



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

Сборник научных трудов  
Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
традиционных VI Гессеновских чтений,  
посвященных 135-летию со дня рождения С. И. Гессена

*(Томск, 14 апреля 2022 г.)*

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

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

Сборник научных трудов  
Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
традиционных VI Гессеновских чтений,  
посвященных 135-летию со дня рождения С. И. Гессена

(Томск, 14 апреля 2022 г.)

Томск 2023

УДК 37.013.73  
ББК 74  
П44

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Томского государственного  
педагогического университета

**Редакционная коллегия:**

д-р ист. наук, проф. С. А. Некрылов (председатель, ответственный редактор)  
канд. ист. наук, доцент Л. М. Найборошенко (зам. председателя)  
канд. пед. наук, доцент Н. А. Семенова  
канд. филос. наук, проф. С. И. Ануфриев  
канд. техн. наук, доцент Т. А. Сазанова

**Рецензенты:**

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

**П44** **Философско-педагогическое наследие С. И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры:**

сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием традиционных VI Гессеновских чтений, посвященных 135-летию со дня рождения С. И. Гессена. Томск, 14 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. С. А. Некрылов. – Томск : Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) и др., 2023. – Электрон. текст. дан. (1 файл: 4,63 Мб). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2637> – Режим доступа свободный. – Загл. с титул. экрана. – 180 с.  
ISBN 978-5-89428-989-2

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

Для аспирантов, докторантов, студентов педагогических вузов и колледжей, учителей и всех интересующихся указанной проблематикой.

УДК 37.013.73  
ББК 74

ISBN 978-5-89428-989-2

© Томский государственный  
педагогический университет, 2023

## Содержание

Предисловие .....	5
-------------------	---

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Найбороденко Л. М.</i> С. И. Гессен в Санкт-Петербурге (1896–1905; 1909–1917 гг.).....	10
<i>Гельфман Э. Г., Gelfman К. В., Сыпченко А. С.</i> Актуальность взглядов С. И. Гессена на роль учебной книги в обучении математике.....	27
<i>Дерюга В. Е.</i> Культура творчества и творчество культуры (к 135-летию со дня рождения С. И. Гессена) .....	36
<i>Загирняк М. Ю.</i> Понятие социального в философии С. И. Гессена .....	44
<i>Люрья Н. А.</i> Критическая дидактика С. И. Гессена и современное образование .....	52
<i>Ануфриев С. И., Ануфриева А. С.</i> С. И. Гессен об образовании через игру и современный эдьютейнмент .....	63
<i>Поздеева С. И.</i> Проблема единства преподавания и исследования в университете и деятельности педагога .....	69

### СЕКЦИЯ «ИДЕИ С. И. ГЕССЕНА И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ»

<i>Колпаков С. Н.</i> Современное прочтение идеи С. И. Гессена различения сведений и знаний .....	74
<i>Степнов А. О.</i> К вопросу о структуре взаимоотношений в советском университетском сообществе в сравнении с дореволюционным (на материалах по истории Томского университета).....	90
<i>Дорохова О. В.</i> Роль музея в сохранении исторической памяти. Из опыта работы комнаты-музея советской писательницы Г. Е. Николаевой (Волянской) .....	96
<i>Вершинина С. Ф.</i> Деятельность музея через создание условий погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду.....	112

<i>Грибеникова Г. Н.</i> Музейная педагогика как средство нравственного образования и воспитания .....	117
<i>Катина Л. М.</i> Взгляд изнутри на проблемы образования.....	122
<i>Котова С. А.</i> Роль исторического краеведения в воспитании школьников и профессиональном развитии учителя .....	127
<i>Кузьмина Е. В.</i> Историко-педагогическое в концепции С. И. Гессена.....	133
<i>Некрылов С. А.</i> К вопросу об организации и деятельности историко-филологического факультета Томского университета в годы Гражданской войны.....	140
<i>Расколец В. В.</i> Проблемы подготовки кадров высшей квалификации в Томском институте радиоэлектроники и электронной техники и их решение .....	144
<i>Сазанова Т. А.</i> Проблемы преподавания математики в современной школе .....	150

**СЕКЦИЯ «ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ,  
ОТКРЫТОСТЬ ИННОВАЦИЯМ»**

<i>Вершинина Л. В.</i> Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях сетевого взаимодействия .....	155
<i>Урюпина Е. А.</i> Песочная терапия как метод психологической коррекции тревожности у дошкольников в условиях детского сада .....	161
<i>Сальникова О. А.</i> Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении.....	166
<i>Сафронова Е. В.</i> Развитие исследовательских умений детей дошкольного возраста как педагогическая проблема .....	172

## Предисловие

### К 25-летию Гессеновских чтений (1997–2022)

Творческое наследие С. И. Гессена исключительно актуально в современных условиях развития российского образования. Главный труд ученого «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», созданный фактически в Томске в годы революции и Гражданской войны и изданный в Германии в 1923 г., признан был на Западе, а затем и в России с 1995 г. как классическое произведение, положившее начало философии образования. Его концепция нравственного, правового, национального образования, пронизанная либеральными взглядами «о воспитании к свободе», востребована современным научно-педагогическим сообществом, университетской корпорацией.

Философов, педагогов, историков в творчестве С. И. Гессена привлекает в первую очередь его философский подход к педагогической науке. Его труды – это философская система, которая опирается на величайшие достижения европейских и российских мыслителей, историков, педагогов, психологов, сопрягается с опытом талантливых учителей и, будучи пропущенной через мощный интеллект ученого, становится активным ресурсом развития педагогической, философской, исторической наук и системы образования в целом.

Томские ученые внесли значительный вклад в разработку философско-педагогического наследия С. И. Гессена. 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. Двумя годами ранее, в 1995 г., в Москве был издан главный труд С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», всколыхнувший педагогов, историков, философов России. Томское научно-педагогическое сообщество, его лидеры: профессор Томского государственного педагогического института, ныне покойный В. А. Дмитриенко, профессор того же института 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. Эта тенденция нашла свое выражение особенно в IV Гессеновских чтениях, которые состоялись в 2013 г. на базе ТОИПКРО при активном участии научных сотрудников ТГУ, ТГПУ, ИРОС РАО, а также ученых Саранска, Калининграда, Новосибирска, Израиля, Польши. Пленарное заседание было проведено на историческом факультете ТГУ под руководством профессора С. Ф. Фоминых. В рамках Чтений состоялось пять секционных заседаний, посвященных проблемам преподавания истории в школе и вузе, проблемам начального образования, вопросам нравственного воспитания детей в свете идей С. И. Гессена. Во главе подготовки Чтений выступили: ректор, профессор С. И. Ануфриев, доценты Л. М. Найбороденко и Т. А. Сазанова. Секциями руководили: профессор ТГПУ С. И. Поздеева, доцент Т. В. Кузнецова, сотрудники института. Общее число участников превысило 80 человек, преимущественно учителей. По итогам Чтений был издан сборник (Томск, 2013).

В 2013 г. завершилось историческое исследование деятельности С. И. Гессена в Томске, была издана монография «С. И. Гессен в Томске (1917–1921 гг.)» (Томск, 2013). Авторами явились Л. М. Найбороденко и С. Ф. Фоминых. Важно отметить, что ректор ТОИПКРО профессор С. И. Ануфриев командировал доцента Л. М. Найбороденко в Санкт-Петербург для участия в форуме РАО и, главное, для работы в Центральном государственном историческом архиве Санкт-Петербурга. Это позволило Л. М. Найбороденко выявить в архиве уникальные документы о деятельности С. И. Гессена в Санкт-Петербурге. Две статьи на их основе опубликованы, третья сдана в печать в новый сборник.

