менее, и те и другие являются ее субъектами. Именно поэтому в рамках данной работы я заостряю внимание на вышеизложенных особенностях и проблематике. Тезис, отмеченный ранее, о природе общеобразовательных курсов и о том, что студент должен скорее уметь из общих выводов делать частные, применительно к вопросу о лекционных занятиях можно подтвердить и существующими методологическими разработками [7].

В качестве обобщения к настоящему рассуждению хотелось бы сказать, что общеобразовательные курсы, безусловно, нужны и они заслуживают большего внимания в структуре и руководящей идеологии современного высшего образования, нежели чем им уделяется на практике. Как же успеть и смочь преподавать в рамках курса права нечто самое важное и нужное, учитывая дефицит времени, отведенного для этих целей? Считаю, что для преподавателя, если же он набрался смелости и счел для себя возможным последовать моим советам, было бы неплохим решением вместо того, чтобы стараться изо всех сил следовать плану и лихорадочно «начитывать материал», давая студентам лишь поверхностные представления о темах, имело бы смысл остановиться на самых главных и системообразующих «вехах» правовой науки более основательно. Такой подход мог бы позволить учащимся, следуя этим вехам, прийти в случае необходимости в будущем к осознанию любого вопроса, касающегося права.

Литература

1. Крокинская О. Откуда растут ноги у компетентностного подхода. «Университетская солидарность» – официальный сайт межрегионального профсоюза работников высшей школы. URL: <http://unisolidarity.ru/?p=542>
2. Замятин Е. Мы. СПб. : Азбука, 2014. 224 с.

3. Толстых В.Л. Университет и государство // Российский юридический журнал. 2014. № 5. С. 210–219.

4. Гусев Д.А. К вопросу о диалектике образовательных традиций и инноваций // Научные труды московского университета имени С.Ю. Витте: сб. научных статей. М., 2015. С. 48–49.

5. Гончаров А. Гении покидают этот мир // Сегодня.ру. URL: <http://www.segodnia.ru/content/178623>

6. Фролова А.А. Шаг вперед, два шага назад: К вопросу об инновациях и традициях в образовательном процессе // Наука и школа. 2015. № 4. С. 130.

7. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. / под ред. проф. М.В. Булановой-Гопорковой. Ростов н/Д : Феникс, 2006. С. 161.

СЕКЦИЯ «С.И. ГЕССЕН И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Н.Г. Алибурда

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*МБОУ «Нововасюганская средняя общеобразовательная школа»,
с. Новый Васюган Томская область*

Мое богатство состоит в том,
что я делаю, а не в том, что я имею.

Томас Карлейль

Особенность нашего времени – это потребность в предприимчивых, деловых, компетентных специалистах в той или иной сфере общественной, социальной, экономической и производственной деятельности. И к математическому образованию в настоящее время предъявляются новые требования.

Если раньше считалось, что учащийся на выходе из учебного заведения должен обладать определенной суммой знаний по математике, то сегодня от школы ждут выпускника, который умеет найти свое место в жизни, гибкого в принятии решений, умеет искать ответы на вопросы и ориентироваться в информационном пространстве.

Перед учителем стоит проблема формирования творческой личности учащегося. А одна из задач – сделать обучение доступным и интересным.

Чтобы всего этого достичь и осуществить намеченное, ставятся **учебные цели:**

- овладение математическими навыками;
- формирование понимания значимости математики для прогресса общества.

Учебные цели не могут быть в полной мере реализованы без **развивающих целей образования**, которые сводятся к следующим:

- развитие проектно-ориентированного интеллекта учащихся;
- развитие навыков самостоятельного учебного труда;

– развитие творческих способностей.

С учетом выше изложенных целей *педагогическими задачами* является:

- повышение мотивации в учебе;
- развитие мышления, памяти, речи;
- создание на уроке оптимальных условий развития каждого школьника.

И в ОГЭ, и в ЕГЭ увеличилось число геометрических задач. Чтобы улучшить знания и навыки в решении геометрических задач, в режиме устной работы на каждом уроке отрабатываются опорные конфигурации, которые необходимы при решении задач базового уровня, чтобы зрительно их выделять; анализировать имеющиеся чертежи и делать новые чертежи.

Как правило, решается 5–6 задач, а записывается решение только одной.

Ученики учатся видеть основные геометрические конфигурации в объектах окружающего мира.

В качестве наглядных пособий на уроке привлекаются рисунки, фотографии, реальные предметы.

Большая проблема в решении геометрической задачи – выполнить чертеж по ее условию.

В кабинете имеется большая коллекция моделей по планиметрии, стереометрии, к конкретным задачам по стереометрии. Есть модели к задачам из демоверсий ЕГЭ, раздела «С».

Есть дети, которым не дано решать задачи, но у них «золотые руки». Вот они-то и являются авторами тех моделей, которыми впоследствии все пользуются в качестве наглядных пособий. Тем самым, такие дети не только развивают навыки пространственного мышления, но и «зарабатывают» оценки по предмету.

В работе используются современные образовательные технологии и методики, позволяющие достигать поставленных целей.

Среди них выделяются:

- проблемное обучение;
- технология «критического мышления»;
- кейс-технология;
- информационная технология;
- проектный метод;
- игровые.

Во всех этих технологиях и методах предпочтение отдается продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения.

Применение этих технологий и методов заставляет работать по-новому не только учеников, но, прежде всего, и самого учителя: он становится не только преподавателем, но в большей степени – организатором деятельности детей, их консультантом.

Что дали учителю и ученикам современные технологии? Насколько эффективны они на уроках математики?

1. *Технология «критического мышления»* – эта технология применяется мною на уроках с 5-го по 11-й класс. Она интересна тем, что:

- дает возможность детям размышлять;
- дети имеют возможность высказывать разные мнения;
- дети учатся задавать вопросы;
- технология развивает уверенность в учениках, приучает выслушивать мнение других;
- дети учатся анализировать, описывать, сравнивать, приводить аргументы «за» и «против»;
- применять все это в ходе решения практических задач.

Применяемые методы критического мышления:

- метод незаконченного предложения (фактически на каждом уроке);
- составление кластера (например, на понятие «четырёхугольник» по геометрии в 9-м классе);
- метод «толстых» и «тонких» вопросов;

«Толстые»		«Тонкие»	
1	Объясните, почему?	1	Сколько?
2	Почему вы так считаете?	2	Что?
3	В чем различие?	3	Знак?
4	Что будет, если...?	4	Можно ли?
5	Какие теоремы использовал?	5	Верно ли?
6	Какие общие свойства?	6	Четный?
7	Назовите делители	7	Симметричный? Составное? И т.д.

– метод творческой интерпретации текста.

Например: «Теорема в лицах».

На уроке предлагается ребятам озвучить математический текст из учебника (теорему) от лица различных персонажей комедии Гоголя «Ревизор».

Каждый по команде бросает жребий, кому выступать. Потом, тот, на кого пал жребий, вытягивает листочек с именем героя комедии. Остальные помогают выступающему своими советами в подготовке роли.

Затем команды по очереди показывают свои работы. А слушатели стараются угадать литературный образ.

Дети любят такие уроки. Просят проводить их чаще. И теорема под смех запоминается, на удивление, хорошо и быстро.

Приемы этого метода подробно изложены в педагогическом проекте «Игровые этапы урока как средство формирования учебной мотивации учащихся».

– Метод «ключевых слов»

Например: учитель дает «ключевые слова» – равнобедренный, высота, медиана, биссектриса. Задача учеников – составить фразу.

Этот метод идет тяжело, если при работе с учебником в каком-то абзаце нужно найти «ключевые слова» и по ним составить математическое предложение.

– Метод «мозгового штурма» (чаще используется форма игры).

2. Метод проектов.

В начале каждого учебного года, на первых уроках математики или алгебры, предлагается учащимся (тем, кто сам желает) написать коротенькое эссе, в котором нужно рассказать о любимых темах, теоремах и т.д. или о том, что «страшит» в математике. Эссе обязательно оценивается. И если учащийся умеет формулировать, анализировать проблемы по предмету, намечает пути и способы решения или о чем-то написал с увлечением, то предлагается такому ребенку заняться проектной деятельностью, считая его эссе первым этапом в работе над проектом. Таким образом, осуществляется проблемное обучение по предмету.

Проект – это способ повышения мотивации учащихся достигать желаемого результата путем целенаправленных и поэтапных действий. Проект тем и хорош, что он позволяет школьникам овладеть умением построения цепочки: от идеи через цели, задачи, мозговой штурм до реализации и защиты своего проекта.

Выделяются следующие цели проектной деятельности:

– возможность свободного выбора учащимися тем и задач, соответствующих их интересам;

– возможность научить ребенка планировать и реализовывать на практике работу над проектом, собирать, систематизировать нужную информацию;

- научить искать способы достижения поставленных целей;
- научить самостоятельно осуществлять анализ содержания работы и уметь соотносить его с поставленными задачами;
- научить развивать и применять свои учебные и личностные возможности и способности: высказывать и отстаивать свои знания и умения, свое мнение.

В проектной деятельности привлекает атмосфера делового сотрудничества учителя и учащихся. Учитель становится не только организатором работы над проектом, консультантом, но и единомышленником ученика – автора проекта.

Работа над проектом многое дает, прежде всего, самим учащимся. Это:

- умение критически относиться и решать проблемы;
- умение ставить цели и определять задачи;
- умение работать с информацией (собирать, систематизировать, критически оценивать, использовать);
- умение работать в команде;
- умение участвовать в дискуссии;
- развивать навыки публичного выступления.

Вот почему этот вид деятельности у современного ученика очень популярен. Среди учеников увеличилось число желающих заняться проектной деятельностью.

В 2013 учебном году мне с моими учениками посчастливилось написать эссе и создать видеofilm нематематической направленности – «Материнская любовь» и математический проект «Модульные изделия».

В 2015 г. И. Лысенко, И. Мартынов заняли 1-е место в конкурсе ТГУ «С наукой на ты» с проектом «Инвариантность ответов в стереометрических задачах».

3. Кейс-технология.

Кейс-технология – метод ситуационного обучения.

Особенность этой технологии – создание проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни.

Преимущества технологии:

- коллективный характер познавательной деятельности;
- творческий подход к познанию;
- сочетание теоретических знаний и практических навыков.

Проведен по этой технологии интегрированный урок по алгебре и обществознанию в 9-м классе «Сочинская олимпиада 2014 года в теории вероятности».

4. Проблемное обучение.

Проблемное обучение состоит из системы вопросов учителя, системы познавательных задач, наглядности.

5. Информационная технология.

Информационная компетенция формируется следующим образом:

На уроке не объявляется тема урока, а формируется вместе с учащимися: «Сегодня на уроке будем работать с информацией, представленной в виде таблиц, текста. Наша задача – переработать эту информацию в схемы и формулы».

При помощи информационной технологии формируются умения:

- находить необходимую информацию;
- сопоставлять информацию;
- переводить информацию из одного вида в другой;
- делать выводы;
- решать задачи с использованием извлеченной информации.

6. Здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии помогают избежать утомляемости учащихся, в то же время – это хорошее средство повышения внимания и активности детей.

Формы, которые используются в работе

Физминутки:

- активно используются упражнения для снятия локального утомления;
- упражнения для кистей рук, для глаз;
- упражнения, корректирующие осанку детей.
- особое расположение парт в классе:
- парты I и II рядов стоят под углом к среднему ряду, что позволяет учащимся без помех смотреть на доску.

При опросе нужно, чтобы дети смотрели на отвечающих со своих мест.

Считается, что здоровьесберегающие технологии относятся к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько решается задача сбережения здоровья ученика и учителя.

7. Игровые технологии.

Современный урок отличается тем, что он требует образовательной и информационной насыщенности. Его отличает быстрый темп подачи материала и работы на уроке. Поэтому без игровых технологий на современном уроке невозможно обойтись. Уроки с применением таких

технологий позволяют, во-первых, развивать мышление, логику, воображение, речь учащихся, во-вторых, постоянно менять темп урока, тем самым стимулируя учащихся к работе. Игра – наиболее интересная и привычная для учащихся форма получения знаний, умений и навыков. Игровые уроки или игровые этапы урока всегда проходят при большой активности ребят, включая учащихся VII–VIII вида обучения.

В своей практике использую разные по методике игры:

– в 5–8-х классах – предметные, сюжетные, ролевые, имитационные.

– в 9–11-х классах – интерактивные, деловые.

Подробно об этом написано в моем педагогическом проекте «Игровые этапы урока как средство формирования учебной мотивации учащихся».

Интеллектуальное развитие тесно связано с психологическим развитием личности. По мере взросления у ребенка изменяются восприятие, наблюдательность, манеры поведения, проявление чувств, мышление, воображение, память, воля.

Современные педтехнологии очень помогают педагогу способствовать развитию учащихся. Мне они тоже помогают, причем на одном уроке применяю несколько технологий, которые тесно связаны с целью урока. При этом необходимо помнить, что разные по содержанию уроки требуют и разных подходов к осуществлению целей.

Учитывая психологические особенности своих учеников, я применяю следующие педтехнологии.

5-й класс:

- разноуровневое обучение;
- технологии критического мышления;
- блочное обучение полосам (лист опорного сигнала).

6–7-й класс:

- проблемное обучение;
- разноуровневое обучение;
- информационные технологии;
- технологии критического мышления.

8–9-й класс:

- разноуровневое обучение;
- проблемное обучение;
- приемы исследовательских технологий (частично);
- лекционно-зачетные методы обучения;
- компьютерные технологии;

- кейс-технологии;
- технологии критического мышления.

10–11-й класс:

- технологии критического мышления;
- исследовательские методы обучения;
- лекционно-семинарские, зачетные методы обучения;
- проблемное обучение;
- компьютерные технологии.

Для достижения главной цели обучения учащихся – получения знаний – немаловажную роль играет и то, на какой урок они приходят. Поэтому считаю, что немаловажную роль играет и то обстоятельство, какой тип урока учитель использует. Чем богаче арсенал типологий уроков учителя, тем целенаправленнее и интереснее его уроки.

В своей учительской практике стараюсь использовать разные типы уроков.

Немаловажную роль отвожу домашним заданиям. Задавая домашнее задание, всегда помню – целюсь в ученика, а попадаю в родителя. Особенно это актуально для 5–6-х классов.

Когда пройден весь материал и начинается повторение и контрольные работы, то уже лет десять я работаю по правилу: написал контрольную работу на «5» – освобожден от домашней работы до следующей проверочной работы.

Задавая домашнюю работу, помню:

- главной ценностью должна оставаться самостоятельное выполнение учеником домашнего задания;
- необходимо проявлять внимание к ученику, если он делится со мной ходом выполнения домашнего задания (это бывает на переменах перед уроком);
- соотносить вместе с детьми выбранное и сделанное домашнее задание, показывая сильные и слабые стороны;
- проявлять терпение и тактичность (особенно в момент выполнения домашнего задания, так как причины бывают разными: субъективными, и объективными);
- не жалеть времени на разбор проблем, трудностей при выполнении домашнего задания (индивидуальные, коллективные обсуждения);
- не забывать включать интересные задания (именно в таких заданиях ребята чувствуют себя соавторами собственного образования);
- я и мой предмет – «не пуп Земли», есть и другие. Не пытаюсь переложить на домашнее задание то, что сделала сама на уроке.

Кабинет математики, в котором я работаю, соответствует санитарно-гигиеническим требованиям. Мебель легкая, мобильная для изменения планировки в зависимости от организационных форм работы (фронтальной, групповой, коллективной). Она обеспечивает комфортные условия для выполнения письменных заданий, для работы с учебником. Учебное оборудование ориентировано на разные виды восприятия (зрительное, слуховое, кинестетическое); имеются печатные, звуковые и экранно-звуковые пособия, демонстрационный и раздаточный материал, в том числе созданный руками детей (модели по планиметрии, стереометрии; модели к конкретным задачам, теоремам). Книжный фонд включает в себя справочную литературу, материалы текущей периодики. Для удобного поиска информации создана система каталогов.

С каждым годом увеличивается число детей с аллергией на мел. Поэтому добились, чтобы в кабинете была маркерная доска. И дети с проблемной кожей работают на ней.

В кабинете есть компьютер, проектор.

Повышению квалификации уделяю особое внимание. Считаю, что учитель обязан идти в ногу со временем с постоянно меняющимися требованиями к квалификации учителя. Поэтому постоянно занимаюсь самообразованием:

– активно участвую в методических семинарах образовательного округа;

– посещаю уроки своих коллег;

– знакомлюсь с новинками методической литературы, текущей периодики, профессиональных Интернет-ресурсов.

Кроме этого, я:

– оставляю время для профессионального развития, как бы ни была занята работой или домашними делами;

– много читаю;

– широко дискутирую по интересующим меня вопросам, касающимся моего предмета;

– получаю удовольствие от усвоения нового;

– верю в свои возможности;

– не боюсь возрастающей ответственности.

В ЕГЭ и ОГЭ включены задания по теории вероятности. Имеющихся знаний по теме стало не хватать, поэтому в сентябре-декабре 2013 г. училась в педагогическом университете «Первое сентября» на дистанционных курсах «Вероятность и статистика в курсе математики

общеобразовательной школы», где сделала выпускную работу по интегрированному уроку, используя кейс-технологии.

Я уверена, что основную роль играет фактор подготовки учителя. Выделяю две «особо свои» ключевые компетенции:

1) планирование и подготовка урока;

2) управление классом.

Для реализации первой компетенции использую:

- высокий темп работы;
- концентрацию и переключение внимания учеников;
- многообразие форм подачи материала.

Для реализации второй компетенции использую:

- максимальную включенность в работу всех учеников;
- разнообразие форм заданий и учебной деятельности;
- дифференцированный подход;
- сотрудничество между мною и учащимися.

Для обеспечения максимальной активности и самостоятельности использую:

- самостоятельную работу в группах и парах;
- эмоциональную вовлеченность;
- индивидуальные консультации;
- творческие задания.

Большое внимание уделяю методам оценивания: моя оценка, партнерское оценивание, оценивание групповое и индивидуальное, самооценивание (ребенок сам ставит себе оценку, и я ее «принимаю»).

В каждом классе мысленно делю детей на три группы по возможности обучения:

I группа – учащиеся, мотивированные на учебу, умеют мыслить, анализировать, искать пути решения;

II группа – учащиеся, которые учат, но только для того, чтобы поработать материал. Им требуется много времени для освоения материала, нужен постоянный контроль со стороны учителя и родителей. С такими детьми работаю по принципу «Делай сам – я помогу»;

III группа – учащиеся, которые нуждаются в постоянной помощи со стороны учителя. Работаю по принципу «Давай делать вместе».

Надо заметить, что учащихся III группы становится все больше. Одна из причин этого – недосмотр со стороны родителей (многие из родителей работают «вахтовым методом»). Такие дети трудно усваивают прочитанное, ранее изученный материал, тяжело предсказывают дальнейшие шаги. У них плохо развита речь. Особенно это видно

на уроках геометрии, где нужны логические рассуждения. Считаю, главная причина этого – тесты. У таких учащихся с большим трудом развиваются необходимые для жизни когнитивные и креативные качества.

В селе до сих пор нет скоростного Интернета. Загруженность учащихся учебными предметами, отсутствие доступных ресурсов информации тормозит развитие исследовательской работы учащихся по предмету. Все это требует дополнительных усилий педагога для обеспечения высокого качества математического образования, соответствующего требованиям настоящего времени.

Литература

1. Байбородова Л.В., В.В. Белкина Образовательные технологии: учеб.-метод. пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. 108 с.
2. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: учеб.-метод. пособие. Новосибирск : НИПКИПРО, 2005. Вып. 2. 94 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. М. : Смысл : Академия, 2006. 448 с.

Л.А. Аникина

ЗАНИМАТЕЛЬНОСТЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ИСТОЧНИК АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15
им Г.Е. Николаевой, Томск*

Смертный грех учителя – быть скучным
Гербарт

В настоящее время остается актуальным вопрос об эффективности урока, достигаемой посредством создания условий для активной познавательной деятельности обучающихся. Именно ход процесса деятельности оказывает влияние на результат обучения – на качество знаний умений и навыков. Процесс деятельности школьников на уроке может быть разным по характеру и зависит от активности, самостоя-

тельности, затрате сил и т.д. Отсюда можно выделить три характеристики процесса деятельности: репродуктивная (подражательная), поисковая и творческая деятельность. Репродуктивная деятельность позволяет приобрести значительный по объему комплекс знаний, но чаще связана с запоминанием того, что рассказал учитель, без собственного переосмысления вводимых понятий, правил и т.д. В поисковой и творческой деятельности упор делается на самостоятельность обучающихся, при этом запускаются многие механизмы мышления: догадка, выдвижение гипотезы, сравнение, додумывание, привлечение прошлого опыта, систематизация информации. Знания в этой ситуации имеют другое качество, влияют на развитие личности школьника, на его отношение к познанию.

Началом любой деятельности является мотив, как внутренне побуждение обучающегося к познанию. Г.И. Щукина [5] выделяет несколько мотивов к деятельности: социальные, моральные, познавательные, мотивы общения мотивы самовоспитания. Для учителя наиболее важен познавательный мотив ученика, так как он имеет прямое отношение к предмету учения. Возникает этот мотив через потребность в знаниях или познавательный интерес. Перед учителем встает проблема, как организовать процесс обучения, чтобы увлечь обучающегося, разбудить в нем желание самостоятельно исследовать, находить закономерности, устанавливать общие принципы протекания явлений.

В процессе обучения познавательный интерес выступает как средство активизации познавательной деятельности. В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике [7] познавательный интерес трактуется как специфический внутренний мотив к учебной деятельности, как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на ознакомление с новыми фактами, более полное, глубокое и разностороннее отражение действительности. Интерес ассоциируется со словами увлекательность, занимательность.

В том, что предмет вызывает интерес у школьников, и они с удовольствием участвуют в процессе обучения, огромную роль играет учитель. Г.И. Щукина в своей статье [4] выделяет три условия возникновения интереса у обучающихся к уроку:

- 1) личностные качества учителя, его привлекательность или можно сказать «харизма»;
- 2) содержание учебного материала, т.е. обучающимся просто нравится сам предмет, интересна его содержательная составляющая;
- 3) привлекательна форма подачи учебного материала.

Педагог в силах оказать влияние на выполнение третьего условия. Именно от учителя зависит выбор форм и приемов, направленных на возбуждение интереса к познанию у обучающихся, что в свою очередь влияет на мотивацию обучающихся, на их познавательную деятельность и в конечном итоге на результат.

Поэтому задания на мотивацию в какой-то мере должны иметь занимательный характер. В толковом словаре Ожегова [6] слово ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ означает способный занять внимание, воображение, интересный. То есть, по своей природе занимательность учебного материала связана с необычностью ситуации или явления, что естественно вызывает удивление, которое в свою очередь является началом всякого познания.

В своей книге «Что такое занимательная наука?» Яков Перельман пишет: «Мы рано перестаем удивляться, рано утрачиваем драгоценную способность, которая побуждает интересоваться вещами, не затрагивающими непосредственно нашего существования».

Факторы, которые способствуют удивлению, – новизна материала, необычность ситуации, неожиданность результата, странность явления, несоответствие собственным представлениям.

Естественно во всем нужна мера и поэтому, применяя элементы занимательности на уроках, учитель должен четко понимать с какой целью и в каком месте учебного процесса она применима.

Цели при этом могут иметь разные аспекты, например:

- занимательность как толчок к углублению познавательной деятельности;
- занимательность как средство запоминания на основе эмоций;
- занимательность как форма разрядки напряженной обстановки, переключения эмоций, внимания;
- занимательность как возможность повышения эмоционального состояния и концентрации внимания у быстро утомляющихся обучающихся.

Кроме этого, взяв на вооружение элементы занимательности, учитель должен руководствоваться основными положениями, принятыми в дидактике относительно занимательности:

1) Существует «внешняя» и «внутренняя» занимательность. Акцент нужно делать на внутреннюю занимательность.

2) Занимательные материалы можно условно поделить на три группы: задания занимательные по форме, задания занимательные по содержанию и занимательные и по форме, и по содержанию.

3) Использовать на уроке занимательный материал нужно во взаимосвязи с изучаемым на данном уроке программным материалом.

Приведем примеры применения занимательных заданий на различных этапах урока.

Урок открытия новых знаний по теме «Буквенные выражения» (алгебра, 7 класс). В начале урока предлагаем обучающимся решить задачу-фокус [1. С. 5)].

«Задумайте натуральное число. Удвойте его. К полученному произведению прибавьте 5. Полученное число умножьте на 5. К результату прибавьте 10. Полученную сумму умножьте на 10». Потом учитель предлагает нескольким школьникам назвать результат вычислений и тут же не задумываясь, говорит им число, которое было загадано. С одной стороны, проведен устный счет, причем в необычной форме, с другой дети удивлены и озадачены. Всех интересует вопрос: «Как учитель угадывает число? В чем секрет?» Вот вам и мотивация к дальнейшей деятельности! Далее учителю нужно направить рассуждения в нужное русло. Загаданное число обозначаем буквой и проделываем с ним описанные выше операции, полученное в результате буквенное выражение $100n + 350$ и натолкнет ребят на разгадку секрета.

Урок рефлексии по теме «Измерение отрезков» (геометрия, 7 класс). Предлагаем практическую задачу «Исчезновение линии» [2. С. 71].

«На полоске бумаги в клеточку начертите 10 одинаковых параллельных линий на одинаковом расстоянии друг от друга (рис. 1, а). Проведите линию, проходящую через верхнюю точку первой линии и нижнюю точку последней. Разрежьте бумагу по этой линии. Сдвиньте верхнюю полоску бумаги относительно нижней влево на расстояние ширины между соседними линиями, так, чтобы вертикальные линии совместились (рис. 1, б). Посчитайте количество вертикальных линий. Их стало 9. Куда исчезла одна линия?»

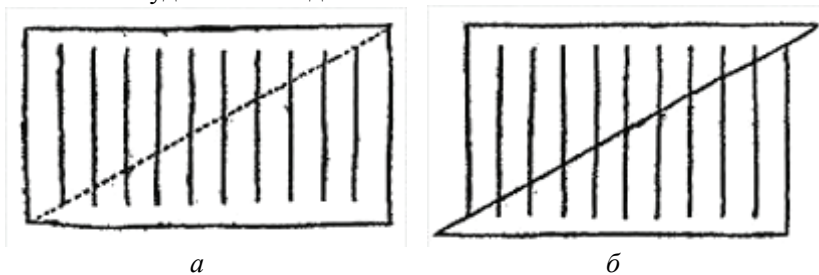


Рис. 1

Далее открывается большое поле для деятельности: выдвижение гипотез, обоснование, а главное дети точно будут увлечены этой деятельностью.

Урок закрепления по теме «Отношение» (математика 6 класс). Можно предложить задачу из книги Я.И. Перельмана «Занимательная геометрия». Условие задачи [3. С. 283] «На Мадагаскаре водились некогда огромные страусы – эпирнионисы, клавшие яйца длиной в 28 см. Между тем куриное яйцо имеет в длину 5 см. Скольким же куриными яйцами соответствует по объему одно яйцо вымершего мадагаскарского страуса?» Путем несложных рассуждений можно прийти к решению $\frac{28}{5} \cdot \frac{28}{5} \cdot \frac{28}{5}$, получаем около 175. Тут есть место удивлению, одно яйцо эперниониса по объему равно почти двум сотням куриных. Здесь же можно вычислить, сколько человек можно накормить таким яйцом, каков его приблизительный вес.

Пока решали задачу, использовали новые знания об отношении чисел; повторили понятие объема, округление числа, правило умножения; показали применение математики на практике; подняли проблему бережного отношения к природе; вспомнили географию и биологию. Можно даже литературу привлечь, намекнув, что есть фантастический рассказ Герберта Уэллса об яйце эпирниониса. Область информатики тоже не останется без внимания, если предложить обучающимся сделать сообщение об этой удивительной птице.

Внося в процесс познания элементы занимательности, мы влияем на эмоционально-мыслительные процессы, побуждаем пристальнее рассматривать явление, наблюдать, сравнивать, искать объяснение, догадываться и находить выход из ситуации, т.е. создаем стимул для познавательной деятельности. Таким образом, занимательность заданий, направленных на формирование познавательных интересов, способствует общему развитию обучающихся.

Литература

1. Гельфман Э.Г. и др. Алгебра. Практикум для 7 класса. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
2. Быльцов С. Логические головоломки и задачи. Занимательная математика для всей семьи. СПб. : Питер, 2010. 160 с.
3. Перельман Я.И. Занимательная геометрия. М. : АО «СТОЛЕТИЕ», 1994. 336 с.
4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971. С. 22–33.

5. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1979. 160 с.

6. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=8486> (дата обращения: 15.02.2018).

7. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/articles/1128/interes.htm> (дата обращения: 10.02.2018).

Э.А. Воробьева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск*

В настоящее время особое значение приобретает активизация познавательной деятельности учащихся, стимулирование у них учебной активности. Использование активных (творческих) методов обучения учащихся – важное условие интенсификации учебного процесса, вовлечения в него учащихся, пробуждения у них интереса к изучаемому предмету. Особое значение активные методы приобретают в высшей школе, поскольку в обучении студентов на первом месте стоит формирование у них навыков анализа и критического мышления, умения обсуждать проблемы, отстаивать свою точку зрения, объяснять сущность явлений, событий, процессов, делать выводы, давать аргументированные ответы. Простое запоминание материала уже не соответствует современным требованиям.

Применительно к средней школе активные методы обучения применялись учителями-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовым) еще в советский период, происходит их развитие и сейчас. В числе активных методов учителям предлагается применять разнообразные игры («древо познания», «из уст в уста», «найди ошибку», «отгадай героя», «отгадай термин», «имитация исторического источника» и т.д.) и нетрадиционные формы уроков (бинарный урок, урок-спектакль, урок-характеристика, урок-конференция и другие). Урокам с нетрадиционными формами

обучения посвящены методические пособия Е.Е. Вяземского, О.Ю. Стреловой, И.Н. Ионова, М.В. Коротковой, Л.П. Борзовой, Г.В. Селевко, О.В. Трофимовой и других. В числе прочего предлагается и использование деловых, ретроспективных и ролевых игр (их классификация содержится в работах В.Г. Семенова, Г.К. Селевко, И.В. Кучерук). Применяются и различные формы дискуссий, их разработкой занимались М.С. Ерохина, М.В. Кларин, В.Г. Громозда, Н.Н. Лазукова и др.

В своей практике преподавания истории студентам вуза я также использовала различные активные методы. Наибольший эффект давало проведение ролевых игр на историческом материале. Так, мной проводилась игра, в основу которой была положена переписка между Иваном Грозным и Андреем Курбским (знаменитые послания одного другому). Студентам предлагалось ознакомиться с письмами и кратко «изобразить» переписку, выступив от имени Ивана IV и Курбского соответственно. В ряде случаев присутствовал и третий «персонаж» – Иван Пересветов, со своими челобитными. Данная ролевая игра в целом позволяет сформировать у учащихся навыки работы с историческим источником, а также формирует способность выделять в любом тексте (информационном блоке) наиболее важные и существенные моменты.

В ролевой игре по преобразованиям первой четверти XVIII в. моделировалась ситуация выступления Петра I на совете с программой реформ. Студент, играющий роль Петра I, должен был представить «совету» программу своих преобразований, доказать их необходимость и своевременность. Другие студенты, играющие «совет», выступали от имени представителей разных сословных групп (боярство, дворянство, крестьянство, купцы, промышленники, армия, духовенство) и должны были представить точку зрения «своей» сословной группы на реформы Петра I, указав их положительные и отрицательные стороны. Еще один студент выступал в роли «анти-Петра», его задачей была критика петровских реформ. В целом данная ролевая игра помогает учащимся в доступной и интересной форме освоить один из сложнейших и до сих пор вызывающий много споров моментов российской истории и наглядно демонстрирует слабые и сильные стороны петровских преобразований, а также их «пограничные условия». Для примера могу привести высказывание студента, игравшего «анти-Петра» на одной из игр: «А вы понимаете, Петр Алексеевич, что ваши реформы приведут к революции... через 200 лет!». Фраза вызва-

ла всеобщий хохот группы и, конечно, для всех участников было очевидно, что думать о будущей революции (через 200 лет) Петр I не мог при всем желании.

К сожалению, проведение ролевых игр возможно только в случае, если студенты заинтересованы в получении новых знаний, т.е., если группа «сильная» и активная. Слабость и пассивность группы, отсутствие в ней «сильных» студентов делает проведение ролевых игр невозможным, так как метод ролевой игры предполагает серьезную самостоятельную работу над историческим материалом, чтение дополнительных источников информации (а не только соответствующей главы из учебника) и т.п.

Между тем, с каждым годом наблюдается тенденция снижения у студентов стимула к реальному обучению. Нацеленность на подготовку к ЕГЭ и практика тестирования, широко применяемая в школе, приучает учащихся к тому, что для получения позитивной оценки ученик/ студент должен выучить (а еще лучше – списать) некий набор правильных ответов. С этой установкой студент приходит и в вуз. Он ждет, что его знания будут проверять с помощью тестов и контрольных, но даже к ним студенты готовятся неохотно (по крайней мере, по непрофильным предметам), надеясь на то, что в нужный момент сумеют списать нужный материал.

Аналогичная ситуация происходит при подготовке рефератов, которые, по идее, являются исследовательской формой работы. Студенты просто копируют материалы из интернета, зачастую даже не читая их. Конечно, можно проверять рефераты программой «антиплагиат» и отправлять студентов их переделывать, но и в этом случае студенты, в большинстве, просто переписывают своими словами то, что они случайным порядком обнаружили в интернете, не задумываясь над содержанием прочитанного. Таким образом, получается, что традиционные формы контроля не работают, а применению активных (творческих) методов мешает то, что студенты нацелены на готовые ответы и не желают самостоятельно работать над дисциплиной. Кроме того, использование активных методов обучения предполагает, что учащийся уже владеет некой базой знаний по предмету, а в ходе ролевой игры, дискуссии, круглого стола и т.п. происходит углубление и расширение знаний. Если студент не желает даже прочесть параграф из учебника, о каком углублении знаний можно в таком случае говорить?

Есть ли выход из данной ситуации? Как мне видится, возможной альтернативой является «вывод» студентов на активные методы обу-

чения непосредственно в ходе семинарского занятия. То есть, студент должен быть поставлен в ситуацию, когда у него нет готового ответа, который он может воспроизвести, а есть проблемный вопрос, на который ему необходимо найти ответ. Это может быть вопрос типа: «можно ли назвать Киевскую Русь европейской державой?», «что принесло России становление в качестве империи?» и т.д. Это может быть вопрос об альтернативах (например, альтернативах к той или иной реформе). Это может быть вопрос на сравнение: «Каковы были общие и особенные черты образования централизованного государства в русских землях в сравнении с Западной Европой?», «Каковы были особенности сословно-представительной монархии, характерные для России, какие можно выделить общие черты и отличия в сравнении с западно-европейскими странами?» В этом случае, даже если предоставить студенту возможность пользоваться любыми источниками, ему все равно придется критически осмысливать найденный материал, а не просто воспроизводить готовые ответы из Википедии.

Для эмоциональной вовлеченности студентов в процесс можно использовать метод «включения». Например, студент может быть поставлен в позицию реформатора (скажем, Петра I, Александра II и т.д.), ему задаются исходные условия, а потом предлагается самому «сочинить» реформу, касающуюся проблемного вопроса. При желании, можно разбить учащихся на команды и предложить каждой «разработать реформы» (или «решить») какую-то реальную историческую проблему), а потом сравнить полученные результаты, учитывая исторические реалии конкретного периода. Другой вариант – предложить студентам оценить ту или иную реформу с позиции той социальной группы, которой она коснулась (скажем, изложить положения реформы 1861 г. и одному студенту предложить оценить ее с позиции крестьян, другому – с позиции дворян, а потом сравнить мнения).

Если группа совсем слабая, можно предложить студентам оценить последствия отдельных исторических событий / явлений и тут же сравнить с возможными альтернативами. Например, берется для рассмотрения исторический факт, что в XV–XVII вв. основой войска выступало поместное ополчение. Студентам предлагается ответить на вопрос, за счет чего оно существовало. Здесь есть готовый ответ – за счет поместий, которые дворяне получали за службу. Но дальше рассматривается вся цепочка последствий: а откуда брались все новые и новые поместья? Если из черносошных земель – а это выгодно центральной власти? Если путем захвата новых земель – а какие послед-

ствия имело расширение территории русского государства? А какие еще есть альтернативы поместному войску? Если наемная армия – почему ее не было в России? Если все дело в недостатке денежных средств – а почему постоянно был этот недостаток? И т.д.

В ходе подобных обсуждений студенты учатся анализировать причинно-следственные связи и, кроме того, убеждаются, что исторический процесс неоднозначен, он гораздо шире и глубже, чем это обычно подается в учебниках. Срабатывает и эмоциональная составляющая: возникает ситуация неожиданности (учащийся сталкивается с фактами и идеями, вызывающими удивление, кажущимися парадоксальными).

Хорошо работает игра с отгадыванием терминов и исторических личностей. Студенту-ведущему предлагается вытаскивать из шляпы листочки с терминами и историческими личностями, которые касаются изучаемого периода. Его задача – объяснить термин остальным членам группы (в случае с исторической личностью – привести факты его биографии и деятельности), как только термин / личность угаданы, студент вытаскивает следующую бумажку. На весь процесс дается минута. Потом попробовать свои силы может следующий студент. Даже в средних группах студенты с удовольствием включаются в эту игру, отгадывать термин по объяснению товарища им кажется гораздо интереснее, чем заучивать и писать определения. По ходу преподаватель может и должен комментировать те объяснения, которые неправильны или содержат неточности. В целом данная игра позволяет студентам проработать определения исторических терминов и ознакомиться с ключевыми событиями в деятельности ведущих исторических личностей. От термина / исторической личности можно выйти и на обсуждение проблемных вопросов истории.