Особенностью V Гессеновских чтений явилась 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, выступили свыше 60 докладчиков.

VI Гессеновские чтения состоялись 14 апреля 2022 г. на базе Томского государственного педагогического университета благодаря включению Чтений в рамки Международного научно-образовательного форума «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Исключительное значение для успеха конференции имело решение главных организационных вопросов директором Института развития педагогического образования ТГПУ, кандидатом педагогических наук, доцентом Н. А. Семеновой, а также проректором по НИР ТГПУ, кандидатом филологических наук, доцентом Е. А. Полевой. Конференц-зал научной библиотеки ТГПУ был полон, студенты ТГПУ явились благодарными участниками Чтений.

Как и ранее, VI Чтения, их подготовка и проведение стали возможны благодаря партнерскому взаимодействию томских вузов, в первую очередь факультета исторических и политических наук Томского государственного университета, его профессорам С. А. Некрылову, Г. И. Петровой, профессору ТПУ Н. П. Кириллову, ректору ТОИПКРО, доценту О. М. Замятиной, профессорам ТГПУ И. В. Мелик-Гайказян, С. И. Поздеевой, Н. А. Люрья, профессору С. И. Ануфриеву. Сделаем акцент на участии в конференции А. С. Ануфриевой, доцента исторического факультета МГУ, которая выступила содокладчиком С. И. Ануфриева.

На секционное заседание было подано 14 заявок. В их числе наши постоянные участники: кандидат педагогических наук, доцент Е. В. Дерюга (Саранск), кандидат философских наук, доцент М. Ю. Закирняк (Калининград), доктор педагогических наук, профессор М. Г. Гельфман (Израиль). Большой интерес и дискуссию вызвало выступление на секции кандидата педагогических наук, доцента, сотрудника ИРПО ТГПУ, Учителя года С. Н. Колпакова по теме «Сведения и знания: типология знаний в концепции трудовой школы С. И. Гессена и в культуре».

Проблемам нравственного воспитания были посвящены доклады опытных педагогов Томского района: О. В. Дороховой – учительницы русского языка и литературы Мазаловской средней школы, руководителя музея Галины Николаевой, ветерана педагогического труда, историка-краеведа С. А. Котовой, руководителей музеев Томского района С. Ф. Вершининой, Г. Н. Грибениковой. Ценность их труда бесспорна. Опираясь на фонды музеев, они развивают в детях высокие чувства любви к родному дому, к родному краю и Родине. 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 и молодежи. Это повышает степень актуальности Чтений. Конференции показали, 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 сообщество, в Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования открыт Педагогический музей истории ТОИПКРО имени С. И. Гессена.

Продолжается изучение деятельности 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.), а также освещено участие Сергея Иосифовича Гессена в создании и издании международного ежегодника по философии культуры «Логос» (1908–1914 гг.).

Таким образом, главным итогом научно-исследовательского Гессен-проекта является значительный вклад ученых Томска, крупных научных центров России и ряда зарубежных стран в разработку актуальной проблематики современного российского образования, вос-

питания и культуры, философской основой которой являются идеи С. И. Гессена. Научные труды всех шести Чтений были изданы в научных журналах и в виде сборников.

*Редакционная коллегия сборника выражает искреннюю благодарность Андрею Николаевичу Макаренко, д-ру физ.-мат. наук, профессору, ректору ТГПУ; Наталье Альбертовне Семеновой, канд. пед. наук, доценту, директору Института развития педагогического образования ТГПУ; Людмиле Владимировне Федоровой, документоведу Института развития педагогического образования ТГПУ; Татьяне Александровне Сазановой, канд. техн. наук, доценту; Любви Максимовне Найбороденко, канд. ист. наук за неоценимую помощь в подготовке к изданию этого сборника.*

*Благодарим всех авторов этого сборника за участие в VI Гессеновских чтениях и надеемся на дальнейшее сотрудничество.*

Редакционная коллегия

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

### С. И. ГЕССЕН В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ (1896–1905; 1909–1917 ГГ.)

### S. I. GESSEN IN SAINT PETERSBURG (1896–1905; 1909–1917)

*Л. М. Найбороденко*

Томский областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, Томск

**Ключевые слова:** С. И. Гессен, гимназия, Первая мировая война, воинская повинность, Февральская революция, философская педагогика, кафедра философии  
**Keywords:** S. I. Gessen, gymnasium, World War I, conscription, February Revolution, philosophical pedagogy, department of philosophy

**Аннотация.** На основе опубликованных и впервые вводимых в научный оборот источников Центрального государственного исторического архива Санкт-Петербурга освещается деятельность С. И. Гессена в Санкт-Петербурге в отмеченный период. Он включал гимназические годы, период Первой мировой войны, участие С. И. Гессена в Февральской революции (1917 г.), его преподавание на кафедре философии Санкт-Петербургского университета.

Петербургский период в жизни и деятельности С. И. Гессена занимает важное место. Именно в столице он формировался в детские и юношеские годы, особенно под влиянием семьи, отца, здесь окончил гимназию. Получив образование в Гейдельберге и Фрайбурге, вернулся в родной город, где совместно с коллегами начал издание знаменитого «Логоса» и вступил в должность приват-доцента Санкт-Петербургского университета, на кафедре философии которого трудился четыре года. В петербургский период началось и увлечение С. И. Гессена педагогикой, он преподавал ее в гимназиях и читал курс в университете. Актуальной проблемы деятельности С. И. Гессена

в Санкт-Петербурге касаются такие авторы, как Е. Г. Осовский [5], А. Валицкий [1, с. 492] и др. Особенность их работ в том, что они используют преимущественно «Жизнеописание» самого С. И. Гессена и воспоминания его современников, что естественно. Ясно, что за кадром остается много неизвестного. Поэтому автор, также обращаясь к воспоминаниям, стремится опираться в первую очередь на архивные источники, в частности Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Они позволяют восполнить пробелы в освещении деятельности С. И. Гессена в отмеченный период.

Данная статья является логическим продолжением двух публикаций: С. Ф. Фоминых, Л. М. Найбороденко «С. И. Гессен в Санкт-Петербурге. Подготовка и вступление С. И. Гессена в должность приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета (1909–1915 гг.)» [8, с. 5–12] и Л. М. Найбороденко «Участие С. И. Гессена в создании и издании международного ежегодника по философии культуры „Логос“ (1908–1914 гг.)» [4, с. 84–92]. Цель данной статьи – осветить те актуальные сюжеты, которые не были раскрыты в воспоминаниях С. И. Гессена в указанных статьях и публикациях других авторов.

### **Первая Санкт-Петербургская классическая гимназия (1896–1904 гг.)**

Детство, семья маленького Сережи Гессена описаны им хорошо в воспоминаниях. Влияние товарищей, коллег его отца на Сергея было велико. О гимназии он пишет скупое, она не оказала заметного влияния на его развитие. И в литературе, посвященной С. И. Гессену, его образованию в детские годы, нет сведений об этом важном периоде его жизни. Необходимо поэтому восполнить данный пробел. Автор располагает документами по указанному вопросу, извлеченными из ЦГИА СПб, и впервые вводит их в научный оборот.