Прямо в процессе семинарского занятия можно работать и с историческими источниками. Для данной формы работы я выбираю небольшие по объему источники (примерно на страницу текста) и одному из студентов поручается в ходе занятия проанализировать данный источник и ответить на вопросы. Источники подбираются таким образом, чтобы и проиллюстрировать исторический материал, и поднять спорные вопросы истории. Например, при рассмотрении новгородской феодальной республики студентам предлагается проанализировать первую договорную грамоту Новгорода с великим князем Ярославом Ярославичем (ок. 1264–1265 гг.). Изучение данной грамоты позволяет, во-первых, расширить информацию из учебника на тему функций,

обязанностей и прав князя и посадника в Новгороде, а во-вторых, позволяет эмоционально вовлечь учащихся в процесс (потому что он соприкасается с реальной историей, в которой новгородцы, скажем, обязывают князя «а свиньи ти бити за 60 верст от города»).

Вместо рефератов я практикую использование реферативных сообщений. Отличие последних в том, что, во-первых, жестко задается источник, по которому надо составить сообщение (обычно это статьи из ведущих исторических журналов). Во-вторых, реферативное сообщение готовится как доклад и излагается устно, схема его также строго задается. В ходе изложения реферативного сообщения студент называет тему сообщения и ее источниковую базу; излагает основные проблемы и вопросы, на которых останавливается автор(ы) изученных студентом статей; выделяет ключевой тезис(ы) автора и кратко их излагает; приводит основные аргументы автора в защиту высказанной точки зрения; излагает выводы, к которым приходит автор и свое собственное суждение о статье.

Подготовка реферативного сообщения позволяет студенту овладеть навыком анализа и структурирования информации. Студент также учится выступать перед аудиторией, развивает свои коммуникативные навыки, учится грамотно и логично излагать материал. В то же время те студенты, перед которыми он выступает, получают представление о дискуссионных вопросах истории и разнообразии подходов историков к историческим событиям и проблемам, поскольку статьи для реферативных сообщений подбираются исходя именно из данных параметров.

В целом, использование активных методов преподавания оказывается обязательным условием для достижения образовательных целей. Конечно, в условиях, когда студенты не стимулированы на изучение предмета, слабо знают исторический материал и плохо в нем разбираются, использование активных методов представляет значительную сложность. Но даже их отдельные элементы (проблемные задания, реферативные сообщения и пр.) позволяют интенсифицировать учебный процесс и стимулировать учебную активность учащихся.

Литература

1. Воробьева Э.А. Опыт использования интерактивных методов обучения в преподавании истории // Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры: сб. науч. тр. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – традиционных четвертых Гессеновских чтений, посвященных 125-летию со дня рождения С.И. Гессена (Томск, 25–26 октября 2013 г.). Томск : ТОИПКРО, 2014. С. 14–17.

2. Документальные задачи по российской истории / сост. Л.Д. Демидова и А.К. Кириллов. Новосибирск : Параллель, 2015. 194 с.

3. Сычева Т.А. Методика преподавания истории: Курс лекций: учеб. пособие. Кемерово : КемГУ, 2014. 101 с. URL: <https://studfiles.net/preview/6178803/>

Я.С. Гриншпон

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ ИХ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Национальный исследовательский Томский государственный
университет, Томск*

Учитель – это ключевая фигура в системе образования. Именно учитель формирует ту среду, в рамках которой должно осуществляться всестороннее развитие и воспитание учащихся, подготовка их к будущей взрослой профессиональной, общественной и личной жизни. Благоприятная образовательная среда создается в результате эффективного сочетания комплекса разнообразных факторов. Это инфраструктурные, социальные, психологические, духовно-нравственные, общекультурные, специальные профессиональные (методические и предметные) аспекты образовательной деятельности.

Каждый из вышеперечисленных факторов, безусловно, играет важную роль в образовательном процессе, и недооценка любого из этих факторов может привести к негативным последствиям. Однако, как в теоретических методических исследованиях, так и в практической деятельности педагогических работников и руководителей разного уровня, в последнее время наблюдается явный недостаток внимания к профессиональной предметной стороне образования. Это, возможно, объяснимо тем, что в течение долгих лет предметный аспект главенствовал над остальными; известно, что в советской школе зачастую акцент ставился на запоминание и воспроизведение школьниками предметной информации. Современная же жизнь требует гибкости мышления и творческого подхода к решению проблем, что иногда ошибочно трактуется как отказ от изучения специальных предметных вопросов.

Однако без глубоко осознанного и активно и обдуманно применяемого предметного знания невозможно полноценное формирование у

у учащихся ряда ключевых компетенций (в том числе, ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных). Под предметным знанием здесь, безусловно, подразумевается не просто набор разнообразных фактов, требующих механического зазубривания, а усвоение фундаментальных принципов и методов научного познания мира, видение целей и задач социально-экономического и научно-технологического развития современной цивилизации, умение искать и анализировать информацию, воспитание критичности и строгости мышления, стимулирование интереса к творческой интеллектуальной деятельности.

Удивительным образом в современной российской школе соседствует компетентностный подход и бездумное заучивание учащимися больших массивов информации. Причиной этого, во многих случаях, является недостаточная предметная подготовка учителей, которым проще обязать школьников запомнить основные факты и научить их выполнять ряд шаблонных действий, чем обосновать эти факты и правила или логически вывести их вместе с учащимися.

Особенно сильно указанное противоречие проявляется при изучении математики. Ведь одной из основных особенностей математического метода исследований является его строгая логическая структура, заключающаяся в постулировании небольшой интуитивной ясной терминологии (неопределяемые понятия) и очевидных правил (аксиомы), на основе которых последовательно формулируются другие математические понятия и выводятся более сложные правила (теоремы). Грамотное выстраивание курса математики в соответствии с аксиоматическим подходом в сочетании с проблемно-деятельностным подходом позволило бы не только улучшить уровень предметных знаний и умений учащихся, но и стимулировало бы интерес к изучению математики, способствовало бы развитию их творческих интеллектуальных способностей [1].

Опыт работы автора со школьниками разного уровня (олимпиадные тренинги и занятия в физико-математической школе при ТГУ для математически одаренных школьников; подготовительные курсы и «восполняющее» обучение в Центре профильного обучения ДТДиМ для школьников, испытывающих затруднения при изучении математики) показывает, что изложение любого математически и методически грамотно выстроенного обоснования школьных формул и правил, находит живой отклик у учащихся. Оказывается, что можно не зубрить кучу геометрических формул, а представить в голове наглядный

чертеж, из которого эти формулы сразу же выводятся! А если еще показать, что «страшные» формулы сокращенного умножения легко и без зубрежки обобщаются на любые степени (и даже на многие тригонометрические формулы), то восхищение и радость в глазах учеников обеспечены!

На самом деле, подавляющее большинство учителей в теории согласны с данной позицией. Ставшие банальными, но от этого не потерявшие свою актуальность крылатые слова Л.Н. Толстого «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью», цитируются во многих статьях и проектах действующих школьных педагогов. Однако на практике лишь немногие отваживаются на реальное последовательное воплощение этого принципа в своей работе. И основной причиной этого является недостаточная глубина усвоения предметных знаний у самих учителей [2].

Низкий уровень предметной подготовки учителей математики Томской области подтверждается результатами уровневой оценки компетенций учителей математики, проведенной Рособнадзором в 2017 г. Согласно этим данным, при выполнении предметных и методических заданий средний балл по Томской области оказался ниже среднего балла по РФ. Учитывая признанный статус Томской области как одного из ведущих научно-образовательных комплексов страны, такая ситуация выглядит абсолютно недопустимой.

Именно поэтому НИ ТГУ как классический университет исследовательского типа, центр науки, образования и инноваций не мог остаться в стороне от этой проблемы. ТГУ всегда активно сотрудничал со школьными учителями не только Томской области, но и других регионов СФО, а также стран ближнего зарубежья. Преподаватели ТГУ регулярно проводят мастер-классы и курсы повышения квалификации для учителей, принимают участие в работе методических семинаров, входят в состав жюри различных педагогических конкурсов, составляют учебные и методические пособия. Но эти формы работы оказываются недостаточными для того, чтобы переломить ситуацию.

Новым эффективным инструментом повышения уровня предметной подготовки учителей могут оказаться специальные магистерские программы для школьных учителей, например, программа «Преподавание математики и информатики в школе», открытая в 2016 г. на ММФ ТГУ.

Рассмотрим и сравним две формы повышения квалификации учителей математики, предлагаемые механико-математическим факульте-

том ТГУ. Это программа дополнительного профессионального образования «Преподавание математики на профильном уровне обучения в школе в условиях ФГОС» и магистерская программа «Преподавание математики и информатики в школе».

Основное внимание в обеих программах акцентируется на расширение знаний и умений учителей математики в области элементарной математики, т.е. на разделах, либо входящих в школьные базовый и профильный курсы, либо близких к школьной программе и полезных при осуществлении подготовки учащихся к олимпиадам, конкурсам, конференциям, профильному ЕГЭ.

Программа ДПО рассчитана на 108 часов и адресована учителям математики, преподающим в 9–11-х классах. Она включает в себя изучение задач с параметрами и других нестандартных задачи, элементов теории вероятностей и математической статистики, методов решения задач повышенной сложности по геометрии. В общем, данная программа в первую очередь полезна тем учителям математики, кто, обладая достаточно высоким уровнем предметной подготовки, желает за короткий срок узнать о последних тенденциях в сфере школьной профильной математики, о новшествах КИМ ЕГЭ и заданий ВсОШ.

Магистерская же программа предполагает более серьезное погружение в проблематику современной элементарной математики. Обучение в ней рассчитано на 2 года и наряду с чисто математическими курсами содержит общенаучный цикл, курсы, связанные с инновационными компьютерными технологиями в образовании, педагогические и методические курсы, а также выполнение научно-исследовательской работы с защитой магистерской диссертации.

Математическая составляющая двух сравниваемых программ весьма схожа, но магистерская программа, за счет большего времени изучения, позволяет более логически точно и методически выверено выстроить схему элементарного математического знания от 5 до 11-го класса. Содержание одного из основных курсов магистерской программы «Углубленное изучение некоторых разделов школьной математики» начинается с обсуждения концепции понятия числа (5–6-й классы) и заканчивается изучением начал математического анализа (10–11-й классы). Кроме того, имеются отдельные семестровые курсы, посвященные задачам с параметрами, нестандартным задачам, теории вероятностей, методике преподавания математики в школе.

Важной особенностью магистерской программы является возможность выбора индивидуальной траектории обучения как путем выбора

изучаемых курсов в вариативной части программы, так и путем выбора темы научно-исследовательской работы. Как правило, темы НИР магистрантов соответствуют тем разделам математики, которые они преподают (или предполагают преподавать) в школе в рамках основных уроков или факультативных курсов (или, возможно, используя другие формы внеурочной деятельности).

В целом магистерская программа оказывается полезной не только работающим учителям, но и выпускникам вузов, планирующим работать в школе.

В завершении отметим, что укрепление взаимодействия мощного образовательного потенциала университетского комплекса Томска с учительским сообществом региона могло бы существенно повысить уровень среднего общего образования. К сожалению, в настоящий момент это взаимодействие носит фрагментарный характер, придание ему более целостной формы за счет перехода от краткосрочных программ к долговременному сотрудничеству является чрезвычайно актуальной задачей.

Литература

1. Сахарчук Е.И., Сагатовова Л.С. Реализация деятельностного подхода в обучении математике // Известия Волгоградского педагогического университета. 2013. № 5 (80). С. 92–96.

2. Зарипов Ф.Ш. Модель многоуровневой подготовки учителя математики и информатики на основе интеграции классического и педагогического образования // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MathEdu-2014): материалы IV Международной научно-практической конференции. Казань, 2014. С. 239–245.

О.А. Громашева, Т.П. Нагорская, Е.П. Шалунова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ЖИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЦИКЛИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ И РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ. ОПЫТ ПРОЕКТА «РАЗДЕЛЬНЫЙ СБОР В ШКОЛЕ»

Институт наук о Земле, Санкт-Петербургский государственный университет, Ассоциация «Раздельный Сбор», Санкт-Петербург

Циклическая экономика как альтернатива линейной модели потребления ресурсов (добыча природных первичных ресурсов – создание товара – потребление товара – образование отходов) является для многих россиян новой концепцией. Однако отдельные элементы этой

системы, которая могла бы в будущем элегантно встроиться в экономику страны, развиваются уже сегодня.

Мы рассматриваем отдельный сбор (накопление) отходов и просвещение жителей в данной сфере, как важные элементы циклической экономики, благодаря которому можно сохранить высокое качество вторичного сырья для последующей переработки и возврата в производственный цикл. Рециклинг отходов производства и потребления товаров позволяет радикально уменьшить добычу первичного природного ресурса (например, железной руды) и тем самым снизить воздействие на окружающую среду.

С одной стороны, для распространения и развития идеи ресурсосбережения школа является не только удобной информационной площадкой, но и реально работающей организацией, где практически ежедневно образуются отходы и потенциально перерабатываемое вторсырье.

С другой стороны – возможности экологического просвещения в школе не исчерпываются проведением занятий и конкурсов рисунков на соответствующую тематику. Безусловно, важной является интеграция полученных знаний по охране окружающей среды, ресурсосбережению в ежедневный опыт детей, их родителей и наставников.

Именно такие цели поставлены в проекте «Раздельный сбор в школе», который проходил с сентября по декабрь 2017 г. в четырех школах Василеостровского района Санкт-Петербурга – сочетать экологическое просвещение и реальные действия по ресурсосбережению.

Идея была предложена О.А. Громашевой в рамках проекта инициативного бюджетирования «Твой Бюджет» (<https://vk.com/tvbspb>), позволяющего жителям получать бюджетное финансирование на реализацию разработанных ими проектов. Автором разработан дизайн проекта, он прошел экспертизу органов государственной власти и по результатам голосования членов бюджетной комиссии Василеостровского района и стал один из победителей в 2016 г. Таким образом, финансирование проекта было обеспечено средствами из бюджета Санкт-Петербурга.

Основные компоненты проекта:

1. Изучение морфологического состава отходов, образующихся в каждой школе, участвующей в проекте.

В результате был определен перечень конкретных видов отходов и упаковки, которые целесообразно собирать. При этом выделены 2 зоны:

а) зона столовой или буфета, где персоналом осуществляется распаковка пищевых продуктов и в качестве вторсырья можно собирать

картон, полиэтиленовую пленку, многослойную картонную упаковку от продуктов (типа тетрапак) и незначительное количество консервных и стеклянных банок, а также флаконы от моющих средств.

б) зона учебных и административных помещений, где находятся ученики и учителя и самым объемным отходом, который следует собирать в качестве вторсырья, являются пластиковые бутылки от напитков, бумажные и картонные упаковки и различные виды бумажной продукции.

2. Установка накопителей на школьной территории и специально маркированных урн, баков для вторсырья – в школьных помещениях. Этому предшествовало изучение рынка услуг по разделному сбору отходов Санкт-Петербурге и технических возможностей каждой компании, предоставляющей такие услуги. Основной задачей было определить, какие именно виды отходов, из представленных в школе, компании-заготовители вторсырья будут принимать в школах и передавать далее для последующей переработки.

Итогом этой работы стал выбор компании-партнера, которая принимает макулатуру, пластиковые бутылки, стеклотару и консервные банки для последующей переработки. Для обеспечения нормальной работы и соблюдения устных договоренностей было составлено соглашение о сотрудничестве, где подробно прописаны права и обязанности каждой из сторон: образовательной организации и заготовителя, осуществляющего вывоз вторсырья для последующей переработки.

Вопрос размещения урн в школах-участниках проекта был решен по-разному: например, в помещениях начальной школы такие урны размещены в каждом классе, а для ребят средней школы – в коридорах и в буфете. Важно не нарушать привычную систему сбора отходов, и обязательно размещать урны для вторсырья рядом с урной для прочих, смешанных отходов.

Для зоны столовой в технических помещениях размещались более объемные баки для сбора вторсырья – картона, полиэтиленовой пленки и флаконов, а также стеклянных и консервных банок.

Исходя из результатов, полученных на 1-м и 2-м этапах проекта, были сформированы планы и программы работы на следующих стадиях. Таким образом, в программах инструктажа и просвещения были учтены все требования заготовителя по качеству и морфологическому составу вторичного сырья.

3. Инструктаж работников школы: администрации, учителей и отдельно – технического персонала.

Последняя группа сотрудников – является ключевой, поскольку именно они непосредственно удаляют мусор из урн и могут существенно помочь в реализации раздельного сбора отходов, если будут мотивированы и обучены. Во время инструктажа необходима публичная и достоверная поддержка инициативы со стороны руководства школы. Благодаря искренней заинтересованности руководителей в успешном внедрении проекта, сотрудники могут быть твердо уверены в том, что их работа по доставке вторсырья из школьной урны до накопителя на школьном дворе – важная, необходимая часть нового подхода к обращению с отходами в школе.

4. Разработка плакатов с инфографикой, содержащих подробную информацию о том какие конкретно виды бумажной продукции и пластиковой упаковки следует собирать в урны для раздельного накопления.

Кроме этого, на плакате отражены сведения о том какие товары могут быть изготовлены из данных видов вторсырья, и некоторые мотивирующие данные о количественных показателях ресурсосбережения. Например, «100 кг макулатуры = 1 дерево и экономия 2000 л воды». Такие плакаты были размещены в школе непосредственно в местах, где устанавливались урны для сбора вторсырья.

Также для проекта были изготовлены оригинальные наклейки на урны с соответствующими пиктограммами трех видов «Макулатура», «Пластиковые бутылки», «Прочие отходы».

5. Блок экологического просвещения для учеников:

5.1. Занятия-инструктажи, где рассказывалось о необходимости возврата вторичных материальных ресурсов в производственный цикл, о воздействии отходов на окружающую среду и основной акцент сделан именно на правила сортировки вторсырья в школе – пластика, макулатуры и прочих отходов.

По задумке автора проекта занятия проводились во всех классах школы и группах подшефных детских садов образовательных учреждений, участвующих в проекте, обеспечивая, таким образом, 100% информационный охват учащихся.

Наиболее динамичная и интерактивная часть занятия состояла в изучении конкретных образцов различных материалов и предметов, которые становятся отходами, а также образцов вторсырья, которое можно изготовить из данных отходов.

Данные образцы («музей вторсырья») снабжены этикетками, где указано наименование вторичного материала и конкретная организа-

ция, место, где он был произведен. Таким образом, школьники получают еще дополнительное подтверждение того, что работа по разделному сбору отходов в школе является не просто «учебным проектом», а частью реально существующей индустрии по переработке.

5.2. Серия конкурсов и интерактивных мероприятий, ориентированных на закрепление полученных знаний в игровом формате. Небольшие командные игры с использованием образцов материалов, пригодных для переработки и викторины с вопросами, например, о судьбе переработанных материалов помогают еще больше заинтересовать детей.