Итак, в какое учебное заведение был отдан своим отцом Иосифом Владимировичем Гессеном в июле 1896 г. Сережа Гессен? Это была Первая Санкт-Петербургская правительственная классическая гимназия, одно из старейших заведений Санкт-Петербурга. Оно было

основано в 1817 г. по указу Александра I как Благородный пансион, сословное учебное заведение с правами высшего учебного заведения. Выпускники его имели право на получение классовых чинов, которые входили в «Табель о рангах», от XIX до X: от коллежского регистратора до коллежского секретаря в зависимости от успехов в учебе. В 1829 г. Благородный (лицейский) пансион был упразднен, его правопреемником стал университетский пансион. В начале 1830-х гг. XIX в. этот пансион был преобразован в Первую Санкт-Петербургскую классическую гимназию. На репродукции в Путеводителе она представлена как мощное монументальное здание, расположенное в Центральном районе Санкт-Петербурга на Набережной Фонтанки [9, с. 55].

Летом 25 июля 1896 г., когда Сергею было около девяти лет, его отец Иосиф Владимирович обратился «К Господину Директору СПб Первой Гимназии» с прошением от сотрудника Департамента Министерства юстиции (с 1891 г. он служил в этом министерстве). В гимназию принимали только детей потомственных дворян, отец Сергея имел чин надворного советника. Текст прошения был единым для всех, стандартным, он был издан в типографии. Иосифу Владимировичу нужно было от руки вставить лишь слова, относящиеся к его сыну. Всего два предложения в этом документе, но он интересен своим стилем, красивыми оборотами речи, присущими концу XIX в. Документ интересен для историков образования, в нем акцент сделан на важных и в настоящее время пожеланиях при приеме в гимназию: во-первых, «чтобы сын был подвергнут надлежащему испытанию и медицинскому освидетельствованию и помещен в приготовительный класс, в который он по своим познаниям и возрасту может поступить». Отец сообщает, что сын «приготовлялся» и обучался дома. В прошении И. В. Гессен указывает еще одно важное пожелание: чтобы в случае принятия его в заведение, сын обучался «обоим новым иностранным языкам, буде окажет достаточные успехи в обязательных предметах, а также и рисованию за особую установленную по сему предмету плату». К прошению были приложены «метрики» (свидетельство о рождении) и свидетельство о прививках сына. Между тем отметим, что почерк сына будет похож один в один на почерк отца [10, л. 2].

К прошению о приеме Сергея в Первую гимназию было «присовокуплено» «Обязательство» его отца, документ был также отпечатан в типографии, т. е. был нормативным, имеющим юридическую силу [10, л. 11]. Каковы были обязательства И. В. Гессена? Три важных положения: 1) «Означенного моего сына Сергея я обязуюсь одевать по установленной форме, снабжать всеми учебными пособиями и вносить установленную плату за право учения»; 2) «В том, чтобы распоряжения начальства, касающиеся учеников Гимназии вообще и Первой СПб гимназии в частности, были ним в точности исполняемы, буду прилагать все старания под опасением, что в противном случае он будет удален из заведения»; 3) «Жительство он будет иметь у меня; по всякой перемене квартиры гимназическое начальство будет немедленно извещаемо». 25 июля 1896 г., подпись И. В. Гессен [10, л. 11].

Итак, гимназия. Как же учился Сережа Гессен, каковы были его успехи, его оценки по школьным предметам? Два документа дают информацию об этом. Срочная ведомость от 19 января 1904 г. за № 504 «Об успехах, внимании, прилежании и поведении ученика 7 класса СПб 1 Гимназии Сергея Гессена за 1904 учебный год». Успеваемость представлена в виде таблицы: указаны успехи по предметам, прилежание, поведение за первый срок, видимо, (четверть): Закон Божий, русский язык, латинский язык – 4, греческий – 5, математика – 4, 5, физика – 5, история – 5, французский – 5, немецкий – 5, внимание – 4, прилежание – 5, поведение – 3; пропуски уроков по уважительным причинам – 31 час. Второй срок (четверть) был более успешен, по всем предметам он получил пятерки, кроме Закона Божьего... Поведение – 4, пропуски уроков – 16. Каково же постановление педагогического совета? Огорчительное. «Выбыл в январе 1904 г. по распоряжению Г. Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа [10, л. 3].

Вторым документом о гимназисте С. Гессене является «Свидетельство». «Предъявитель сего, бывший ученик седьмого класса С.-Петербургской Первой гимназии Сергей Гессен, сын Надворного Советника, вероисповедания православного, родившийся 4 августа 1887 года, находился в этом заведении с августа 1896 года по 7 января 1904 года, был хорошего поведения и в 1902/3 учебном году при переходе из шестого класса в седьмой оказал следующие успехи:

по Закону Божьему, латинскому, греческому, французскому и немецкому языкам, физике – 5 (пятерки); по русскому языку, математике, истории – 4 (четыре), географии – прочерк, видимо не изучался этот предмет. В документе отмечается, что до поступления в гимназию обучался дома. Выбыл он из С.-Петербургской Первой гимназии по распоряжению господина Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа» [10, л. 3].

Итог для С. Гессена при его хорошей и отличной успеваемости огорчительный: «Свидетельство» получила приемная мать Сергея Хила Исхаковна Гессен. Важная деталь: Права Гессена, как окончившего курс шестого класса, изложены ниже сего в пункте 3-м. Каковы эти права? Ученикам гимназий, прогимназий и реальных училищ, выбывающих из этих заведений до окончания полного курса, предоставляются на основании параграфов 36 и 128 Устава гимназий и прогимназий, параграфов 35, 92 Устава реальных училищ и статей 64 и 105 Устава воинской повинности следующие права: «3) Ученики, окончившие курс VI или VII классов: а) при поступлении в гражданскую службу, если имеют на то право по происхождению, не подвергаются испытанию для производства в первый классный чин; б) при отбывании воинской повинности по жребию они пользуются правами окончивших курс в учебных заведениях Первого разряда, они же имеют право поступать в военную службу вольноопределяющимися первого разряда» [10, л. 7]. В удостоверение всего вышеизложенного дано ему, Сергею Гессену, сие свидетельство за надлежащей подписью и с приложением казенной печати. Г. С.-Петербург. 29 апреля 1904 года» [10, л. 3 об.]. Важное примечание в документе «Свидетельство»: при поступлении в другое учебное заведение представляется, кроме того, «Срочная ведомость об успехах, внимании, прилежании, поведении» за первое полугодие очередного, в частности, седьмого класса у Сергея Гессена.

Правитель канцелярии Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа 4 мая 1904 г. направляет директору Санкт-Петербургской Первой гимназии лаконичный, но строгий документ. Что явилось причиной такого драматического события – исключения, «выбытия» С. И. Гессена из гимназии при его прекрасной успеваемости, почему

отметка за поведение ему была «сбавлена» до «3»? Ответ на эти вопросы дают документы ЦГИА СПб.

В короткое время, буквально через три дня, 7 мая 1904 г. директор гимназии отправляет в канцелярию Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа выписку из протокола Педагогического совета за номером 8 от 19 января 1904 г. В ней отмечается, что в соответствии с документом попечителя от 16 января за номером 13 предписывается ученика VII класса Гессена уволить вследствие сообщения Санкт-Петербургского жандармского управления о том, что ученик этот был арестован и «ныне состоит под особым надзором полиции». С. Гессен участвовал в беспорядках в Санкт-Петербурге в январе 1904 г. За поведение ему сбавлена оценка до 3 за первую четверть, а за вторую четверть ему была повышена до «4» [10, л. 6].

Итак, директор гимназии 7 мая ссылается на январский документ от 16 января 1904 г. в подтверждение того, что беспорядки студенческой, гимназической молодежи имели место именно в этот период и что Сергей Гессен был к ним причастен и поплатился за это. Предлагаем еще два январских документа от директора гимназии на имя Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа 20 января 1904 г. за № 112 от 20 и 23 января 1904 г. Директор гимназии ставит в известность попечителя: «Вследствие получения мною 17 января секретного представления Вашего превосходительства от 16 января за № 13 ставлю Вас в известность об увольнении ученика VII класса Сергея Гессена, о чем имею честь доложить Вашему превосходительству» [10, л. 8]. В этот же день 20 января 1904 г. директор гимназии отправляет депешу господину начальнику Санкт-Петербургского жандармского управления: «Препровождая... вследствие отношения Вашего превосходительства от 16 января сего года за № 868 документы бывшего ученика вверенной мне гимназии Сергея Гессена, имею честь сообщить, что решением Г. Попечителя СПб учебного округа от 16 января за № 13 уволен из вверенной мне гимназии» [10, л. 8]. Директор вынужден был отписываться, оправдываться за участие Сергея Гессена в беспорядках 6 января 1904 г.

В канцелярию Попечителя Санкт-Петербургского округа директор гимназии 23 января 1904 г. отправляет большое послание, где

пытается защитить бывшего ученика. Он пишет, что С. Гессен оказался арестованным вместе с некоторыми учениками других учебных заведений. Он кратко излагает биографические сведения о С. Гессене, в частности, что С. Гессен являлся сыном надворного советника, что поступил в Гимназию в 1896 г. в подготовительный класс, был одним из первых учеников, не оставался на второй год, вел себя безупречно, имел за поведение отлично, за VII класс за первую четверть – 3, за участие в беспорядках, а за вторую четверть – 4. Подчерк директора «нечитабельный», но существо текста таково, что он отмечает достоинства своего бывшего ученика и хочет его поддержать, защитить в трудной для него жизненной ситуации [10, л. 10–10 об]. И вместе с тем стремится поддержать свое реноме и честь гимназии. Текст этот дался директору трудно, в нем поправки, зачеркивания, исправления.

По истечении многих лет в 1947 г. С. И. Гессен напишет коротко в воспоминаниях об этом трудном, кризисном времени: «Я был отчаянным революционером...». Есть версия, что он отбывал срок наказания в Молдавии, но источника об этом у автора нет. Как удалось исчерпать это дело? Спас сына его отец Иосиф Владимирович, опытный юрист, как пишет А. Валицкий [1], «сумел замять дело», и в 1905 г. отправил сына учиться в Германию. Мнение С. И. Гессена о столичной, одной из лучших правительственных гимназий Санкт-Петербурга не очень лестное. «Никто из учителей и воспитателей не оказал на меня большого влияния. Не могу также сказать, что я вынес из гимназии солидные знания и даже привычку работать. Особенно плохо дело обстояло с языками: латинским, греческим, немецким и французским. Позже в Гейдельберге и Фрайбурге я должен был штудировать особенно немецкий язык и латинский, и греческий при подготовке к магистерскому экзамену <...> Почти восемь лет провел я в СПб гимназии, и никаких теплых воспоминаний...» [2, с. 413–414].

### **Участие С. И. Гессена в популярном литературно-политическом ежемесячнике «Северные записки» (1915–1916 гг.)**

В петербургский период, в 1915–1916 гг. в условиях Первой мировой войны, после того как журнал «Логос» перестал выходить, вся его

группа была приглашена к сотрудничеству с литературно-политическим ежемесячником «Северные записки». В этот журнал были приглашены и «путейцы», оппоненты «Логоса». «Северные записки» были популярным изданием, их известность возросла после опубликования «Писем капитана артиллерии Ф. А. Степуна», одного из редакторов «Логоса» [2, с. 420]. В Научной библиотеке Томского государственного университета удалось поднять несколько номеров журнала «Северные записки» за 1915–1916 гг. Среди авторов февральского номера за 1916 г. выделим Ивана Бунина (стихи), Сергея Есенина (повесть «Яр»), Романа Роллана («Неопалимая купина»). Вместе с талантливыми поэтами и прозаиками, с их прекрасными произведениями, в журнале была издана статья на актуальную политическую тему: «Война и рыцари легкой наживы (Письмо из Франции) Михаила Павловича». С. И. Гессен опубликовал в этом номере «Записок» статью «Эрнст Мах». Интересен номер журнала за апрель-май 1916 г., в нем целый цикл статей был посвящен памяти Шекспира и Сервантеса; вышла статья «Военно-промышленная организация и демократия» Бориса Воронова. С. И. Гессен издал в этом номере научную статью «Новый опыт интуитивной философии».

В номере «Северных записок» за октябрь 1915 г. С. И. Гессен опубликовал исследование, посвященное памяти своего учителя, известного и в Германии, и в России Вильгельма Виндельбанда, скончавшегося на 68-м году жизни. С. И. Гессен написал целую серию статей для «Северных записок» на философские темы, участвовал в собраниях редакции. Его имя, в то время молодого приват-доцента Санкт-Петербургского университета, привлекало внимание читателей. Сотрудничество с «Северными записками» было актуально, престижно и для С. И. Гессена. Создателями журнала были С. Чацкий, И. Захер, Г. Ландау [2, с. 420].

### **С. И. Гессен в условиях Первой мировой войны (1914–1916 гг.)**

Освещаемый период 1914–1916 гг. был трагическим, это были годы Первой мировой войны. Коллега, друг С. И. Гессена Ф. Степун, артиллерийский капитан, воевал, тысячи и тысячи мужчин были на фронте. А что же С. И. Гессен, каковы были обстоятельства, кото-

рые позволили ему заниматься мирными делами? Ответ на этот вопрос помогают найти документы, выявленные автором в ЦГИА СПб и впервые вводимые в научный оборот. Во-первых, это «Свидетельство о явке к исполнению воинской повинности». В документе отмечено, что сын надворного советника Сергей Иосифович Гессен являлся к исполнению воинской повинности при призыве 1908 г., 4 марта 1914 г. и зачислен в ратники ополчения второго разряда. «Выдано С.-Петербургским Городским по воинской повинности Присутствием 4 марта 1914 года за № 20 6 сентября 1913 года». Стоит синяя круглая печать. Документ подписан воинским начальником, номер документа 228. Документ за № 228 был получен на призывном пункте Царского Села 5 февраля 1916 г. С. И. Гессен был военнообязанный гражданин, причем ему выпал жребий № 709 [11, л. 29].

Второй документ, относящийся к вопросу о военнообязанном С. И. Гессене, в условиях войны имевшем право не воевать, было его прошение: «Его превосходительству, г. Ректору Императорского С.-Петербургского университета. Имею честь покорнейше просить Ваше превосходительство о выдаче мне свидетельства для предъявления г. Градову 1 участка Царскосельской части о том, что я состою приват-доцентом Санкт-Петербургского университета. «Документ был подан 20 марта 1914 г. Подписан С. И. Гессеном. В канцелярии Совета документ был принят 20 марта 1914 г. за № 438. Важная деталь документа – слева от основного текста приписана ценная информация, причем, видимо, рукой сотрудника канцелярии: «Допущен по кафедре философии предписанием Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа от 11 февраля 1914 года № 464». Это было подтверждение законности статуса С. И. Гессена как приват-доцента для сведения ректора и его ответа г. Градову 1-го участка Царскосельской части [11, л. 29].