Дополнительной мотивацией служат небольшие подарки, изготовленные с применением вторсырья (ручки из бумаги или картона, стеклянные шарики), а также призы, которые сами по себе помогают снизить потребление одноразовых вещей (сумки-авоськи, чтобы не покупать пакеты, фляги для питьевой воды, чтобы не использовать стаканчики, блокноты для списка покупок, чтобы приобретать в магазине только необходимые товары). Отдельными школами также были проведены мероприятия по сбору макулатуры, пластиковых бутылок среди школьников – таким образом в проект вовлекаются их родители.

5.3. Посещение предприятий-заготовителей и переработчиков вторсырья, где самые активные ученики, проявившие себя на предыдущих этапах, могут увидеть дальнейший путь вторичного сырья, познакомиться с технологическим процессом заготовки и обработки материалов, которые они собирают в школе и уточнить требования по сортировке. Так, например, для многих ребят является важным открытием, что целлюлозные коробки от яиц – не годятся для сдачи в макулатуру, так как изготовлены из низкосортной целлюлозы.

Основные результаты проекта:

1) На площадках школ установлено 6 уличных накопителей для макулатуры, пластика, консервных банок и стеклотары (за счет компании-заготовителя). Большинство площадок находятся в открытом доступе для родителей учащихся, и они имеют возможность пользоваться школьным накопителем вторсырья для того, чтобы передавать на переработку макулатуру, пластик, стеклотару, которую они собирают в домашних условиях. Так школа становится не просто местом просвещения, но и способствует реальному ресурсосбережению.

В помещениях школ размещено более 100 урн для пластика и макулатуры, закупленных за счет средств проекта, а также на собствен-

ные средства образовательных организаций. Во всех местах расположения урн, каждая из которых снабжена соответствующей наклейкой, размещены плакаты с правилами сортировки вторсырья.

2) Проведены 17 инструктажей с учителями и техническим персоналом школ для разъяснения основных целей проекта и правил раздельного сбора (накопления) отходов.

3) Для школьников проведено более 130 занятий по экологическому просвещению в сфере ресурсосбережения. Программы соответствующих занятий адаптированы для разных возрастных категорий. В проекте было задействовано 10 человек инструкторов-ведущих, а также координатор.

Также в каждой школе проведены дополнительные интерактивные мероприятия и организовано посещение заготовительных предприятий для 6 групп школьников.

4) Вклад в снижение негативного воздействия на окружающую среду и здоровье человека достигается за счет:

- снижения объемов смешанных отходов (и соответственно нагрузки на переполненные городские полигоны, которые являются источниками загрязнения окружающей среды);

- возвращения вторсырья в производство, что позволяет значительно экономить природные ресурсы (древесину, нефтяные углеводороды и др.), к тому же производство из вторичных материалов требует применения меньшего количества электроэнергии, химических веществ и т.д., чем производство из первичных ресурсов.

Осуществление подобного проекта в школах способствует формированию экологической культуры и практик раздельного сбора как важной составляющей циклической экономики в тот период, когда дети еще восприимчивы и их привычки более гибкие. В школьном возрасте интеграция раздельного сбора в повседневную жизнь является наиболее легкой и способна закрепиться на последующую жизнь.

Важной особенностью является то, что после завершения проекта, школы продолжают осуществлять раздельный сбор (накопление) отходов в текущем режиме. В качестве дальнейшего развития проекта рассматривается вовлечение родителей учащихся и членов семей персонала, которые тоже получают доступ к инфраструктуре раздельного сбора (а также местного сообщества).

И.В. Дягилева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ И ПРИТЧИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

МАОУ Средняя общеобразовательная школа № 19, Томск

Экологическое воспитание – одна из важнейших задач школы на современном этапе развития образования. «Решение ее возможно через формирование экологического мышления. Одной из основных причин незрелости экологического мышления людей нужно считать недостаточно эффективную систему экологического воспитания и образования населения. Далеко не каждый человек имеет возможность приобщиться к пониманию экологических проблем на уровне большой науки, представление об этих проблемах складывается подчас весьма случайным образом: под воздействием обыденных впечатлений или из сообщений средств массовой информации» [1. С. 90].

Что же такое «экологическое мышление»? Ответить на этот вопрос мы попросили школьников и, обобщив их ответы, получили следующее:

1. Экологическое мышление – это мышление обычного человека, который выбрасывая мусор, задумывается о том, что хорошо было бы иметь разные контейнеры и сортировать мусор, чтобы перерабатывать его, а значит снижать уровень потребления первичных ресурсов, сохранять природу и красоту окружающего нас мира. 2. Экологическое мышление – это мышление любителя природы, который любит и ценит ее красоту. Знает правила поведения в природе, умеет пользоваться навыками в туристических походах, не оставляет за собой вытопанные поляны и груды мусора, после «активного» отдыха.

В процессе обучения таким предметам, как биология и химия, учитель может формировать экологическое мышление школьников разными способами. Традиционным – сообщая научную информацию или творческим – сочиняя притчи и сказки и создавая образы по изучаемым темам. Через образное восприятие учебного материала, при глубоком и заинтересованном обдумывании его, происходит усвоение основных экологических понятий и законов. Придумывая притчи и сказки на экологические темы, учащиеся развивают свое экологическое мышление, к ним приходит понимание природных взаимосвязей и связи человека с окружающей средой.

Особенности экологических сказок: естественнонаучные позиции, учет взаимосвязи человека и природы. Экологические сказки познавательны, они содержат достоверную информацию, что и отличает их от других сказок. Их познавательный характер заключается в содержании сведений о различных природных объектах, взаимосвязях и о последствиях их нарушения. Чтобы сказки получились интересными, надо знать принципы и приемы их создания. Ведь особенности композиции сказок, нормы поведения героев формулировались на протяжении веков и отнюдь неслучайно. Так сюжет, как правило, начинается с какого-нибудь необычайного события [2. С. 48]. Героями сказок выступают: реальные объекты (люди, животные, растения, природные сообщества – лес, болото, парк, река и т.д.) или сам ученик, проявляющий свое отношение к происходящему.

Сюжет сказки составляется на основе научно-популярного текста, содержащего какую-либо экологическую проблему или жизненную ситуацию. Например, сказки учащихся 7-го класса: «Сказка о Томе и Джерри и Короле мусора», «Чудесные превращения городского парка»; в 8-м классе – «Путешествие капельки воды», «Вездесущий кислород»; в 9-м классе – «О зловредном Угарном газе», «О Ржавой крысе Ларисе».

Использование сказки с позиции экологического образования предполагает взгляд на сказку как средство обучения, воспитания, развития ученика, привлечение его внимания к изучаемому материалу, активизация знаний и творческих способностей.

Также многие экологические проблемы, которые выявляются при изучении химии и биологии, можно сформулировать в виде кратких, но емких по смыслу притчевых миниатюр. Ведь «...основные понятия, такие как *природа, жизнь, клетка, организм, ген, развитие, здоровье, рождение, энергия, биосфера, ноосфера* и т.д. – это нерешенные и вечные проблемы, к постижению которых можно приблизиться, благодаря образам, метафорам, символам» [3. С. 57].

Неоспоримым достоинством притчи является ее малый объем и интригующий, обобщающий смысл, имеющий назидательный характер. Учитель на уроках может использовать готовые притчи, давая возможность учащимся отдохнуть и поразмыслить, а также создавать притчи вместе с учениками. При этом активизируется интерес учащихся, формируется образное мышление и способность нестандартно мыслить.

«Дать возможность ученику в притчевой миниатюре найти и вывить свой смысл – вот одна из главных целей, которая ставится в процессе создания притчевых миниатюр. ...Притягательная сила текстов, в которых проявлена притчевость, заключается в том, что это не просто развлекательные рассказы, побасенки и анекдоты, а мировоззренческие прозрения и открытия» [3. С. 58].

Например, один из экологических законов Коммонера «Все связано со всем» иллюстрирует притча «Мир подобен паутинке». В ней говорится, что наша природа подобна паутине, стоит коснуться одной нити, тут же задрожат все остальные. Оказывая влияние на отдельные компоненты экосистемы, человек изменяет все природное сообщество.

В притче «Самое опасное животное на земле» говорится о том, что в одном из нью-йоркских зоопарков за клетками тигров и львов расположен вольер с застекленной витриной, толстой решеткой и надписью: «Самое опасное животное на земле». Посетители с интересом заглядывают в вольер и видят самих себя, так как задняя стенка – зеркало. Конечно, многие воспринимают это как шутку. Но... за последние три столетия при участии человека с лица Земли исчезло около 120 видов животных. Стоит задуматься!

Итак, экологические проблемы, рассматриваемые в школьном образовании, не должны быть абстрактными для учащихся, с помощью литературного языка сказок и притч они могут коснуться внутреннего мира ученика, сформировать его мировоззрение, нравственную культуру. Таким образом, можно осуществить «путешествие в страну духа, в мир человеческой культуры», к которому призывал еще в начале XX в. С.И. Гессен. И тогда каждый человек, по внутреннему убеждению, будет помогать любой жизни и удерживаться от того, чтобы причинить вред другому.

Литература

1. Иванчихин В.Г. Экологическое воспитание и формирование экологического мышления школьников в системе подготовки к олимпиадам по экологии // Молодой ученый. 2015. № 18. С. 90–97.
2. Полтавская О.Ю. Здравствуй, сказка! (Мастер-класс) // Открытая школа. 2011. № 1. С. 47–50.
3. Клепиков В.Н., Миланич Е.Ю. Притчевые миниатюры в ткани урока // Открытая школа. 2012. № 2. С. 56–60.

Г.К. Ефремова, Е.С. Нечунаева

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДДЕРЖКИ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ, ПОВЫШЕНИЯ
УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
И СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

МБОУ «Академический лицей имени Г.А. Псахье», Томск

Опираясь на основные направления реализации Концепции основного общего и среднего общего образования по математике [2. С. 6]: цель математического образования в МБОУ Академическом лицее имени Г.А. Псахье г. Томска – создание системы математического образования, направленной на комплексное развитие всех показателей личности обучающегося, влияющих на успех в решении реальных проблем:

- развитие интуиции и математической логики;
- обучение работе в команде и индивидуально путем увеличения самоконтроля;
- вовлечение обучающихся в систему мероприятий лицея регионального и муниципального уровней.

В основу принципов содержания математического образования положено уровневое содержание образования. Это одно из условий эффективной работы по развитию детской одаренности.

В соответствии с урневым построением содержания образования формируется программно-технологическая структура.

Во-первых, преподавание базового курса математики в рамках учебного плана за счет высокого темпа деятельности учеников ведется на основе углубления, обогащения и проблематизации. Усложнение предметной программы позволяет сделать ее опережающей (стратегия ускорения); это особенно продуктивно для детей, участвующих в олимпиадах различных уровней, а также для обучающихся в формах самообразования или семейного образования.

Во-вторых, введение групповых образовательных программ, начиная с первого класса, индивидуальных исследовательских проектов, объединяющих поисковую, творческую и проектную деятельность педагога и детей; интеграция предмета в исследовательский проект или программу.

В-третьих, специально организованная система программ спецкурсов, ежегодно корректируемая в соответствии с уровнем интеллектуального развития детей и социального заказа родителей.

В-четвертых, подбор образовательных услуг на основе максимальной индивидуализации и внутренней дифференциации обучения (ЛОПС-консультация; математический кружок, личный аудит в предмете; математические игры по годовому циклу).

В основу разработки уровневого содержания образования (обучения всех детей с разными способностями и уровнем развития интеллекта) положены следующие основания:

1) развивающийся интеллект обучающегося под наблюдением психологов, ПСИРО (педагогов по индивидуальному развитию обучающихся), учителя-предметника, родителей, активно участвующих в процессе развития способностей своего ребенка;

2) формирование познавательного интереса к предмету в результате создания определенной среды – широкого спектра выбора и рода занятий в предмете с раннего возраста;

3) реальные потребности обучающегося, ориентированного на свой социальный успех [1. С. 8]

Основные направления реализации работы с математически одаренными детьми в Академическом лицее.

1. Математический кружок (программа дополнительного образования). Цели и задачи формулируются в зависимости от возраста обучающихся.

1–4-й классы – Программа «Развитие интеллектуальных способностей» (1 час в неделю) направлена на социально-психологическое развитие обучающихся, на формирование логического мышления, познавательной активности мыслительных и исследовательских умений, что, в свою очередь, способствует развитию гибкости, оригинальности и широты мышления.

Учтены психологические и возрастные особенности младших школьников, различные учебные возможности детей. В этой связи и для достижения указанных личностных результатов представлены разнообразные упражнения, задачи и задания, обучающие игры, ребусы, загадки, способствующими повышению мотивации обучающихся, учитывающими переход детей младшего школьного возраста от игровой деятельности (ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте) к учебной.

5–9-й классы (2 часа в неделю) – развитие творческих способностей, логического мышления, углубление знаний, полученных на уро-

ке, расширение общего кругозора ребенка в процессе живого рассмотрения различных практических задач и вопросов. Программа кружка способствует углубленному изучению предмета, помогает разобраться ученику в своих предпочтениях к математическим, естественным или гуманитарным дисциплинам (предпрофильное образование).

10–11-й классы (2 часа в неделю) – развитие алгоритмической культуры, пространственного воображения, развитие математического мышления и интуиции, творческих способностей на уровне, необходимом для продолжения образования и для самостоятельной деятельности в области математики и ее приложений в будущей профессиональной деятельности; или развитие математических способностей обучающихся, ориентированных на профессии, существенным образом связанные с математикой, планирующих дальнейшее обучение в вузе по техническим специальностям.

На базе кружковой работы образовалась новая форма – Летняя Математическая, Информационная, Физическая школа для школьников 10-го класса, (ЛМИФ). Несмотря на имеющиеся способности, дети, обладающие достаточной физической, информационной, математической базой, не владеют методами решения нестандартных задач, задач олимпиадного уровня. Программа данной школы подразумевает обогащение материалом, выходящим за рамки профильных учебных курсов математики, физики, информатики, включая задачи олимпиадного уровня, расширение базы методов решения нестандартных задач. Неформальная обстановка проведения занятий способствует более полному раскрытию интеллектуального и творческого потенциала обучающихся (педагогов) и обучающихся.

2. *ЛОПС – лично ориентированное предметное сопровождение обучающихся* – является программой дополнительного образования по снятию проблемных (тревожных) зон вследствие пропуска занятий обучающимися и затруднений в самостоятельном изучении пропущенного материала (болезнь, большая спортивная нагрузка или другие уважительные причины). Необходимость ЛОПС обусловлена и возникновением у ряда учеников проблем в усвоении программного материала в классно-урочной системе обучения в силу личностных качеств. Особую значимость система подобных занятий приобретает и при подготовке к проверочным работам, зачетам и другим контрольным точкам (экзаменам), при подготовке к внутренним (вузовским) экзаменам по математике при поступлении в престижные учебные заведения на математические специальности.

3. *Социальные пробы* – развитие практики социальной деятельности через самоопределение, самореализацию и ориентацию на успешную профессиональную деятельность. Практики организованы таким образом, что обучающиеся знакомятся с работой кафедр вузов, лабораториями научно-исследовательских институтов либо на их территории, либо ведущие специалисты математических, информационных и физических факультетов Томского Государственного университета проводят занятия в лицее: показывают решение каких-либо конкретных задач в определенной области их применения.

4. *Проектно-исследовательская деятельность* – участие в предметных научно-практических конференциях разного уровня. Прежде всего это Открытая конференция школьников им. академика В.Е. Зуева по междисциплинарной теме года при Академическом лицее, муниципальном центре по работе с одаренными детьми [1. С. 32].

Таким образом, системность реализации всех названных форм и технологий обучения позволяет нашему коллективу решать обозначенную цель – комплексного развития всех показателей личности обучающегося.

Литература

1. Тоболкина И.Н., Тоболкин А.А., Починок О.В., Ремез О.В. и др. Программа развития математического образования в МБОУ Академическом лицее г. Томск. Томск, 2016. 56 с.

2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156618/3f0c2ce94c2946a821d9a52987a9516f5eac89ee/

С.А. Кочнева

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 46», Томск

Важную роль во всестороннем развитии человека на всех этапах образования играет обучение математике. Математика с нами повсюду: форма и счет, пространство и время. Человек встречается с мате-

математическими понятиями с раннего возраста. Одна из основных целей дошкольного образования – формирование у малышей начальных математических представлений и понятий, умение ориентироваться в сложном для них мире чисел, временных отрезков, величин. Она не сводится только к тому, чтобы научить считать, измерять и решать арифметические задачи. Цель – формирование начальных математических представлений – подразумевает еще и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, уметь их передавать с помощью знаков, символов, оттачивает ум ребенка, развивает гибкость мышления, учит логике. Все эти качества пригодятся детям, и не только в обучении математике.

Основной формой работы по ФЭМП традиционно является непосредственно образовательная деятельность (НОД). Такое занятие задействует всех детей группы и позволяет систематически и наиболее полно давать им знания в соответствии с требованиями ФГОС. Но чтобы малышу было увлекательнее познавать математические азы, педагоги активно применяют дидактические игры.

В игровой форме легче происходит освоение ребенком знаний из области математики, он обучается выполнять различные действия, развивает память, мышление, творческие способности. В процессе игры дети усваивают сложные математические понятия, формируют умение считать, читать и писать. Дидактические игры по математике для дошкольников помогают сделать обучающий процесс более разнообразным и результативным.

Дидактические игры формируют умение фиксировать и находить отличия между предметами, используя метод сравнения по разным характеристикам. В процессе дидактической игры дети формируют умение находить причинно-следственные связи.

Выбор дидактической игры по математике зависит от поставленной цели:

1. Для ознакомления с понятиями числа, цифры, счета используются игры с числами и цифрами. Например,

Игра «Сосчитай-ка». *Ход:* Детям предлагается посчитать количество животных на картинке и подобрать нужную цифру.

Игра «У кого больше (меньше)». *Ход:* Детям предлагается бросить кубик и отсчитать столько одинаковых предметов, сколько выпало точек на стороне кубика. Для старшего дошкольного возраста предлагается записывать свой результат на листке бумаги, затем сравнить с результатом других детей.

В своей практике активно использую коробку «Математика в детском саду МАТЕ ПЛЮС». Предлагаю варианты игры из этой коробки:

Игра «Разложить число». Ход: Предлагается выложить фишками количество разными способами: например, 6 можно изобразить как 1 красная и 5 синих фишек, 2 красные и 4 синие фишки, 3 красные и 3 синие фишки и т.д.

Игра «Соотнеси число и количество». Ход: Ребенок раскладывает на столе все числовые карточки открытыми и подбирает среди них подходящие друг другу: число 7: 7 ягод, 7 клеточек красных, 7 фруктов и т.д.

2. *Игры, направленные для изучения времени, дней недели, частей суток и т.д.* Например:

Игра «Стрелка». Ход: Детям предлагается встать в круг. С помощью считалки выбирается ведущий, он встает в центр круга, вытягивает руку вперед (это «стрелка»), закрывает глаза и поворачивается вокруг себя. По сигналу «стоп» – останавливается, называет день недели (время года, время суток, месяц – по выбору). Тот, на кого указала стрелка, называет соседей этого дня недели (времени года, времени суток, месяца и т.д.)