Третий документ по военному вопросу относится уже к 3 февраля 1916 г. за № 108. Можно предположить, что в 1914 г. ректор прошение от 20 марта 1914 г. исполнил: С. И. Гессен не был призван в действующую армию. Суть третьего документа: это «Удостоверение за № 8286. Предъявитель сего, Сергей Иосифович Гессен предложением Попечителя Петроградского учебного округа от 11 февраля 1914 года за № 4642 допущен к постоянному преподаванию в Импе-

раторском Петроградском университете в качестве приват-доцента, в каком звании состоит и по сие время. Выдано сие удостоверение г. Гессену для предоставления г. Уездному Воинскому Начальнику г. Царское Село. Ректор Университета Э. Гримм, секретарь Совета М. Никитин» [11, л. 25]. Это была «охранная грамота» С. И. Гессена, гарантия его права от призыва в армию.

Четвертый документ датирован 1 марта 1916 г. за № 89187, исходит от Царскосельского уездного начальника, подписан полковником, делопроизводителем, губернским секретарем. Это документ на имя ректора Императорского Петроградского университета. Штамп: «входящий № 350. Ректору Императорского Петроградского университета. «Препровождая при сем удостоверение за № 8286, прошу выдать таковое ратнику ополчения 2-го разряда, приват-доценту Университета Сергею Иосифовичу Гессену, и расписку его в получении возвратить во вверенное мне Управление». Приложение: удостоверение за № 8286. Документ подписан полковником, делопроизводителем, Губернским секретарем [11, л. 26].

Итак, С. И. Гессен, будучи приват-доцентом Санкт-Петербургского университета, согласно Воинскому уставу Российской империи, имел право на продолжение своей сугубо мирной деятельности, но по нормам военного времени являлся ратником ополчения 2-го разряда, т. е. все-таки мог быть призван на службу как ополченец. На ум приходят ополченцы под Москвой в 1941 г., но, к счастью, С. И. Гессен в такой страшной операции не участвовал.

### **Февральская революция 1917 г.: С. И. Гессен и Г. В. Плеханов**

Новый период в жизни С. И. Гессена открыла Февральская революция 1917 г. Все еще преподавая в гимназиях и Университете, С. И. Гессен занялся к тому же и политической деятельностью. Его выбор – группа В. Г. Плеханова «Единство» – был очень характерен: желая найти место слева от кадетов, между либералами и социалистами, он выбрал группу, которая из-за крайне правого своего положения внутри социал-демократического движения была фактически изолирована и совершенно беспомощна как реальная политическая сила. Плеханов, который сделал Гессена своим личным секретарем

и часто разговаривал с ним до глубокой ночи, был в то время единственным из ведущих русских марксистов, упорно отстаивающим убеждение, что целью русской революции должно стать последовательное буржуазное озападничество России.

Позднее Гессен уяснил себе доктринерский характер этих воззрений и тот факт, что последовательная «вестернизация» не отвечает реалиям революции и не может служить практической социалистической программой. В автобиографии он писал об этом так: «Несмотря на мое кантианство, я, как и раньше, ощущал себя ближе к правому марксизму Плеханова, чем к революционному социализму. Полагаю, что причиной тому были мое непреодолимое тяготение к Западу и мой демократический либерализм, заставлявший с подозрением относиться ко всяким проявлениям популизма. Такое умонастроение не могло принести плодов в тяжелую революционную пору. Мои статьи в „Единстве“ были образчиком оторванных от реальности теоретических выводов и абсолютно бессильной позиции... Моя брошюра „Свобода и дисциплина“, напечатанная в десятках тысяч экземпляров, была также безжизненна и скучна, как и мои статьи... Еще хуже обстояло дело с моими выступлениями на митингах. Будучи неплохим и опытным оратором в студенческой аудитории, во время встреч с толпой рабочих я вызывал только раздражение. Во время одного из таких митингов в Царском Селе я разозлил слушателей до такой степени, что мне едва удалось скрыться через черный ход, когда на меня набросились с кулаками» [1, с. 492].

### **С. И. Гессен на кафедре философии Санкт-Петербургского университета (1914–1917 гг.)**

Период преподавания С. И. Гессена на кафедре философии Санкт-Петербургского университета был плодотворным. Кафедра философии имеет славную историю. Она была создана в 1819 г. одновременно с открытием университета. Особое место в ее истории занимает конец XIX – начало XX в., это период расцвета русской философской мысли. Решающее значение, как отмечают историки Е. А. Ростовцев и И. В. Сидорчук [6], в достижениях философской мысли принадлежит Санкт-Петербургу и его университету. Как указано выше, именно

в начале XX в. С. И. Гессен читал на кафедре лекции по философии А. Бергсона, этики И. Канта, а также курс лекций «История педагогических систем в связи с общей историей философии» [5, с. 19].

В связи с освещенным ранее вопросом о подготовке и вступлению С. И. Гессена в должность приват-доцента Санкт-Петербургского университета по кафедре философии историко-филологического факультета следует отметить, что, как пишет сам С. И. Гессен, магистерский экзамен был не один, был и второй экзамен. Это был последний, согласно приват-доцентуре, научный экзамен, состоявшийся в опубликовании книги и проведении дискуссии по ней на факультете. Над этой книгой С. И. Гессен работал, уже будучи приват-доцентом, читая лекции в университете, преподавая в школах, занимаясь педагогикой. Это было исследование научного наследия И. Канта, книга, отдельные главы которой он представил во время чтения лекции в университете. Произведение потребовало огромного труда С. И. Гессена, оно, безусловно, было оригинальным, значительным вкладом в разработку научного наследия И. Канта, поскольку С. И. Гессен по своим философским взглядам был неокантианцем. Осенью 1917 г. черновик книги был готов. В воспоминаниях С. И. Гессен пишет, что привез эту папку и в Томск, использовал ее при подготовке лекций в Томском университете, позже и в эмиграции он обращался к ней. К несчастью, этот уникальный научный труд погиб в огне Варшавского восстания в 1944 г., как и все его остальные рукописи [2, с. 420].

В рассматриваемый период на кафедре трудились известные русские философы А. И. Введенский, Н. О. Лосский, И. И. Лапшин, С. Л. Франк. С. И. Гессен познакомился с ними еще до вступления в должность приват-доцента Санкт-Петербургского университета, в период после защиты докторской диссертации в 1900 г. Это были годы интенсивной научной творческой работы, годы подготовки и создания журнала «Логос». При университете действовало Философское общество, созданное в 1897 г. С. И. Гессен пишет в воспоминаниях, что он «сделал доклад в Философском обществе при университете и участвовал в его собраниях». Благодаря этому он ближе узнал петербургских философов старшего поколения (А. И. Введенского,

Н. О. Лосского, И. И. Лапшина, Л. Е. Габриловича), которые вскоре стали его «коллегами и друзьями» [2, с. 416]. С. И. Гессен отмечал, что он всерьез занялся изучением трудов этих ученых, с которыми раньше был незнаком. В приложении к книге «Санкт-Петербургское Философское общество (1897–1923 годы)» помещены фотографии отмеченных выше ученых и ряда других, которые являлись членами Философского общества, действовавшего при Санкт-Петербургском университете до 1923 г. История его деятельности представлена в указанной Е. Ф. Синельниковой, В. С. Соболева [7]. Кроме философов, в это Общество входили известные ученые, представители других наук и литературы: Л. Н. Толстой, физиолог В. М. Бехтерев, историки С. Ф. Платонов, А. С. Лаппо-Данилевский, Н. И. Кареев, юрист А. Ф. Кони и др.

Важно отметить, что С. И. Гессен в петербургский период и позже отличался, несмотря на молодые годы, а может быть, и в силу этого, даром общения и был вхож в дома известных ученых, сам принимал у себя гостей в Царском Селе, где он жил после возвращения из Германии. С. И. Гессен чрезвычайно плодотворно работал, создавал студенческие философские общества, редактировал «Логос», писал для него рецензии и статьи, готовился и сдавал магистерские экзамены. Вот один из интересных фактов: «По воскресеньям я часто бывал у А. С. Лаппо-Данилевского, беседы с которым основательно углубили мои методологические установки» [2, с. 419]. С. И. Гессен в этот период познакомился с М. И. Туган-Барановским и его трудами по политической экономии, подружился с его семьей. М. И. Туган-Барановский также бывал в гостях у Сергея Иосифовича в Царском Селе в период с 1915 по 1917 г. [2, с. 416]. Петербургский период в жизни С. И. Гессена был исключительно успешным и в научном, и в личном плане. В эти годы он женился на Нине Минор, внучке Московского раввина С. А. Минора и дочери известного российского врача-невропатолога Л. С. Минора. У них родился сын Евгений, в 1916 г. – сын Дмитрий. В Томск С. И. Гессен ехал семейным человеком. С ними ехала еще и тетушка по линии жены (в помощь Нине Лазаревне). Поселились они в Томске на улице Черепичной, д. 26 (ныне Кузнецова, 20а).

Именно в петербургский период продолжился интеллектуальный, нравственный рост Сергея Иосифовича Гессена, он достойно вошел в круг известных петербургских философов благодаря своим научным достижениям и, прежде всего, благодаря уникальному проекту – изданию и редактированию «Логоса». С. И. Гессен был известен в Германии, в университетах Гейдельберга и Фрайбурга, он сотрудничал с профессорами этих университетов. Важнейшим достижением молодого 26-летнего С. И. Гессена стало его вступление в должность приват-доцента кафедры философии Санкт-Петербургского университета. Наконец, именно в петербургский период С. И. Гессен увлекся педагогикой, начал читать лекции по педагогике в женской гимназии М. Н. Стоюниной и Петершуле, а на философском факультете начал чтение лекций по педагогике. Педагогика была для него совершенно неизведанной областью, однако он занялся ею всерьез [2, с. 419]. Он ехал в Томский университет сложившимся ученым-философом, блестящим исследователем нового направления в науке, основателем философии образования.

#### **Приложение. И. В. Гессен, отец С. И. Гессена. Первая семья С. И. Гессена**

Еврейская энциклопедия издательства Брокгауза и Ефрона (1906–1913 гг., в 16 томах) представляет Иосифа Владимировича Гессена (1867–1943) как юриста и общественного деятеля. Иосиф Владимирович получил образование в Новороссийском и Петербургском университетах. Подвергался негласному полицейскому надзору за участие в организации «Народная воля». За продолжение подпольной работы был подвергнут аресту и отбывал ссылку в Сыктывкаре. Здесь он использовал время для занятий юридическими науками, готовясь к университетским экзаменам, самостоятельно овладел английским языком. После ссылки уехал в Одессу и с разрешения Министерства народного просвещения в 1889 г. выдержал экзамен за университетский курс юрфака, получил диплом 1-й степени. Через два года И. В. Гессен поступил на работу в Министерство юстиции. В 1898 г. вместе с группой единомышленников основал газету «Право» – одно из самых заметных явлений в интеллектуальной жизни страны Его

друзьями были В. Д. Набоков (отец писателя Владимира Набокова) и П. Н. Милюков. По своим политическим воззрениям Иосиф Владимирович был конституционным демократом, состоял в кадетской партии, был членом ее ЦК и избирался во 2-ю Государственную думу. Основным стимулом его деятельности всегда была борьба за законность. Среди многих работ И. В. Гессена были и специально посвященные вопросам предоставления полноправия евреям в России, в частности «Еврейский вопрос в Кабинете министров» и др. [3].

Немногим известно, что И. В. Гессен неоднократно консультировал председателя Комитета министров С. Ю. Витте. О полезности его советов можно судить по тому, что Витте считал своим долгом написать благодарственную телеграмму Иосифу Владимировичу Гессену. Можно напомнить, что вдова С. Ю. Витте сочла возможным только И. В. Гессену передать рукописи воспоминаний мужа, которые были им обработаны и изданы в Берлине в трех томах в 1922–1924 гг. В СССР с различными критическими оговорками в адрес Гессена «Воспоминания С. Ю. Витте» были изданы только в 1960 г. Под руководством И. В. Гессена в Берлине был выпущен журнал «Архив русской революции». В Москве репринтный выпуск «Архива» был осуществлен лишь в 1990-х гг. Эти издания являются чрезвычайно важным источником для изучения истории России конца XIX – начала XX в. [3].

Большевистский переворот в октябре 1917 г. в России вынудил И. В. Гессена эмигрировать. Как актуальны ныне его слова, опубликованные в последнем номере газеты «Право»: «Переворот подорвал все основы правопорядка, отменив все законы, упразднив суды, заменив правосудие не только фактически, но и формально провозглашенным „усмотрением“ и произволом». Усиление антисемитизма в Германии вынудило И. В. Гессена в 1935 г. уехать в Париж. А в июне 1940 г. пришлось бежать и из Парижа – буквально перед вступлением гитлеровских войск. Последним прибежищем И. В. Гессена, его сына и жены стали США, куда они переехали в конце 1942 г. благодаря стараниям писателя В. В. Набокова. Скончался Иосиф Владимирович Гессен 23 марта 1943 г. [3].

Печальна история первой семьи С. И. Гессена. Первой женой Сергея Иосифовича была Нина Лазаревна Минор. Она была арестована нацистами в 1942 г. и доставлена в концлагерь Терезин, затем переведена в концлагерь Малый Тростенец (Польша), где и погибла.

Их сын Евгений учился в политехническом институте в Бельгии, затем в Праге. Был одним из самых одаренных членов содружества молодых поэтов из России «Скит». Успел издать два сборника. Был схвачен нацистами в сентябре 1942 г. и доставлен в концлагерь Терезин, после в Освенцим, где погиб в 1945 г. Его имя и имя его матери значатся на стене Пражской синагоги в перечне мучеников-евреев.

Второй сын Дмитрий Сергеевич (1916–2001 гг.) окончил гимназию в Праге. В 1939 г. переехал к отцу в Варшаву, где изучал славистику в университете. Служил в польской армии. В боях с немецкими войсками попал в плен. Бежал из плена, занимался подпольной деятельностью. Во время нацистской оккупации Польши спас еврейскую девушку. Был включен в список неевреев, жертвовавших собою (пребывая на оккупированной территории вынужден был креститься, чтобы остаться в живых). В Яд-Вашеме в его честь на Аллее Праведников посажено дерево. Его жена Б. Фаратовская спасла от уничтожения несколько евреев. Также включена в число Праведников. Их сын Владимир Дмитриевич в начале 1980-х гг. эмигрировал из коммунистической Польши в Канаду.