3. *Игры с геометрическими фигурами.* Например:

Игра «Не повторяй фигуру». Ход: Игрокам предоставляются одинаковые наборы геометрических фигур. Первый игрок выкладывает определенную геометрическую фигуру. Задача второго и последующих игроков выбрать из своего набора фигуру, отличающуюся от выложенной каким-либо признаком. Например, если первая выложенная фигура – большой красный квадрат, то следующей можно выкладывать большой красный круг, или большой синий квадрат, или маленький красный квадрат. Игра строится по принципу игры в домино. Подходят для такой игры «блоки Дьенеша».

Из коробки «Математика в детском саду МАТЕ ПЛЮС»:

Игра «Рассортировать карточки». Ход: Карточки «Геометрические картинки» различаются по трем уровням сложности. Нужно их рассортировать.

Игра «Выложи фигуру по образцу». Ход: Из геометрических фигур нужно выложить изображение по образцу, данному на карточке «Геометрические картинки».

Игра «Трафарет. Выдели цветом фигуры по периметру и площади».

Ход: Фигуры, нарисованные с помощью трафарета, нужно выделить цветом. Контуры одинаковых форм нужно обвести карандашами

одинаковых цветов, а площади фигур, которые на ложились друг на друга, нужно заштриховать. При этом площади фигур, граничащие друг с другом, закрашиваются разными цветами.

4. *Дидактические математические игры, направленные на развитие логического мышления.* Например:

Игра «Убери лишний предмет в цепочке». Ход: Детям предлагается ряд предметов с одинаковыми признаками и один-два, не подходящие по признаку. Нужно найти и объяснить, почему не подходят данные предметы.

Из коробки «Математика в детском саду МАТЕ ПЛЮС»:

Игра «Изменить цвета мозаики».

Ход: Узор, предложенный на карточке «Мозаика», нужно выложить кубиками, поменяв между собой красный и желтый цвета. Элементы узора, которые нарисованы на карточке желтым цветом, на кубиках нужно выложить красным, а красные элементы – желтым.

Игра «Выложить свою мозаику и нарисовать ее».

Ход: Выложить свою мозаику из мозаичных кубиков и затем нарисовать ее.

Игра «Построить конструкцию из кубиков по образцу».

Ход: Нужно построить конструкцию из кубиков по карточке «Конструкция из кубиков».

Дидактические игры не должны проводиться длительное время. Это может привести к снижению познавательного интереса и активности детей, что может повлечь за собой отрицательный результат и негативное отношение к дидактическим играм в целом.

Независимо от того, принимает участие в играх весь детский коллектив или несколько детей, уделять внимание необходимо каждому ребенку, а при необходимости особое внимание – неуспевающим детям для достижения благополучного результата.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).
2. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. М. : Просвещение, 1985. 96 с.
2. Смоленцева А.А. Дидактические игры с математическим содержанием. М. : Просвещение, 1993. 92 с.
2. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М. : Просвещение, 1982. 98 с.

С.В. Лазарева

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОЛИЛОГ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ
МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ
ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА**

МАОУ Лицей № 7, Томск

Российское образование сегодня переживает ответственный этап своего развития. В новом тысячелетии предпринята очередная попытка реформирования общего образования через обновление структуры и содержания. Залогом успеха в этом деле служит глубокая, концептуальная, нормативная и методическая проработка вопросов модернизации общего образования, вовлечение в работу широких кругов ученых, методистов, специалистов системы управления образования, учителей, а также учащихся и их родителей.

Потеря общечеловеческих ценностей, духовности, культуры привели к необходимости высокоразвитой личности через развитие познавательных интересов. И сегодня ФГОС второго поколения, направленный на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, призван обеспечить выполнение основных задач, среди которых называется развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умение учиться [1. С. 270]

Особую значимость приобретают: обеспечение психического здоровья учеников, создание условий для их личностного, эмоционального и умственного развития. В этом случае необходим новый взгляд на профессиональную компетентность и подготовку учителя. Учитель должен уметь создавать обстановку, дающую ученикам возможность почувствовать себя в безопасности и способствующую развитию их способностей. Поэтому совершенствование стиля педагогического общения должно занять важное или даже одно из ведущих мест не только в подготовке будущих учителей, но и в системе повышения квалификации педагогов.

Один из важнейших факторов повышения эффективности учебного процесса – организация психологически благоприятного климата обучения. Он немислим без освоения методов снижения тревожности учащихся. Постоянное стремление педагогической системы выйти на

качественно новый уровень направляет учебный процесс на поиск более совершенных методов обучения. Оптимизация учебного процесса тесно связана с вопросами развития мышления и состоит из определения учителем задач обучения, отбора, содержания, наиболее действенных форм и методов обучения, составление четкого плана занятий, его реализации и выдвинутых задач.

Эта деятельность требует от учителя творческого подхода, умения решать как конкретные, так и общие, комплексные задачи. Творческий характер деятельности учителя требует от него самостоятельности в постановке целей, определения индивидуальных подходов, изменения не только психического развития личности учащихся, но и их мышления. Для этого педагог должен владеть множеством эффективных компонентов психолого-педагогического воздействия, которые выявляются в различных стилях педагогического общения. Взаимоотношения учителей с учащимися – один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых.

Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся [1. С. 219].

В нем находят выражение:

- коммуникативные возможности педагога;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности учащихся.

Атмосферу сотворчества порождает особый тип человеческих отношений. А отношения начинаются с видения – видения себя и других людей в мире, в школе, на уроке. С того, какие наши взаимодействия представляются нам вероятными, актуальными и желательными. Какое же видение предполагает педагогика сотворчества? Педагогика сотворчества – это отношения, когда две уникальные личности, ученик и учитель, становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга [2. С. 170] И в этом взаимодополнении и взаиморазвитии они друг для друга принципиально необходимы. Одним из методов организации мыслительной деятельности, разработанным в рамках педагогики сотворчества, является рефлексивный полилог.

По определению В.А. Чупиной, «рефлексивный полилог – составная часть рефлексивной дискуссии». Его цель состоит в актуализации и развитии творческих возможностей самостоятельного осмысления

проблем инновационной деятельности [3, с. 106] Рефлексивный полилог – это наиболее приемлемый метод организации продуктивного общения на учебном занятии, когда участники разговора имеют возможность выслушать друг друга, проанализировать услышанное и высказать свою точку зрения по очереди.

Применение рефлексивного полилога в средней школе имеет целый ряд достоинств:

- создается атмосфера взаимного уважения, при отсутствии критики и оценки;
- возникает необходимость услышать мнение друг друга;
- возможность участие каждого, вне зависимости от уровня подготовки.

По своей форме организации коллективного творческого мышления рефлексивный полилог напоминает мозговой штурм или структурированную дискуссию, и предназначен для порождения новых идей, проектов, предложений по решению проблемы. Что особенно актуально, при большом количестве учеников в классе, рефлексивный полилог можно использовать при работе в группах.

Основные правила ведения рефлексивного полилога:

- Есть общая содержательная задача, требующая для своего решения (понимания, интерпретации, реализации) группового мыслительного усилия.

- Обсуждение строится от наименее компетентного (сведущего, понимающего, знающего и т.п.) в обсуждаемом вопросе участника к наиболее компетентному. Степень компетентности может определяться как самими участниками (самодиагностика, выбор роли, самозаявка), так и педагогом, который организует работу (важно, чтобы это было сделано мягко и понятно для ребят). Например, можно распределить следующие роли участников: «эксперт», «профи», «знаток», «понимающий», «эрудит», «начинающий», «продвинутый пользователь» или «командор», «капитан», «штурман», «боцман», «инженер-механик», «матрос – инструктор», «юнга».

- Высказывания происходят по очереди, говорящего выслушивают, не перебивают (вопросы могут задаваться только на уточнение, если учитель сочтет это целесообразным), то, что говорится лучше фиксировать (на доске, на листе бумаги одним спикером или по очереди всеми участниками, полным текстом или сокращенной записью).

- Нельзя повторяться (следует говорить только то, что еще не прозвучало, излагать свой взгляд, понимание, мнение и т.д.), отмалчи-

ваться тоже не желательно. Не позволяется оценивать сказанное ранее (в качественном ключе тоже: согласен или не согласен, нравится или не нравится), можно продолжить или развить мысль, развернуть сказанное, предложить альтернативу предложению без критики этого предложения.

- По завершении круга высказываний, педагог рефлексировывает ход и результаты обсуждения, при необходимости запускает следующий круг [4. С. 10].

Как правило, полилог планируется заранее, учитель готовит вопросы, касающиеся определенной темы или проблемы. Но, что немало важно, полилог может возникнуть и спонтанно, когда неожиданный ответ учащегося может вызвать незапланированное обсуждение. Однако, в педагогике сотворчества именно такие моменты, создающие зоны проблемности и неопределенности считаются чрезвычайно ценными, позволяющими запустить сотворческие процессы на уроке.

Неожиданная, «не по плану» тема разговора поможет учащимся раскрыться, побудит их сформулировать и высказать нестандартные мысли. Да и учитель развивает в себе умение воспринимать иную точку зрения, учится отстраненно смотреть на предмет обсуждения, как бы с другой, подсказанной детьми, стороны.

Стиль общения учителя, приемлемый в данном случае, должен быть доброжелательным или вдохновляющим, способным обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, доверия его к миру, радости существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Таким образом, разговор становится более искренним и может привести к возникновению нового видения и понимания предмета обсуждения, приводит к совместному порождению эффективности урока.

В педагогике сотворчества различают два вида полилога:

1. Классический полилог. Обсуждение начинают менее компетентные ученики, а более компетентные завершают его, им необходимо тему развить дальше и шире, не повторяя высказывания предыдущих выступающих.

2. Обратный полилог. Разговор начинают более компетентные ученики, формулируя целостное видение решения проблемы. Менее компетентные продолжают, высказывают новые версии, чем заставляют компетентных учеников переосмыслить свои позиции, т.е. менее компетентные могут изменить сложившееся мнение, повлиять на ход разговора и мировоззрение [4. С. 12].

При изучении темы «Сны и ночные кошмары» в 9-м классе, появилась проблема, как организовать обсуждение данной темы в группе, где 23 ученика, из которых больше половины – это ребята с ОВЗ и девиантным поведением. Было решено применить на этом уроке метод рефлексивного полилога. Конечно, были сомнения, получится ли эта затея с таким сложным классом, ведь предметом и результатом творчества учителя и учеников должна стать новая форма и содержание урока.

Процесс групповой работы в полилоге обычно выстраивается по принципу от наименее компетентного участника к наиболее компетентному. Для обсуждения предлагаются три картинки, изображающие сны подростка. Ребятам нужно выразить свое мнение о том, что такое сны / кошмары и можно ли их объяснить?

И тут свое мнение высказывает учащийся К., который является негласным лидером, любителем провоцировать как учеников, так и учителей. Он обращается к ребятам с таким предположением: «Сон–это галлюцинация. Мы видим сны, как наркоманы свои видения».

Сразу нашлись такие ученики, которые были рады его поддержать. Можно было не обращать внимания на реплику К. и повернуть разговор в «нужную» сторону. Раньше, наверное, было бы решено вернуть ребят к разговору «по плану». Но сейчас пришлось пойти на эксперимент, ведь неожиданное направление разговора может открыть ребят с совершенно иной стороны, мотивируя их на монологические высказывания.

Стараясь придерживаться доброжелательного стиля общения, была дана возможность ребятам высказаться. Доброжелательный стиль общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процессе общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности. Как писал С. Френе «Задача школы культивировать успех, удачу индивида, необходимые для его самоутверждения. Поэтому необходимо как можно чаще подчеркивать успехи каждого» [3. С. 172].

Итак, начался 1-й круг полилога (формирование содержания поля обсуждения, его насыщения смыслами) [4. С. 13].

Было предложено высказываться учащимся, которые обычно на уроках активны, и им нетрудно выразить свои мысли и поддержать разговор. Слабые ученики молчали, выжидая, чем все закончится.

Ребятам пришлось напомнить, что необходимо соблюдать ряд правил поведения при обсуждении (правила ведения рефлексивного полилога).

Постепенно в обсуждение начали включаться и менее компетентные ученики. Каждый из них искал новые версии, устанавливал связи между снами и стилем, образом жизни подростков. Высказывающихся стало много, начались повторы. Стало понятно, что нужно менять направление обсуждения, запустить так называемый «следующий цикл» полилога.

Переходим на 2-й круг полилога (проблемный и ведущий к получению нового понимания) [4. С. 13]. Обсуждение данной темы было направлено на то, что сновидения – всего лишь отражение нашего сознания. Но ведь люди не рождаются «плохими» или «хорошими». Всегда ли есть связь между ночным кошмаром и личностью человека?

Было предложено привести примеры снов и попробовать их объяснить. Учащиеся подошли к вопросу о том, можно ли использовать значение снов в своих интересах, расшифровать сны и действовать с учетом полученных знаний.

Ученику К., предлагается объяснить ночной кошмар, который учитель действительно видел накануне. К сожалению, интерпретации сна у К. не получилось, но он обещал посмотреть в соннике и подготовиться к следующему уроку. Наградой учителю, стало желание К. сделать задание без принуждения. В итоге, «провокация» ученика привела к совершенно иному ходу урока, прошедшему в активной проблемно-поисковой деятельности.

Полилог завершился выводом учащихся о том, что, пытаясь узнать значение снов, люди, прежде всего, стараются «заглянуть в себя». Значение снов не однозначно, наши сны остаются неиссякаемыми источниками информации, нужно лишь научиться их понимать. В качестве домашнего задания, ребята решили описать один свой самый интересный сон, пытаясь объяснить его значение.

В результате, в ходе урока с применением рефлексивного полилога, у учащихся обогатилась речь. Они вынуждены были использовать новую лексику, новые лексико-грамматические структуры. Высказывания становились более развернутыми, учащиеся пытались находить новые доказательства. Ученики высказывались, опираясь на свой жизненный опыт. Мнения ребят были неоднозначными, они учились смотреть на проблему с разных сторон, устанавливать логические связи, размышлять и обосновывать свою точку зрения.

А самое главное, используя данный метод удастся научить ребят не отвергать чужое мнение, а пытаться понять и принять чужую позицию. Применение метода рефлексивного полилога оказывает влияние и на самого педагога. Ведь учитель подхватывает ситуацию, вступает в размышления вместе с учениками, мысленно пытается предвидеть разное течение хода урока, ведет к логическому завершению разговора, где ребята должны не просто выговориться, а прийти к выводу, предложить решение проблемы.

Таким образом, рефлексивный полилог используется как метод коллективного решения проблем, метод генерирования идеи, изучения, обсуждения и формирования нравственных ценностей при обсуждении актуальных для подростков проблем, опираясь на их витальный опыт.

Не маловажным оказался и правильно выбранный доброжелательный стиль педагогического общения. Нужно постоянно помнить, что в процессе общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Именно стиль общения в большей мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в группе.

На практике доказано, что рефлексивный полилог в рамках педагоги сотворчества является одним из продуктивных методов организации мыслительной деятельности в рамках внедрения педагоги сотворчества. Также рефлексивный полилог уместен при изучении фрагментов литературных произведений, анализе конкретной жизненной ситуации, что придает новый смысл знания как ученикам, так и учителю.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д : Феникс, 2006. С. 332
2. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (наука-практика интенсивного развития человека и организаций). М. ; Петрозаводск : Петрозаводский дворец творчества детей и юношества, 1996. С. 170.
3. Кремер Е.З. Сотворчество как особый режим педагогической деятельности // Психологическая наука и общественная практика: сб.: материалов науч.-практ. конф. Ч. 2. Минск, 1993. С. 106–108.
4. Метаева В.А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы // Образование и наука. 2005. С. 10–18.

О.В. Люсова

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

*МБОУ «Волжский институт экономики, педагогики и права»
Волжский, Волгоградская область*

Поступление в школу сопряжено с необходимостью адаптации ребенка к изменившимся условиям жизни. Приспособление к образовательному учреждению происходит на трех уровнях: физиологическом, социальном и собственно психологическом. В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, в боязни школы, нежелании посещать ее. Особенностью консультативной работы психолога в школе является то, что часто непосредственным «получателем» психологической помощи (клиентом) является не ее окончательный адресат – ребенок, а обратившийся за консультацией взрослый (родитель, педагог).

Адаптация – процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования. Под адаптацией ребенка к учебному образовательному учреждению понимают процесс и результат качественных изменений состояния психики детей к изменившемуся образу жизни и деятельности, к новому социальному окружению.

Опираясь на работы Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой, было установлено, что критериями адаптированности детей являются: эмоциональное состояние (отрицательные и положительные эмоции, агрессия, страх, и т.д.), познавательная деятельность, социальные контакты, двигательная активность, засыпание, сон, аппетит, отсутствие нервно-психических нарушений (нарушений внимания, колебаний настроения, навязчивые движения и др.).

Выделяют два вида адаптации: социальная и психическая. Понятие «социальная адаптация» определяется следующим образом: это процесс взаимодействия субъекта с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Психическая адаптация включает в себя два аспекта:

- а) оптимизацию постоянного взаимодействия индивидуума с окружением;
- б) установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками.

Основными критериями адаптированности детей являются: эмоциональное состояние (отрицательные и положительные эмоции, агрессия, страх, и т.д.), познавательная деятельность, социальные контакты, двигательная активность, засыпание, сон, аппетит, отсутствие нервно-психических нарушений (нарушений внимания, колебаний настроения, навязчивые движения и др.).

Первоочередной задачей психологической службы школы в этот период жизни детей становится своевременная диагностика успешности протекания адаптационного процесса, что позволит уже на старте школьной жизни выделить и качественно проанализировать основные успехи и трудности ребенка и составить ориентированную на его проблемы программу психологической помощи.

Программа психологического консультирования определяется следующим образом:

- психологическое консультирование является одним из видов психологической помощи;
- данная помощь носит практический процессуальный характер;
- помощь оказывается специалистом, имеющим соответствующую квалификацию;
- для ее реализации необходимо наличие клиента;
- присутствие в жизни клиента некоего психологического дискомфорта, определяемого им или его ближайшим окружением как проблема;
- желание клиента решить данную проблему;
- целенаправленные действия консультанта, направленные на осознание клиентом сути проблемы и способов ее разрешения;
- при оказании психологической помощи консультант делает акцент на имеющиеся у клиента ресурсы;
- консультация проводится в конфиденциальной обстановке.

Выделяют следующие виды психологического консультирования:

- интимно-личностное консультирование;
- психолого-педагогическое, психолого-управленческое консультирование;
- деловое консультирование;
- семейное консультирование.

В практике семейного консультирования в области родительско-детских отношений существуют три направления, три способа работы:

- повышение социально-психологической компетенции родителей, обучение навыкам общения, разрешения конфликтных ситуаций, улучшение стиля родительского поведения, общей воспитательной осведомленности и т.п.;

- работа с семьей как с целым, с точки зрения, как диагностики внутрисемейной ситуации, так и коррекции, и терапии;

- работа преимущественно с ребенком.

В качестве «клиента» в семейном консультировании выступает не отдельная личность, проявляющая те или иные нарушения, а семья.

В консультировании приняли участие 10 родителей учащихся из полных семей (70%), неполных семей (30%), из семей с одним ребенком (40%), из семей с двумя детьми (50%), из семей с тремя детьми (10%). Обеспеченность (по результатам беседы) у 70% семей, 30% семей – малообеспеченные. Мамы работают в 80% семей, в 20% мамы – домохозяйки (ухаживают за младшими детьми). Мамы работают в следующих сферах: в сфере торговли – 40%, в сфере образования – 40%, на производстве – 20% (одна мама – служащая, другая мама – работает в цехе).

В качестве испытуемых выступили обучающиеся 1-го класса в количестве 10 человек, из них 5 девочек и 5 мальчиков в возрасте от 6 лет 8 месяцев до 7 лет 11 месяцев и их родители: мамы – женщины в возрасте от 25 до 37 лет с уровнем образования от среднего до высшего. Таким образом, особенностью выборки явилось: участие мам – женщин в возрасте 25–35 лет, уровень образования: высшее – 30%; незаконченное высшее – 10%; среднее специальное – 30%; среднее – 30%.

Консультационная работа с родителями по проблемам адаптации ребенка к учебной деятельности была построена следующим образом:

Первый этап – подготовительный. На этом этапе проводился анализ литературы, готовился материал, подбирались психодиагностические методики, была составлена программа психолого-педагогической коррекции, проводилась беседа с учителем (беседа с педагогом по опроснику Л.М. Ковалевой), родителями, учащимися. На основании теоретического анализа были выделены критерии адаптированности, а также методики, при помощи которых проводилось исследование.

Второй этап – диагностический. Проводилось диагностическое интервью с целью выявить уровень психологических знаний и стиль родительско-детского взаимодействия. Были использованы следующие

психодиагностические методики: анкета для родителей, опросник «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, опросник PARI Е.С. Шефера и Р.К. Белл. Проводилось психодиагностическое обследование детей с целью выявить уровень адаптированности по следующим методикам: проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»; тест школьной тревожности Филлипса; методика «Беседа о школе» Т.А. Нежной; методика «Что мне нравится в школе?» (по Н.Г. Лускановой), пиктографический тест «Школа».

Третий этап. Проводилась комплексная программа с родителями по адаптации их детей к учебной деятельности. Комплексная программа включала в себя индивидуальные консультации (индивидуальное консультирование по результатам диагностики адаптированности к учебной деятельности детей-первоклассников, по проблемам стиля детско-родительского взаимодействия), групповые консультации (на родительских собраниях), групповую работу по программе «Родительская школа».

Заключительный этап. Проводился количественный и качественный анализ работы, обобщались результаты, писались выводы и давались рекомендации родителям.

Рассмотрим результаты диагностического этапа:

1. В результате беседы выяснилось, что родители обеспокоены тем, что дети устают после школы, стали чаще плакать, капризничать; не хотят делать уроки; дети с трудом приспосабливаются к школьному режиму; испытывают негативные эмоции по поводу обучения в школе; при неудачах в выполнении домашних заданий дети прекращают заниматься или обращаются за помощью, не пытаясь сами что-то сделать не могут проверить свои задания сами и обнаружить ошибки; не нашли общего языка с товарищами по классу.

Дети видят трудности в общении с одноклассниками, высокие требования родителей к результатам обучения и процессу приготовления домашних заданий, трудно выполнять домашние задания, нет возможности поиграть.

2. В результате проведения и обработки результатов по методике «Домики» выявлено, что более половины детей имеют оптимальную работоспособность, позволяющую им прилагать достаточно усилий для учебной деятельности; половина имеет компенсируемое состояние усталости, когда самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. В эмоцио-

нальной сфере у 40% преобладают положительные эмоции, к школе дети относятся в целом положительно (50%).

3. Проанализировав результаты по опроснику PARI Е.С. Шефер и Р.К. Белл, видно, что наиболее часто встречающиеся характеристики внутрисемейных отношений: раздражительность, свехавторитет родителей, партнерские отношения, стремление ускорить развитие ребенка (их представленность в нашей выборке по 50%). Условные обозначения:

1	Вербализация	13	Неудовлетворенность ролью хозяйки
2	Чрезмерная забота	14	Партнерские отношения
3	Зависимость от семьи	15	Развитие активности ребенка
4	Подавление воли	16	Уклонение от конфликта
5	Ощущение самопожертвования	17	Безучастность мужа
6	Опасение обидеть	18	Подавление сексуальности
7	Семейные конфликты	19	Доминирование матери
8	Раздражительность	20	Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка
9	Излишняя строгость	21	Уравненные отношения
10	Исключение внутрисемейных влияний	22	Стремление ускорить развитие ребенка
11	Свехавторитет родителей	23	Несамостоятельность матери
12	Подавление агрессивности		

4. Тест Филлипса показал, что в основном дети адаптировались к школе, наибольшую трудность вызывает фрустрация потребности в достижении успеха, что говорит о том, что детям присуща неуверенность в себе как учеников, поскольку они попали в ситуацию оценивания, а притязания на признание у них высоки.

5. Методика «Беседа о школе» Т.А. Нежной указывает, что не сформирована внутренняя позиция школьника у 40% обследуемых детей, у остальных она либо сформирована, либо находится на этапе формирования.

6. Результаты по пиктографическому тесту «Школа» (А.И. Баркан, Ю.А. Полуянов) демонстрируют, что 40% детей имеют высокую мотивацию, однако мотивация к учебной деятельности отсутствует у 30% детей, и у 30% мотивация низкая, что не может не тревожить учителя и школьного психолога.

Проведя детальный анализ выборки, можно выделить группы детей: Группа А (5 человек). Дети в целом адаптировались к школе,

имеют оптимальную работоспособность, высокую и среднюю мотивацию к учебной деятельности, сформированную внутреннюю позицию школьника. Таким детям психологическая помощь не нужна. Следовательно, с родителями может проводиться просветительская работа (особенности возраста, трудности периода адаптации), психопрофилактическая (обучение технологии психологической поддержки, «Я-высказываниям»).

Группа Б (3 человека). Дети со средним уровнем адаптации. Для них характерна средняя мотивация к учебной деятельности, часто внешняя, внутренняя позиция школьника начинает формироваться, работоспособность находится на оптимальном уровне, либо их усталость компенсируется достаточным количеством отдыха. Для таких детей возможна развивающая и профилактическая работа с психологом. Таким образом, для родителей необходимо проводить групповые консультации по информированию о возрастных особенностях первоклассников, особенностях протекания адаптационного периода, коррекционную работу по формированию адекватной родительской позиции, обучению технологии психологической поддержки, «Я-высказываниям», психопрофилактическую работу, направленную на решение детско-родительских конфликтов, налаживания дисциплины, помощь в трудных ситуациях.

Группа В (2 человека). Дети группы риска. Такие дети нуждаются в организации режима труда и отдыха, поскольку имеют компенсируемую усталость. Мотивация учебной деятельности низкая, внутренняя позиция школьника не сформирована. Такие дети нуждаются в групповой и индивидуальной коррекционной работе. Мамам детей с трудностями адаптации в школе свойственна неразвитость родительских чувств, неустойчивость процесса воспитания, они склонны игнорировать потребности ребенка и проецировать на него свои нежелательные качества. Родителям таких детей необходимы групповые консультации (информирование о возрастных особенностях, особенностях протекания периода адаптации), коррекционная работа по оптимизации стиля семейного воспитания, обучение технологии психологической поддержки, «Я-высказываниям», разрешению детско-родительских конфликтов, налаживанию дисциплины, обучению приемам воспитания с «трудными детьми».

На основании анализа результатов психодиагностического исследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа для родителей «Родительская школа», которая рассчитана на роди-

телей, имеющих детей-первоклассников, испытывающих трудности в адаптации к школе.

Цель программы – повышение уровня психологической компетентности родителей во взаимодействии с детьми.

Задачи:

- Содействовать формированию навыков конструктивного родительского общения с детьми;
- Информировать о психологических основах и закономерностях общения в семье между родителями и детьми;
- Познакомить с приемами саморегуляции в конфликтных ситуациях;
- Содействовать расширению репертуара родительского поведения;
- Повысить родительскую самооценку;
- Обучить технологии психологической поддержки.

Программа «Родительская школа» реализуется в 3 этапа: подготовительный, основной, итоговый.

На **I (подготовительном) этапе** проводится подготовка к занятиям и набор участников в группу. Информация о наборе предьявляется родителям на родительских собраниях и индивидуальных консультациях. Готовится информационный раздаточный материал.

II (основной) этап предполагает непосредственное проведение занятий с родителями. Программа разработана на основе теоретических взглядов И.В. Дубровиной, Ю.Б. Гиппенрейтер и включает в себя подготовительный этап, на котором проводятся индивидуальные консультации с родителями с целью мотивации на участие в работе школы; основной этап, где родители обучаются различным умениям взаимодействия с детьми, особого внимания заслуживают «Я-высказывания», технология психологической поддержки, методы сохранения и поддержания дисциплины, взаимодействие с «трудными» детьми и заключительный этап, где проводятся индивидуальные консультации с родителями по проблемам адаптации их детей к учебной деятельности. Также на этом этапе предполагается анализ проделанной работы.

1. Обобщить результаты консультации родителей младших школьников, написать выводы и рекомендации для родителей. После проведенной консультативной и коррекционно-развивающей работы нами было проведено психодиагностическое обследование по тем же методам, что и в начале работы.

2. В результате проведенного статистического анализа по критерию углового преобразования Фишера результатов психодиагностики до и после проведенных занятий, можно констатировать, что значимо изменились следующие показатели: работоспособность, сформированность внутренней позиции школьника, эмоциональный фон, мотивация.

В целом значимо изменилась численность детей «группы риска». Изменился и состав условных групп.

Группа А (7 человек). Дети в целом адаптировались к школе, имеют оптимальную работоспособность, высокую и среднюю мотивацию к учебной деятельности, сформированную внутреннюю позицию школьника. Увеличение количества детей в этой группе свидетельствует об эффективной работе педагогического состава школы по проблеме адаптации на начальном этапе обучения.

Группа Б (2 человека). Дети со средним уровнем адаптации. Для них характерна средняя мотивация к учебной деятельности, часто внешняя, внутренняя позиция школьника начинает формироваться, работоспособность находится на оптимальном уровне, либо их усталость компенсируется достаточным количеством отдыха.

Группа В (1 человек). Дети группы риска. Такие дети в нашей выборке нуждаются в организации режима труда и отдыха, поскольку имеют компенсируемую усталость. Мотивация учебной деятельности низкая, внутренняя позиция школьника не сформирована. К сожалению, не всех родителей из этой группы детей удалось привлечь к работе по коррекционно-развивающей программе и индивидуальным консультациям, некоторые из них говорили о своей высокой занятости на работе и невозможности проводить достаточное количество времени в школе, посвящая его психологическим занятиям. С этой группой родителей необходимо продолжить работу, делая акцент на формировании мотивации к психологическим изменениям.

В результате беседы с родителями уровень адаптированности детей повысился, дети стали более спокойными, они приняли режим, научились проверять свои задания, делать исправления, меньше капризничают, у них наладились отношения в классе.

3. По результатам диагностики детей и проведенной работы с родителями, были сформулированы рекомендации для родителей для содействия успешной адаптации первоклассников к учебной деятельности:

- оптимизировать режим дня ребенка;

- адекватно распределять время на подготовку домашних заданий и игру;
- оптимизировать отношение к результатам учебной деятельности в соответствии со способностями ребенка;
- научиться регулировать свое эмоциональное состояние для коррекции раздражительности;
- чаще хвалить ребенка за малейшие успехи, чтобы повысить мотивацию;
- всей семье принять новую позицию школьника, наделить его новыми правами;
- использовать «Я-высказывания», тактильный контакт и демократический стиль при общении с ребенком.

Проведенное исследование позволило констатировать, что цель исследования – изучить особенности психологического консультирования родителей младших школьников по проблемам адаптации к учебной деятельности – достигнута, а гипотеза в целом верна. Т.е. адаптация у детей будет более успешной к учебной деятельности, если будут учитываться индивидуально-личностные особенности детей; отношения родителей к ребенку и стиль воспитания в семье.

И своевременное оказание помощи родителям будет способствовать более успешной адаптации младших школьников к учебным занятиям.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе: практическая психология в образовании. М. : Совершенство, 1997. 298 с.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. М. : ТЦ «Сфера», 1997. 528 с.
3. Ермакова И.В. Адаптация первоклассников к школе // Народное образование. 2008. № 5. С. 157–165.
4. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студентов вузов и практических работников. М. : ТЦ «СФЕРА», 2000. 448 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. В 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. М. : Изд-во ВЛАДОС/ПРЕСС, 2002. 383 с.
6. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие. 2-е изд. М. : Айрис/пресс, 2006. 288 с.
7. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. М. : МГППУ, 2002. 128 с.
8. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: метод. руководство. СПб. : ГП «ИМАТОН», 1999. 194 с.

В.А. Новиков, С.А. Поттосина, С.А. Чернышева
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
С ПОЗИЦИЙ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

*Белорусский государственный университет,
Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники, Минск, Республика Беларусь*

Мировой опыт свидетельствует о том, что конкурентоспособность экономики достигается главным образом в тех странах, где научно-технический прогресс, новые и высокие технологии становятся приоритетным направлением развития народного хозяйства [1].

Логистический подход в методике преподавания должен предусматривать гармоничное сочетание эмерджентности, дивергентности и конвергентности.

Позиция эмерджентности сводится к формированию у специалиста осознанного понимания себя самого и места своей специальности в обществе. Это осознание должно базироваться на объективных факторах, связанных с востребованностью специалистов с высшим образованием, с одной стороны, и механизмов материального и морального стимулирования, с другой стороны. Только та организация независимо от профиля будет успешной, в которой доминирует престиж инженерного труда и соответствующим образом настойчиво продвигаются достижения инженерной мысли. Процесс продвижения достижений и мера вознаграждения за эти достижения невозможны без бизнес-процессного структурирования организации и системы рейтинговой оценки персонала.

Педагогическая технология – системный подход планирования, применения и оценивания всего процесса обучения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов, и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [2].

Концентрированно можно сказать, что подход эмерджентности формирует у будущего специалиста свое «я» и его уникальность среди окружающих. Система подготовки специалиста должна ориентироваться на формирование в том числе и будущего руководителя, и здесь особое значение имеет регулярное отслеживание меры эмерджентности обучающихся. Мера эмерджентности формируется на основе матрицы парных отношений, полученной в результате анкетного опроса [3], и определяет рейтинг эмерджентности, а также тип руководителя среди градации в шестнадцать типов.

Дивергентность можно концентрированно выразить фразой: «каждый вращается, так как все». Практически всегда дивергентное мышление определяется критериями деловой активности, установленными руководством организации. Очевидно, что эти критерии важны, но в них всегда будет брешь, позволяющая части коллектива выдавать за деловую активность свою бесполезную работу по принципу «работать день и ночь».

Как никто более интересы необъективно ущемляемых членов коллектива отстоять может тот, чья квалификация не вызывает сомнения ни у руководства, ни у рядовых сотрудников. В любой организации возможность отстаивания интересов других и определяет степень демократичности системы, а для того нужны естественно регламентированные и прозрачные механизмы, чтобы подобные действия не расценивались как саботаж.

Одним из тезисов дивергентности в настоящее время является переход от «обучающейся организации» к «научающейся организации». В первом случае процесс обучения является сугубо личным делом сотрудника. Во втором случае этот процесс превращается в обязанности руководства организации и коллектива. Понимание этих различий должно внедряться уже в процессе обучения специалиста. В мире пришло осознание того факта, что в процессе взаимного обучения происходит как раз ущемление прав тех, кто стремится обучить других.

Среди обучаемых критерием оценки дивергентных процессов является степень энтузиазма при подходе к делу. Коллектив преподавателей должен нетерпимо относиться к тем, кто игнорирует объективные реакции, спихивая свое нежелание должным образом работать на личностные, не относящиеся к делу, эпитеты в адрес аттестуемых. В этом случае естественно должно доминировать международное признанное право потребителя без ущерба для объективной аттестации.

Рейтинг дивергентности, на наш взгляд, можно определить по методике, представленной в [3], заменив в алгоритме все средние арифметические на средние геометрические. Использование среднего геометрического вместо среднего арифметического позволяет учесть разброс оценок и выделить доминантное влияние низких и высоких оценок. Матрица парных отношений в виде оценок от 1 до 10 может быть получена по анкете примерно следующего содержания: «Как Вы оцениваете позитив участия каждого члена коллектива, если негатив Вашего коллектива оценивается баллом 1».

Концентрированно дивергентность формирует у будущего специалиста необходимость и неизбежность других «Я» и взвешенное к этому отношение.

Связующим звеном между эмерджентностью и дивергентностью является конвергентность, которая определяется как реакция коллектива на конкурирующее окружение. Учебный процесс, как и любой экономический процесс, является открытой системой и подвержен всем правилам и законам, характерным для открытых систем. Синергизм учебного процесса определяется не только отношениями внутри его, но и во многом зависит от согласованных и конструктивных отношений с конкурирующим окружением. Среди конкурирующего окружения можно выделить несколько профильных направлений.

Это, прежде всего, другие учебные заведения, с которыми в той или иной степени поддерживаются прямые или опосредованные контакты.

Во-вторых, это институты академической направленности, которые во многом задают для учебного процесса ориентиры экономической, технической и правовой мысли, игнорирование которых в учебном процессе приводит неизбежно к дискредитации самого образования.

В-третьих, это непосредственно организации, для которых и готовятся специалисты. В-четвертых, это организации, связанные со средствами массовой информации и со средствами передачи и распространения информации. Конвергентные отношения учебного заведения в какой-то степени поддерживаются со всеми этими организациями, а от слаженности этих отношений во многом зависит качество будущего специалиста.

В области конвергентных отношений надо учитывать государственные и мировые тенденции в образовании и в экономике в целом. Любая администрация будет в учреждении эмерджентной, если в своей деятельности учитывает интегрировано точку зрения преподавателей и студентов. В целях устойчивости системы в соответствии с кибернетическим подходом для администрации наиболее важной должна быть доминанта критических замечаний относительно положительных откликов на деятельность системы. Очевидно, что поток критических замечаний должен соответствовать уставу организации, ее миссии, нормам государственного законодательства и международного демократического права.

В деятельности администрации надо учитывать тот факт, что ее конвергентность формируется через дивергентность учреждения, в связи с чем необходимы общественные институты из среды студентов

и преподавателей, которые на основе своих маркетинговых усилий будут через внешнее окружение корректировать менеджерские усилия администрации. В мировой практике это делается на основе реинжиниринга и GAP-анализа.

В заключение отметим, что предложенный логистический подход функционирует при строгом соблюдении миссии учреждения и поддержке этой миссии системой социальных отношений, системой трудового законодательства и нормами ментальных отношений в местной специфике. Предлагаемый подход полностью согласуется с современной методологией HRM и может для учреждения определять меры по усовершенствованию или реинжинирингу основных процессов в учебно-методической деятельности. Во всей системе отношений синергизм может быть достигнут только с учетом доминанты и влияния социально-трудовых отношений на весь процесс логистического взаимодействия ее компонентов [4].