#### Список использованных источников

1. Валицкий, А. Философия права русского либерализма / А. Валицкий. – Москва : Мысль, 2012. – 492 с.
2. Гессен, С. И. Мое жизнеописание / С. И. Гессен. – Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гессен, В. Ю. Жизнь и деятельность И. В. Гессена – юриста, публициста и политика / В. Ю. Гессен. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2000. – 154 с.
4. Найбороденко, Л. М. Участие С. И. Гессена в создании и издании международного ежегодника по философии культуры «Логос» (1908–1914 гг.) // Философско-педагогическое наследие С. И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры. Сборник научных трудов / отв. ред. С. А. Неркылов, И. А. Дунбинский. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2020. – С. 84–92.

5. Осовский, Е. Г. Жизнь и педагогическое наследие Сергея Гессена / Гессен С. И. Педагогические сочинения. – Саранск : Красный октябрь, 2001. – С. 9–37.
6. Кафедра философии Петербургского университета (1819–1917): коллективный портрет / Е. А. Ростовцев, И. В. Сидорчук // Философские науки. – 2016. – № 3. – С. 135–147.
7. Синельникова, Е. Ф., Соболев, В. С. Санкт-Петербургское философское общество (1897–1923) / Е. Ф. Синельникова, В. С. Соболев. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2020. – 208 с.
8. Фоминых, С. В., Найбороденко, Л. М. С. И. Гессен в Санкт-Петербурге. Подготовка и вступление С. И. Гессена в должность приват-доцента Санкт-Петербургского университета (1909–1914 гг.) // Философско-педагогическое наследие С. И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры. Сборник научных трудов / отв. ред. С. А. Некрылов, И. А. Дунбинский. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2020. – С. 5–12.
9. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб) / Путеводитель в двух томах. – Т. 2. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 55.
10. ЦГИА СПб. – Ф. 114. – Оп. 1. – Д. 9000. – Л. 2, 3, 3 об., 6, 7, 8, 10, 10 об., 11.
11. ЦГИА СПб. – Ф. 14. – Оп. 1. – Д. 10866. – Л. 25, 26, 29.

## АКТУАЛЬНОСТЬ ВЗГЛЯДОВ С. И. ГЕССЕНА НА РОЛЬ УЧЕБНОЙ КНИГИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

## RELEVANCE OF S. I. HESSEN'S VIEWS ON THE ROLE OF THE TEXTBOOK IN TEACHING MATHEMATICS

Э. Г. Гельфман<sup>1</sup>, К. В. Gelfman<sup>2</sup>, А. С. Сыпченко<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>2</sup> Hashita School, Rehovot, Israel

<sup>3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск

**Научный руководитель:** Э. Г. Гельфман  
доктор пед. наук, проф. кафедры математики,  
теории и методики обучения математике

**Ключевые слова:** функции школьного учебника, психодидактика, интеллектуальное развитие

**Keywords:** functions of a school textbook, psychodidactics, intellectual development

**Аннотация.** Вопросы о том, каковы функции учебника (учебной книги) в учебном процессе, проблемы определения профессиональной позиции педагога в зависимости от выбранного им для обучения учебника постоянно обсуждаются специалистами разных областей знаний. В связи с этим актуальным является исследование С. И. Гессена, который убедительно показывает, что содержание учебника (учебной книги) не должно быть только проекцией научного знания, а опираться на различные отделы философии, психологии и физиологии. Обосновывается, что высказанные около ста лет тому назад положения С. И. Гессена имеют значение для развития теории конструирования современных учебников и для практики создания учебных текстов, направленных на интеллектуальное развитие учащихся. Они согласуются с подходом к конструированию учебных текстов с точки зрения психодидактики.

Каким должно быть содержание образования, в частности математического, чтобы оно способствовало интеллектуальному развитию учащихся, формированию универсальных учебных действий разного типа? Какую роль играют в решении этого вопроса школьный учебник (учебная книга) и педагогические ценности учителя относительно целей образования?

Эти вопросы постоянно обсуждаются философами, психологами, исследователями в области конструирования образовательной среды обучения различным учебным предметам.

Целью данной статьи является анализ взглядов И. С. Гессена на функции школьного учебника (учебной книги) в учебном процессе и на особенности деятельности учителя при работе с учебными материалами разного типа. Кроме того, мы поставили своей целью проанализировать различные учебные материалы современных учебников России и Израиля с ретроспективной точки зрения (в частности, системы взглядов С. И. Гессена) и перспективной точки зрения (психодидактический подход к обучению).

Описывая роль учебника в учебном процессе, С. И. Гессен отмечает, что учебник должен носить характер книги для чтения учащимися. Такой учебник предполагает живой, яркий, красочный язык представления учебного материала. Он должен быть снабжен разъясняющими и способствующими пониманию предмета иллюстрациями, и другими элементами мышления.

Сравним с этой точки зрения несколько фрагментов на одну и ту же тему из двух учебников [5, 7].

*Пример 1. Формула квадрата суммы.*

*Текст 1. Преобразуем в многочлен выражение  $(a + b)^2$ . Имеем:*

$$(a + b)^2 = (a + b)(a + b) = a^2 + ab + ba + b^2 = a^2 + 2ab + b^2.$$

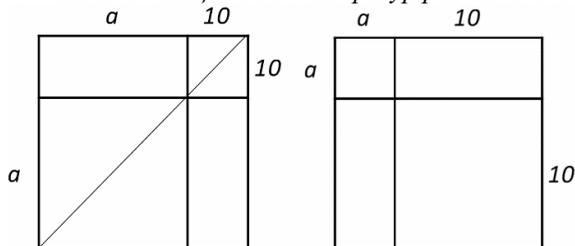
*Итак,*

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

*Это тождество называют формулой квадрата суммы двух выражений [5].*

*Текст 2.*

*Задание 1. Найдите площадь данных фигур разными способами [7].*



Обсудите выполнение этого задания в группе.

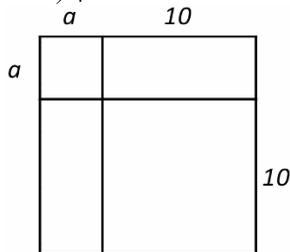
$$(a + b)^2 = ?$$

Задание 2. Учащимся предложили ответить на вопрос: «Чему равно  $(a + 10)^2 - ?$ » [7].

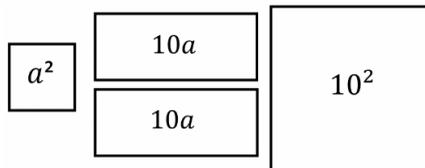
Адела ответила так:  $(a + 10)^2 = a^2 + 10^2$ .

Беньямин записал:  $(a + 10)^2 = (a + 10)(a + 10) = a^2 + 10a + 10a + 10^2 = a^2 + 2 \cdot 10a + 10^2$ .