Литература

1. Регулирование инвестиционной деятельностью. URL: www.profigroup.by/peo/1_2004/52/
2. Новиков В.А., Сапун О.Л., Попов А.И., Синельников В.М. Открытая образовательная среда и организация результативной познавательной деятельности // Образование и эпоха: актуальная научная парадигма. Кн. 10. М. ; Воронеж, 2017. С. 6–21.
3. Novikov V., Korsuk Y., Shipulina L. A measure of emergence of a logistic group interaction. LogForum, Познань, 2012. 8(2). P. 109–122.
4. Новиков В.А., Ванкович Г.Р., Суарэс Л.И. Методика определения рейтинга внутреннего синергизма коллективной системы // Экономика и управление. 2012. № 2. С. 51–55.

С.Ю. Подузова

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

МБОУ «Академический лицей имени Г.А. Псахье», Томск

У каждого ребенка есть способности и таланты, которые необходимо развивать. Дети от природы любознательны и полны желания учиться, но чтобы они могли проявить свои дарования, нужно умное и умелое руководство взрослых. В МБОУ Академическом лицее имени Г.А. Псахье в рамках социально-педагогической направленности осу-

ществляется личностно-ориентированное предметное сопровождение обучающихся (ЛОПС).

Необходимость дополнительного обучения обусловлена возникновением у ряда учеников проблем в усвоении программного материала в классно-урочной системе обучения в силу личностных качеств. Особую значимость система подобных занятий приобретает при подготовке к проверочным работам, зачетам и другим контрольным точкам (экзаменам), при подготовке к экзаменам по математике при поступлении в престижные учебные заведения на математические специальности.

Курс «Личностно-ориентированное предметное сопровождение» для обучающихся 5–11-х классов представляет собой учебное консультирование через образовательную траекторию по дополнительным образовательным услугам, обеспечивает комфортное развитие потенциальных возможностей обучающихся через сближение внешней образовательной среды и дополнительных услуг. В зависимости от содержания предложенных занятий личностно-ориентированное предметное сопровождение может быть общим и тематическим, для каждого разрабатывается свое тематическое планирование и разрабатываются индивидуальные занятия. При общем консультировании ученик может задать любой вопрос по данной тематике, а учитель предлагает задания в соответствии с индивидуально построенным маршрутом ребенка. При тематическом консультировании учитель может разъяснить одному или нескольким обучающимся ту или иную тему, а дети – отработать ее в соответствии со своими потребностями.

По количеству обучающихся, присутствующих на занятии, личностно-ориентированное предметное сопровождение может быть индивидуальным или групповым. Основная цель индивидуального сопровождения – выполнение персональной образовательной программы. Групповое сопровождение объединяет детей по теме общей проблемы. Данные занятия выбирает сам ученик или назначает учитель в соответствии с его возможностями в образовательном процессе.

Программа «Личностно-ориентированное предметное сопровождение» направлена:

- на формирование картины мира успешного школьника, удовлетворяющей современному уровню знаний на всех ступенях обучения как в классах с лицейским содержанием, так и в общеобразовательных;
- создание условий для реализации личности как показателей экономического и социального прогресса общества;

– формирование человеческих и гражданских качеств обучающихся.

Данная работа осуществляется не только через ЛОПС, но и через математический кружок, а так же через внеурочную деятельность, такую как курс «Математическая газета». Это необходимо для того, чтобы помочь ребенку сформировать в себе определенные качества, способные сделать его успешной, активной, компетентной личностью.

Обучающиеся смогут еще в большей степени развить интеллектуальные математические способности, решать нетиповые, поисково-творческие задачи, задачи олимпиадного характера, не связанные с учебным материалом, а также ликвидировать пробелы, полученные в результате непонимания изученного материала на уроках или пропуска уроков по причине болезни.

Особенности ЛОПС:

1. Данный курс является практическим и вводится в учебный план с выделением специального часа в части дополнительных платных образовательных услуг или из внеурочной деятельности.

2. Курс ориентирован на наработку практических навыков и умений.

3. Наличие в ОУ материально-технической базы (программное обеспечение, возможность введения дополнительных платных образовательных услуг, большой библиотечный фонд, наличие интерактивной доски и т.д.) дает основание для активного включения обучающихся в процесс обретения знаний во внеурочном и урочном пространстве.

Программа «Личностно-ориентированное предметное сопровождение» предполагает постепенное усложнение тренировочных упражнений, увеличение объема заданий и степени самостоятельности при его подготовке.

Методика данного курса предполагает, что ребенок постепенно переходит из разряда слушателей в исследователя собственной деятельности и на доступном ему уровне включается в исследовательскую, творческую работу, результат которой он может представить на конференциях лицейского, регионального и областного уровней.

Работа начинается с составления предметных программ. Очевидно, что для работы с одаренными детьми и детьми с ОВЗ стандартные программы не подходят. Учителями лицея разработаны модифицированные программы для всех математических курсов, которые направлены на расширение и углубление содержания образования по предмету за счет внедрения инновационных технологий и стратегий в ра-

боте. Это позволяет не только сохранить в программе основные параметры содержания, но также углубить и качественно изменить средства, способы, формы, методы реализации цели.

Чтобы добиться хороших результатов в обучении, необходимо применять стратегию углубления и расширения. В нее входит междисциплинарное обучение, выстроенное на трех уровнях (*межпредметные связи, межпредметная интеграция, собственно междисциплинарное обучение*), что позволяют учащимся сформировать целостное представление об окружающем мире. Междисциплинарное обучение в лицее задается универсальной общей темой, по которой преподаватели составляют учебно-тематическое планирование для пилотных классов. Это находит свое отражение и в календарно-тематических планах, которые имеют не только традиционные разделы: «Тема», «Количество часов», «Контрольные и самостоятельные работы» и т.д., но и предполагают выделение уроков междисциплинарного обобщения. Календарно-тематические планы предусматривают также формирование и развитие метаумений и метанавыков (т.е. общеучебных, междисциплинарных). В реализации МД – интеграции существенную помощь оказывает опора на *витагенный* опыт обучающихся, т.е. обучение на основе актуализации жизненного опыта лицеистов. Поэтому при составлении учебно-тематических планов уделяется внимание разработке серии уроков, где витагенный опыт школьников раскрылся бы в полной мере.

Одним из главных инструментов диагностики, формирования и развития интереса к математике как области человеческого знания выступает *лично ориентированный подход*. Для решения поставленных задач учителя математики с успехом применяют групповые и парные формы работы, которые способствуют развитию критического мышления и адекватной самооценки, развивают самостоятельность и ответственность, способность к сотрудничеству, повышают креативность и в итоге формируют социальные компетенции. В работе невозможно обойтись и без личностного подхода к обучающимся путем создания индивидуальных опережающих и текущих заданий. Индивидуальная программа развития носит сквозной характер.

Система работы включает и такой блок как платные образовательные услуги, внеурочная деятельность и консультации. Учебный материал всех основных направлений углубляется и обогащается за счет гибкой системы образовательных услуг. Она включает тематические, общие и индивидуальные консультации, спецкурсы, индивидуальные

образовательные программы. Так, например, для среднего звена были составлены программы личностно-ориентированного предметного сопровождения. Например, «Математическая электронная газета», «Математика и литература», «Личностно – ориентированное педагогическое сопровождение», «Математический кружок».

Стремление личности к творчеству, к самостоятельной исследовательской деятельности наиболее ярко проявляется в выполнении курсовых работ и участии лицеистов в конференциях различного уровня. Технология курсовых и исследовательских работ является особой экспериментально-исследовательской деятельностью учащихся. Каждый ученик готовит свою работу, у него есть выбор либо выступить на уроке, либо поучаствовать в различных конференциях, как в г. Томске, так и за его пределами. Это позволяет формировать познавательный интерес в конкретной области знаний через дополнительно привлеченный материал, развивать специальную одаренность и компетентность. Развитие навыков исследовательской работы происходит поэтапно.

Как правило, ученики получают высокую оценку своей работы, становясь победителями и призерами конференций. Задача учителя заключается в том, чтобы пошагово сопровождать исследовательскую деятельность лицеистов, но не делать работу за него.

Полученные знания и умения учащиеся охотно демонстрируют на различных олимпиадах, конкурсах, программах и математических играх. Для подготовки учеников к мероприятиям подобного рода требуется системная кропотливая работа. Это связано с тем, что от детей требуется показать свои умения применять полученные углубленные знания моментально, здесь и сейчас. Важен психологический момент, воспитание уверенности в собственных силах, успешности, настроенности на победу. Таким способом реализуется социальный заказ на социально адаптированную молодежь.

Последним, но самым важным звеном в этой системе является результат. И здесь мы сталкиваемся с теми вопросами, которые входят в разряд вечных: как прогнозировать результат, работая в такой открытой и изменчивой системе, на которую влияет общество, родители, ученики и мы сами? Где критерий успешной, результативной работы? Мы можем и должны прогнозировать результат нашей работы, но только работы совместной, учитывающей сотрудничество учителей, учеников и их родителей.

Важным условием продуктивной работы является адекватное фиксирование и оценивание учебных достижений, разработка и использо-

вание собственных контрольно-измерительных материалов. На основании данных обработки ответов удалось получить не только количественные показатели, но и диагностировать проблемные зоны и общий уровень тревожности по некоторым темам, начиная с пятого класса.

Литература

1. Тоболкина И.Н. Концепция Академического лицея по работе с одаренными детьми: науч.-метод. пособие. Томск : Томский ЦНТИ, 2005. 84 с.
2. Тоболкина И.Н., Панова Е.В. Менеджмент качества образования в МОУ Академический лицей г. Томска (2008–2020 гг.): Управленческая стратегическая программа / под ред. Т.Б. Черепановой. Томск : Томский ЦНТИ, 2008. 44 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Указ Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Пр-271 от 04 февраля 2010 г.
6. Черепанова Т.Б., Зюзькова О.В. Витаянная педагогика: актуальность, проблемы, подходы к реализации. Томск, издание Академического лицея, 2008.
7. Слуцкий В.М. Одаренные дети // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. М., 1993. Т. 1.
8. Комплексная программа модернизации образования.
9. Битянова М. Групповая работа в школе // Школьный психолог. 2003. № 1.
10. Тоболкина И.Н., Тоболкин А.А., Починков О.В., Ремез О.В. и др. Программа развития математического образования в МБОУ Академическом лицее г. Томска. Томск, 2016. 56 с.

Н.М. Полещук

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

*МАОУ Общая образовательная школа № 27 им. Г.Н. Ворошилова,
Томск*

Проблемы формирования естественнонаучной и математической грамотности современных школьников выражаются в следующих дефицитах:

- дефициты, связанные с работой с текстами разных типов;
- дефициты, связанные с применением предметных способов действий;

– дефициты, связанные с анализом всей совокупности условий задачи.

Причиной дефицитов можно считать предметно-ориентированную систему Российского образования, что и вызвало затруднение школьников в успешном выполнении заданий компетентностного типа. Этим и обоснована необходимость разработки заданий, ориентированных на формирование ключевых компетентностей через межпредметные связи.

Новое содержание образования должно быть ориентировано на «погружение» ребенка в реальное социоприродное окружение, в жизненный мир и жизненные проблемы, что обеспечивает становление мировоззренческого отношения индивида.

В связи с этим были разработаны задания, которые могут быть использованы при организации процесса обучения математике в 5–6-х классах, с помощью компетентностного подхода и через реализацию межпредметных связей экологии, биологии и математики.

При составлении заданий большое внимание уделялось развитию ключевых компетенций, что позволит формировать не только компетенции, но и ответственное, самостоятельное, аргументированное мышление, которое необходимо обучающимся для принятия продуманных решений.

Задания направлены, в первую очередь, на восполнение у ребенка эмоционально – чувственного базиса для последующего получения им теоретических знаний, что дает возможность проявить себя и добиться успеха. Важной задачей является освоение обучающимися общих и специальных приемов в действиях с натуральными числами, десятичными и обыкновенными дробями, в умении решать текстовые задачи, направленные на развитие компетенций учащихся 5–6-х классов на уроках математики с помощью компетентностного подхода.

Упражнения способствуют формированию информационной, кооперативной, коммуникативной, проблемной компетенций.

Обучение – активная, а не пассивная деятельность. Для того чтобы обучаемые осознанно и критически подходили к пониманию новой информации, они должны принимать активное участие в процессе обучения. Участие становится активным только тогда, когда обучающийся начинает целенаправленно мыслить и выражать эти мысли с помощью следующих методов, способствующих формированию компетенций:

– коллективное целеполагание в начале изучения темы или выполнения заданий;

- коллективное подведение итогов и оценивание;
- вживание;
- прогнозирование;
- гипотезы;
- мозговой штурм;
- сравнения;
- взаимообучение;
- образная картина;
- конструирование понятий;
- метод проб и ошибок, предполагающий возможность для учащегося сомневаться в своих решениях, возвращаться к началу, исправлять свои ошибки;
- все формы учебного диалога;
- обсуждения, дискуссии.

Кроме этого разработаны задания на поиск и сбор информации:

- задачи на избыток информации (требуется отделить значимую информацию от «шума»);
- задачи с недостатком информации (требуется определить, каких именно данных не хватает и откуда их можно получить);
- задания, связанные с интерпретацией, анализом и обобщением информации, полученной из первоисточников или из учебных материалов;
- задания на упорядочение информации (выстраивание логических, причинно-следственных связей, хронологическое упорядочение, ранжирование);
- задания по обобщению материалов состоявшейся дискуссии, обсуждения.

Задания есть как письменные, так и устные. Вот некоторые из них.

Повторение

Расставь цифры в порядке возрастания, узнай, какое определение в русский язык вошло благодаря окрасу самца этой птицы из семейства ястребиных?

А	Б	К	Ы	Л	Й	Е	Н	К	Л	У	Ь
59	12	72	32	27	44	19	99	53	87	92	156

Решение уравнений

1. Решив уравнения, узнаешь длину тела обыкновенного тритона.

Длина ($Y_1 - Y_2$)

$$Y_1 \cdot 2 + 90 = 140$$

$$(Y_2 - 25) \cdot 15 = 75.$$

2. Решив уравнения, узнаешь массу и длину тела белой полярной совы.

Длина ($Y_1 - Y_2$)

$$Y_1 \cdot 2 + 650 = 756$$

$$Y_2 : 3 + 156 = 178$$

Вес ($X_1 - X_2$)

$$(X_1 + 27) : 2 = 2$$

$$(X_2 \cdot 5 + 30) : 3 = 15.$$

Признаки делимости

1. Вставь место фигур слова, назови геометрические фигуры.

Выполни это задание, и ты узнаешь наши названия.

Расшифруй слова и выясни, по какому признаку делимости (на 2, на 3, на 5 или на 9) выполнена шифровка.

3 (ь), 5 (в), 8 (п), 9 (д), 12 (б), 15 (л), 25 (ю), 45 (й), 70 (к), 81 (и), 125 (ы), 144 (р), 150 (о), 156 (ш), 180 (н), 522 (е), 625 (т), 729 (с).

70	144	150	180	156	180	522	8

729	144	522	9	156	81	45

625	150	180	70	150	70	15	25	5	125	45

12	150	15	3	156	150	45

2. Реши примеры, и ты отгадаешь, как меня называют.

Повторим признаки делимости на 2, 3, 5, 9, 10. Какие числа называют простыми? Какие из перечисленных чисел являются простыми, какие еще простые числа мы часто используем при разложении чисел на простые множители?

Выберем числа из ряда: 735(И), 108(А), 156(К), 105(У), 258(О), 85(К), 450(О), 1176(С), 1925(К), 115(Л), 354(Р):

– кратные 5, но не кратные 2; расположите их в порядке возрастания.

Что получилось?

– кратные 3 и 2; расположите их в порядке убывания.

Что получилось?

Задачи на составление уравнений

1. Средний промысловый вес самцов сибирского осетра 10 кг, а самок – 13 кг. На рыбозавод было поставлено на 15 самок больше, чем самцов общей массой 310 кг. Определите общее количество самцов и самок осетров, поставленных на завод.

2. Полярная сова может продержаться без корма до 40 дней. Ее жировой слой за это время уменьшается примерно на 2 см. На сколько см уменьшится жировой слой совы, если она не будет питаться 30 дней?

3. Белохвостый стриж при игре в «пятнашки» может развивать скорость до 250 км/ч. Какова скорость иглохвостого стрижа, если для перелета на 640 км ему требуется на 0,56 ч меньше, чем белохвостому?

Задачи на составление пропорций

1. Наибольшим размахом крыльев неясыти является размах в 102 см при росте 39 см. Какой размах крыльев будет иметь особь, достигшая размеров в 13 см?

2. Семейство белых аистов высиживает яйца 32 дня, а черных чуть дольше. Сколько дней сидят на яйцах черные аисты, если отношение сроков высиживания равно 4 : 5?

Задачи на проценты

1. Ежегодный прирост популяции черного журавля достигает 20%. Рассчитайте планируемую численность черных журавлей в 2016 г., если предположить, что 2022 г. в мировой популяции насчитывалось 10 000 особей.

2. Высота гнезда фламинго равна 60 см, что составляет 40% высоты самого фламинго. Найдите рост фламинго.

Положительные и отрицательные числа

Решите примеры и отгадайте, как меня называют. Расположите ответы в порядке возрастания.

Е. $-10,8 \cdot 0,5$	Л. $-0,4 - 0,8$	Р. $-1,2 \cdot 3$	П. $-3,6 + 1,6$	Н. $2 : (-20)$
П. $-26 + 17$	И. $-9 : (-6)$	Е. $1,5 - 3$	Я. $-1,5 \cdot 0,2$	Е. $-0,7 : 0,2$
К. $3,5 - 1,5$	Т. $2 \cdot (-0,08)$			

При использовании данных заданий основным тружеником в учении становится сам ребенок. «Расскажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Дай мне попробовать, и я научусь». Дети с удовольствием решают данные задания, принимают активное участие в разработке заданий, находят интересные факты.

Кроме того, включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста, дает возмож-

ность развивать мышление у всех учеников. Это позволяет формировать способы постановки и решения задач, которые пригодятся и за границами урока математики (на уроках экологии, биологии), и вне школы.

Литература

1. Серия «Эрудит». Мир животных. М. : Мир книги, 2006. 192 с.
2. Шаляпин С.В., Баздырев А.В., Романова М.С. и др. Красная книга Томской области для детей: животные / под ред. А.М. Адама. Томск, 2008. 93 с.
3. Энциклопедия для детей. Биология / ред. кол.: М. Аксенова, Г. Вильчек, Е. Дубровская и др. 7-е изд., испр. М. : Мир энциклопедий Аванта+, Астрель, 2008. 589 с.
4. Мегапредметный подход в преподавании математики как необходимое условие развития мышления школьников // Pandia. URL: <https://pandia.ru/text/80/291/2943.php> (дата обращения: 15.10.2018).

Н.С. Поликарпова, М.А. Вигирук

ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «МАТЕМАТИКА» И «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

*ОГБПБУ «Северский промышленный колледж»,
Северск, Томская область*

В «Северском промышленном колледже» с 2013 по 2015 учебные годы был реализован педагогический проект «Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплины «Математика». Актуальность проекта определялась в правильно подобранных прикладных профессиональных задачах для применения их на своих занятиях преподавателями математики и спецдисциплин. Основной целью проекта было создание информационно-технологического фундамента для обучения решению прикладных профессиональных задач при изучении математики, для реализации ФГОС. Одним из результатов реализации проекта стал электронный учебник, в который вошли темы по механике, экономике и технологии приготовления пищи. Краткая структура учебника включает в себя:

– теоретический материал по теме;

- подробный разбор типового задания;
- задания от 10–25 вариантов;
- ответы к заданиям;
- справочный материал;
- исторические сведения.

Наиболее трудным и важным результатом сотрудничества стала отработка технологии педагогического проектирования, которую сейчас можно экстраполировать на другие учебные дисциплины.

Гибкость выполненного проекта и возможность дополнения банка задач и методик решения очень пригодилась, когда встал вопрос о решении прикладных задач по специальности 13.02.03 Электрические станции, сети и системы по дисциплинам «Математика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Поэтому появилась необходимость создания нового проекта, опираясь на опыт и результаты проекта «Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплины «Математика».

Математические методы, важные для успешного выполнения расчетных заданий – решение систем уравнений, действия над комплексными числами и построение графиков функций.

Если говорить о курсовых и дипломных работах, то их студенты выполняют в прикладных программах MathCAD (используется для расчета), и MS Visio (используется для построения электрических схем и потенциальных диаграмм). Конечный результат оформляется в печатном виде.

Работу в этих программах студенты изучают на дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

В результате анализа в выборе тем было отмечено, что одни и те же задания можно использовать на обеих дисциплинах, а именно расчет электрических цепей постоянного и переменного тока.

Разработка методического материала для дисциплины «Математика» шла по уже отработанной схеме, которая включала в себя структуру электронного учебника «Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплин «Математика»: подбор теории, пример задания, выбор заданий для самостоятельной работы, выполнение заданий и оформление ответов, подбор справочного материала.

Эти же задания разбираются и на дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности», но с использованием

прикладный программ и его оформлением в MS Word. Пример задания представлен в таблице.

Задания по теме «Постоянный ток»

Задание	Вариант 1																											
Постройте схему электрической цепи в MS Visio, выполнив по ГОСТу резисторы и ЭДС																												
Составьте матрицу уравнений. Найдите токи в MathCAD	$-I_1 + I_2 - I_4 = 0$ $I_1 R_1 + I_5 R_5 + I_2 R_2 = E_1 - E_2$ $I_6 R_6 + I_5 R_5 = 0$ $-I_2 R_2 - I_3 R_3 - I_4 R_4 = E_2 + E_3$ <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>E_1</th> <th>E_2</th> <th>E_3</th> <th>R_1</th> <th>R_2</th> <th>R_3</th> <th>R_4</th> <th>R_5</th> <th>R_6</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">В</td> <td colspan="6" style="text-align: center;">Ом</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">50</td> <td style="text-align: center;">30</td> <td style="text-align: center;">20</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">15</td> <td style="text-align: center;">7</td> </tr> </tbody> </table>	E_1	E_2	E_3	R_1	R_2	R_3	R_4	R_5	R_6	В			Ом						50	30	20	4	2	8	9	15	7
E_1	E_2	E_3	R_1	R_2	R_3	R_4	R_5	R_6																				
В			Ом																									
50	30	20	4	2	8	9	15	7																				
Постройте потенциальную диаграмму в MS Visio																												
Оформите выполненное задание в MS Word.																												

Для переменного тока также предоставляется схема и система уравнений, только вычисление происходит в комплексной форме числа.

Отличием в выполнении студентами заданий является лишь то, что на дисциплине «Математика» расчеты ведутся с помощью математических методов, а на дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» в прикладных программах.

Ответы к заданиям подготовили студенты первого курса для преподавателей обеих дисциплин.

Таким образом, работая над совместным проектом, студенты первого курса:

- познакомились с программой MathCAD для вычисления токов и напряжений в комплексной форме;
- получили опыт подбора материала и его оформления в виде электронного учебника, применив знания, полученные на информатике (работа с гиперссылками).

В результате совместной работы преподавателей и студентов был дополнен материал по электротехнике в учебник «Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплин «Математика».

Литература

1. Митрофанов С.В., Падеев А.С. Использование системы MathCAD при решении задач электротехники и электромеханики: методические указания к выполнению РГЗ по дисциплине «Прикладные задачи программирования». Оренбург : ГОУ ОГУ, 2005. 40 с.

2. Хасанова М.А., Поликарпова Н.С., Подосинников В.Я., Полянских Р.К. Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплины «Математика». Качество образования – стратегия XXI: материалы Науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Северск, 22 апреля 2014г.). Северск : Изд-во СТИ НИЯУ МИФИ, 2014. С. 181–186.

Т.А. Сазанова

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

*Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск*

Хорошо известна роль инженерного образования в переводе отечественной экономики на инновационную основу. Для обеспечения прогресса в инновациях необходимы инженеры, генерирующие идеи для создания новых технологий. Современный уровень развития народного хозяйства требует решения многих практических задач, что невозможно без хорошо подготовленных инженерных кадров.

Для подготовки современного инженера важно математическое образование, фундаментальная математическая подготовка.

Математика – это язык и метод изучения многих наук. Царицей всех наук назвал математику Карл Гаусс. Галилео Галилей утверждал: «Математика – это язык, на котором написана книга природы». «Математика – это строгий язык, служащий для перехода от одних опытных суждений к другим» по мнению Нильса Бора, «Математика – это иерархия формальных структур» по мнению Н. Бурбаки. «Математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира», писал А.Н. Колмогоров.

Особенно важно, что математика – точная наука, поэтому обучение математике должно соответствовать требованиям самой математики – достоверность информации, корректность постановки задачи. Математика – это база для инженерного образования. Обучение математике является неотъемлемой частью системы профессиональной подготовки инженера, причем математику можно рассматривать и как область деятельности, и как аппарат обработки информации, и как систему прикладных математических методов.

Например, строительство любого сооружения, разработка любого прибора, конструкции требует предварительных расчетов. Важно все: формулировка задачи, построение математической модели, анализ построенной модели и получение расчетных формул, проведение расчетов по полученным формулам. Здесь каждый шаг требует математического образования. Такое образование должно входить в программу инженерной подготовки.

При этом следует обратить внимание на школьную математическую подготовку будущего инженера. На уроке в школе решение математической задачи требует таких же шагов. Многие педагоги при реализации ФГОС обращаются к проектному методу, предлагают учащимся исследовательские задачи.

Математика как абстрактная наука универсальна, с помощью математических моделей можно рассчитывать разные реальные ситуации. Поэтому математика – это инструмент, которым должны владеть специалисты разных профессий и, несомненно, инженеры. Всем нужен набор основных математических знаний и умений: вычислительные навыки, элементы геометрии, решение уравнений, неравенств и т.д.

Изначально эти знания и умения закладываются в школьном курсе математики, его содержание является достаточно обширным и глубоким для эффективного решения профессиональных задач. Но результаты его усвоения учащимися во многом зависят от тех приемов и технологий, которые используют учителя математики.

Примером может служить проектная технология – система обучения, в которой знания и умения ученики приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Технология проектного обучения создает условия, при которых обучающиеся приобретают знания из разных источников, учатся пользоваться ими для решения задач. При этом возможна работа индивидуально и в группах.

В педагогической практике применяются различные виды проектов. По степени участия возможны индивидуальные, парные и групповые. Это могут быть проекты, связанные с разной деятельностью учащихся: практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, они выполняются в рамках одного или нескольких предметов.

Важно наличие интересной проблемы или задачи, решение которой требует знаний, исследовательского поиска, анализа полученных данных.

Обычно выделяют этапы выполнения проекта: ценностно-ориентационный, планирования, конструктивный, презентации, оценочно-рефлексивный. Защита проекта может проходить в разной форме: научный доклад, деловая игра, видеофильм, экскурсия, телепередача, научная конференция, инсценировка, защита на ученом совете, реклама, пресс-конференция и др.

Проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую, выполняемую в течение определенного отрезка времени. При этом необходимы знания и умения из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей.

Результатом выполненного проекта должно быть практическое или теоретическое решение рассматриваемой проблемы.

Организация проектной деятельности при обучении математике требует особой работы учителя. Сначала учитель создает проблемную ситуацию, чтобы заинтересовать учеников, мотивировать их на выполнение проекта. Затем формулируются конкретные задачи, сроки решения, исполнители.

Далее учитель консультирует, организует обсуждение вариантов решения проблемы, стимулирует поисковую деятельность учеников. Затем планируется форма презентации, обсуждение проекта.

Подводить итоги следует так, чтобы ученики осмыслили всю сделанную работу в целом, оценили свои действия и поняли, что действительно получилось, а над чем еще можно поработать. Проектная деятельность может способствовать математической подготовке будущего инженера.

Для того чтобы будущий инженер отвечал современному уровню требований, ему необходимо обладать не только достаточным математическим аппаратом, но и навыками математического моделирования.

Для того чтобы повысить уровень математической, профессиональной и информационной подготовки будущих инженеров, необходимо вовлекать их в исследовательскую деятельность, используя при этом возможности ИКТ. Главным преимуществом информационно-коммуникационных технологий является наглядность, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на нее очень важно в обучении. Информационные технологии помогают сделать процесс обучения творческим и ориентированным на учащегося.

Одним из средств формирования исследовательских умений будущих инженеров является применение в обучении профессионально ориентированных задач.

Необходимо разрабатывать комплексы таких задач по всему курсу математики для применения их на уроках и в самостоятельной работе школьников. Применение этих задач наряду с традиционными математическими задачами является одним из путей формирования содержания профессионально направленного обучения математике.

Для эффективного использования комплексов профессионально ориентированных математических задач необходимы специальные методики обучения.

В настоящее время реализуется внеурочная деятельность, которая позволяет удовлетворить индивидуальные познавательные потребности обучающихся более эффективно, чем урочная. В рамках внеурочной деятельности организуются факультативы по математике, направленные на подготовку к инженерной профессии.

В Концепции развития математического образования значительно усиливается воспитательная составляющая деятельности школы. В ее задачи входит вовлечение учащихся в исследовательские проекты, творческие занятия, массовые мероприятия, в ходе которых они научатся логически размышлять, изобретать, понимать и осваивать новое, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. А это в свою очередь означает возрастание роли внеурочной деятельности, в рамках которой создаются новые возможности для самореализации и творческого развития каждого.

Здесь особо эффективна личностно-ориентированная технология обучения. Она предполагает использование дидактического материала разного типа, вида и формы, определение цели, места и времени его использования на уроке. Учитель особое внимание уделяет тому, что

бы каждый ученик мог проявить самостоятельность, задавать вопросы, высказывать оригинальные идеи и гипотезы. На уроке организуется обмен идеями, мнениями. Учащиеся дополняют и анализируют ответы одноклассников. На уроке создается ситуация успеха для каждого ученика.

В процессе обучения математике будущих инженеров широко используются исследовательские методы. Выделяют три вида учебных исследований. Предметное исследование выполняется по математике, по теме, выходящей за рамки программы. Метапредметное исследование направлено на решение проблемы, требующей привлечения знаний не только математики, но и других предметов. Личностное исследование предполагает совместную деятельность учащихся и учителя, направлено на исследование конкретных личностно значимых для учащихся проблем.

Исследовательская деятельность школьников может быть организована на уроках, на курсах по выбору и во внеурочной деятельности. Полезно проведение нетрадиционных уроков, предполагающих выполнение учениками учебного исследования. Это может быть урок-исследование, урок-лаборатория, урок-творческий отчет, урок изобретательства, урок-рассказ об ученых, урок-защита исследовательского проекта и т.д. Возможно проведение учебного эксперимента, домашнего задания исследовательского характера.

При контроле уровня математических знаний учащихся применяются тестовые технологии. Тест обеспечивает субъективный фактор при проверке результатов, развивает у ребят логическое мышление и внимательность.

Тестовые задания могут использоваться на разных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной, групповой и фронтальной работы, в сочетании с другими средствами и приемами обучения. Существуют разнообразные варианты тестов. Тесты, созданные самим учителем, позволяют наиболее эффективно выявлять качество знаний, индивидуализировать задания, учитывая особенности каждого ученика.

Тестовая технология помогает при контроле знаний учащихся. Тестовые задания различаются по уровню сложности и по форме выбора вариантов ответов. Использование тестовых технологий позволяет осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения учащихся с учетом их уровня познавательных способностей.

В современном обучении популярны игровые технологии, которые способствуют эффективному взаимодействию педагога и учащихся, продуктивному общению с элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса. В процессе игры на уроке математики учащиеся связывают предмет с явлениями окружающего мира. В игре развивается наблюдательность, процесс обучения становится интересным и занимательным, что помогает лучше усваивать учебный материал. Математические игры поддерживают и усиливают интерес к предмету, развивают мышление, внимание, память.

Выбор педагогом эффективной технологии и методики обучения способствует повышению уровня математической подготовки будущего инженера.

Литература

1. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М., 1984.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. М. : Высшая школа, 1990.
3. Мельников Ю.Б., Боярский М.Д., Локшин М.Д. Определение приоритетов обучения математике будущих экономистов и инженеров на основе моделей математики // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6.
4. Определение приоритетов обучения математике будущих экономистов и инженеров на основе моделей математики // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27321> (дата обращения: 27.02.2018).
5. Проективная технология системы обучения будущих инженеров // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России. URL: <https://infourok.ru/proektnaya-tehnologiya-sistema-obucheniya-buduschih-inzhenerov-2800360> (дата обращения: 27.02.2018).

СОДЕРЖАНИЕ

К читателям	3
-------------------	---

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Фоминых С.Ф., Найбороденко Л.М.</i> С.И. Гессен в Санкт-Петербурге. Подготовка и вступление его в должность приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета (1909–1915 гг.)	5
<i>Кириллов Н.П., Фадеева В.Н., Фадеев В.В.</i> О роли философии С.И. Гессена в становлении современной методологии образования	13
<i>Петрова Г.И., Май Б.В.</i> Студент перед выбором профессии в новом профессиональном мире: страхи, надежды, возможности	20
<i>Ануфриев С.И.</i> Философия образования С.И. Гессена и постиндустриальная парадигма образования	26
<i>Люрья Н.А.</i> Идеи С.И. Гессена о влиянии культуры на образование и современные реформы	29
<i>Чупахин Н.П.</i> Применение прикладной философии С.И. Гессена в современном смысле	38
<i>Поздеева С.И.</i> Идеи творческой педагогики С.И. Гессена и современное начальное образование	40
<i>Гельфман Э.Г., Гельфман К.Б.</i> О некоторых подходах к развитию внутренней свободы учащихся	44

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»

<i>Грибовский М.В.</i> Лекция как форма организации учебного процесса глазами университетских профессоров и студентов конца XIX – начала XX в.	52
<i>Дунбинский И.А., Костылева Е.А.</i> Первые проекты профессорско-преподавательских штатов Императорского Томского университета (1883–1884 гг.)	56
<i>Степнов А.О.</i> Репрезентация идентичностных моделей в научном сообществе г. Томска периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.	60

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ИДЕЯМИ С.И. ГЕССЕНА»

<i>Данилкина Н.В.</i> Этико-психологический смысл труда и его значение для личностного роста	64
<i>Дерюга В.Е.</i> Метод гетерологии в педагогической концепции С.И. Гессена	68
<i>Дорохова О.В.</i> Роль музея в духовно-нравственном воспитании школьников	72
<i>Найбороденко Л.М.</i> Педагогический музей истории Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования им. С.И. Гессена: историко-педагогический проект (2016–2018 гг.)	77
<i>Найбороденко Л.М.</i> Участие С.И. Гессена в создании и издании международного ежегодника по философии культуры «Логос» (1908–1914 гг.)	84

<i>Роголева Н.М., Ваишурина З.З.</i> Учим, воспитываем, развиваем. Из опыта духовно-нравственного и патриотического воспитания обучающихся в современной сельской школе	93
<i>Чуб Т.В.</i> Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной педагогической деятельности	97
<i>Шевченко А.В.</i> Место общеобразовательных дисциплин в современной системе высшего образования (на примере правоведения): реальность и миф	100

СЕКЦИЯ «С.И. ГЕССЕН И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

<i>Алибурда Н.Г.</i> Обеспечение высокого качества учебного процесса через инновационные технологии.....	111
<i>Аникина Л.А.</i> Занимательность учебного материала как источник активизации познавательного интереса на уроках математики	121
<i>Воробьева Э.А.</i> Использование активных методов в преподавании истории: трудности и перспективы	126
<i>Гриншпон Я.С.</i> Повышение уровня предметной подготовки учителей математики в рамках их обучения в классическом университете	132
<i>Громашева О.А., Нагорская Т.П., Шалунова Е.П.</i> Экологическое просвещение жителей в сфере циклической экономики и ресурсосбережения. Опыт проекта «Раздельный сбор в школе»	136
<i>Дягилева И.В.</i> Использование сказки и притчи при формировании экологического мышления школьников.....	142
<i>Ефремова Г.К., Нечунаева Е.С.</i> Эффективные практики поддержки математической одаренности, повышения уровня математической подготовки с учетом индивидуальных потребностей и способностей обучающихся.....	145
<i>Кочнева С.А.</i> Формирование элементарных математических представлений у дошкольников посредством дидактических игр.....	148
<i>Лазарева С.В.</i> Рефлексивный полилог как метод организации мыслительной деятельности в рамках педагогики сотворчества	152
<i>Люсова О.В.</i> Роль психологического консультирования родителей в адаптации первоклассников к школе.....	159
<i>Новиков В.А., Поттосина С.А., Чернышева С.А.</i> Образовательный процесс в высшей школе с позиций логистического подхода.....	168
<i>Подузова С.Ю.</i> Личностно ориентированное предметное сопровождение.....	171
<i>Полещук Н.М.</i> Элементы метапредметного подхода в преподавании математики.....	176
<i>Поликарпова Н.С., Вигирук М.А.</i> Прикладные задачи в области профессиональной деятельности при изучении дисциплин «Математика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности»	181
<i>Сазанова Т.А.</i> Математическое образование как основа подготовки будущего инженера	184

Научное издание

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
С.И. ГЕССЕНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, КУЛЬТУРЫ

Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием –
традиционных пятых Гессеновских чтений,
посвященных 130-летию со дня рождения С.И. Гессена

Томск, 1–2 марта 2018 года

Издание подготовлено в авторской редакции
Оригинал-макет **О.А. Турчинович**
Дизайн обложки **Л.Д. Кривцовой**

Подписано к печати 01.12.2020 г.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага для офисной техники.
Гарнитура Times. Печ. л. 12. Усл. печ. л. 11,2.
Тираж 500 экз. Заказ № 4460.

Отпечатано на оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-951-8



9 785946 219518