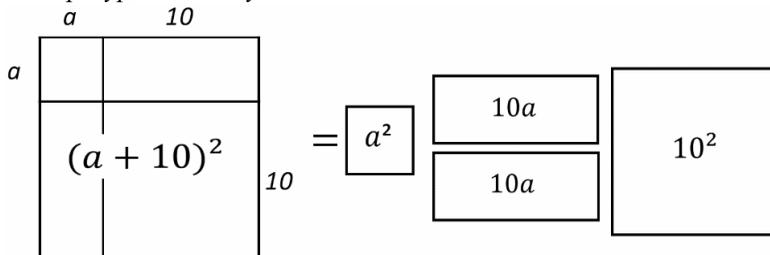
Дора нарисовала квадрат со стороной  $(a + 10)$  и сказала, что с помощью выражения  $(a + 10)^2$  можно найти его площадь при различных  $a$ . Она равна  $(a + 10)^2$ .



Я разрежала этот квадрат и получила два квадрата и два прямоугольника.

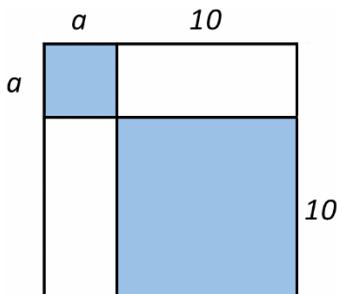


Так как площадь квадрата равна сумме площадей четырех вырезанных фигур, то я получила:



$$(a + 10)^2 = a^2 + 2 \cdot 10a + 10^2$$

Тамар показал свой рисунок и сказал: «Получилось два квадрата и два прямоугольника».



Я записал это так:

$$(a + 10)^2 = a^2 + 10^2 + 2 \cdot 10a.$$

Чьи рассуждения вы считаете верными и какое из рассуждений вам понравилось больше?

Задание 3. Продолжите равенства [7].

а)  $(a + 3)^2 = (a + 3)(a + 3) = \square^2 + 2 \square \triangle + \triangle^2$

б)  $(2a + 5)^2 = (2a + 5)(2a + 5) = \square^2 + 2 \square \triangle + \triangle^2$

в)  $(a + \frac{1}{2})^2 = (a + \frac{1}{2})(a + \frac{1}{2}) = \square^2 + 2 \square \triangle + \triangle^2$

г)  $(a + b)^2 = (a + b)(a + b) = \square^2 + 2 \square \triangle + \triangle^2$

...

Для сравнения этих текстов полезно задать вопрос, который ставит в своей работе С. И. Гессен: «Достаточно ли знания материала для построения педагогических норм?». «Конечно, – продолжает Гессен, – гораздо легче объяснить ученику теорему и показать ему решение задач, чем ничего не делая за него, сделать так, чтобы он сам доказал теорему и решил задачу, говорит вся современная дидактика» [1].

Иными словами, может ли современный учебный текст, направленный на интеллектуальное развитие учащихся, быть только проекцией научного знания? М. А. Холодная [2] отмечает, что современный текст должен использовать не только факты математики, но и набор,

например, таких средств, как режим диалога, элементы педагогической поддержки (геометрические образы, схемы, вспомогательные вопросы), учебная диагностика и т. д.

Тексты учебника, по мнению С. И. Гессена, должны обращаться к прошлому опыту учащихся, актуализировать этот опыт. Он говорит о том, что необходимо мотивировать учащихся на изучение нового, на поиск целей предстоящей деятельности, средств ее осуществления. В частности, при введении нового понятия учащиеся должны осознать, что их прошлого опыта (физического, математического, предметно-практического) недостаточно для решения возникшей проблемы.

Нужно постараться так сделать, отмечает С. И. Гессен, чтобы ученик сам поставил цель своей деятельности. Именно поэтому предполагаемые цели деятельности должны быть понятны ученику, близки и значимы для него [1].

С этой точки зрения посмотрим на фрагменты учебных текстов, мотивирующих изучение понятие «проценты» [4, 8].

*Пример 2. Проценты.*

*Текст 1. Проценты – одно из понятий прикладной математики, которые часто встречаются в повседневной жизни. Так, часто можно прочитать или услышать, что, например, в выборах приняли участие 56,3 % избирателей, рейтинг победителя конкурса равен 74 %, промышленное производство увеличилось на 3,2 %, банк начисляет 8 % годовых, молоко содержит 1,5 % жира, ткань содержит 100 % хлопка и т. д. Ясно, что понимание такой информации необходимо в современном обществе [4].*

Проанализируем этот текст. Понятие «проценты» является особенным, так как учащиеся уже слышали о нем, и возможно, некоторые из них его даже применяли. Поэтому такой повествовательный текст в начале параграфа, содержащий перечисление многочисленных фактов, вряд ли будет стимулировать учащихся к более глубокому изучению этого понятия и заинтересует их. Кроме того, не ясно, на какие вопросы учащихся, близких их жизненному опыту, отвечает этот текст.

И. Г. Просвилова считает, что начинать изучение темы «Проценты» желательнее с учебного текста, который позволил бы диагностировать степень готовности разных учащихся к изучению данного

понятия. Это позволит и учителю, и учащимся при обучении данному понятию соблюдать баланс новых и прошлых знаний, даст возможность учащимся выбирать способы учебной деятельности, выстраивать свою траекторию обучения [6].

Приведем пример такого текста.

*Текст 2. Проценты.*

*Задание 1. Рассмотрите рисунки. Все ли случаи использования процентов вам понятны? Запишите возникшие вопросы, обсудите их в группе.*



*В своей жизни вы, возможно, встречались с процентами. Приведите примеры таких ситуаций.*

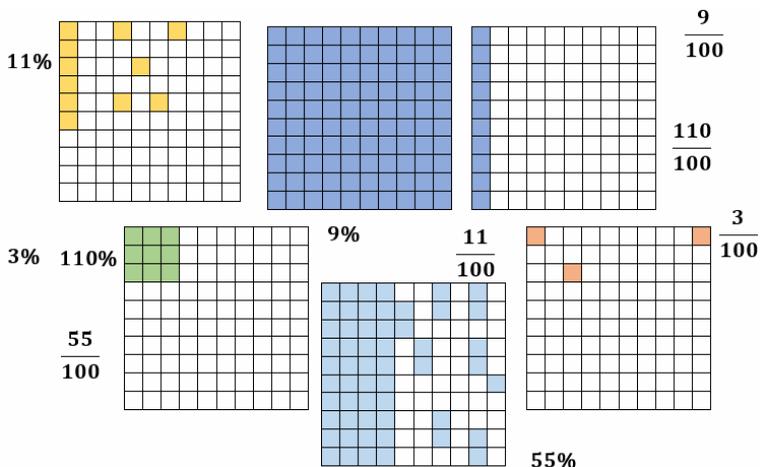
*Полистайте газеты, журналы, энциклопедии и словари. Найдите в них статьи, иллюстрации, связанные с процентами. Выберите то, что покажется вам интересным, и принесите этот материал в класс для обсуждения.*

*Расспросите родителей, старших братьев и сестер о том, сталкивались они в своей жизни с понятием «проценты». Что в их рассказе вас заинтересовало? Знаете ли вы, что означает это слово?*

*Могли бы вы объяснить фразу из учебника географии: «25 % населения страны занято в сельском хозяйстве». Как вы понимаете фразу «я уверен на 100 %».*

*Что бы вы хотели узнать о процентах? Какой план изучения понятия проценты вы бы предложили?*

*Задание 2. Рассмотрите рисунки и различные записи (дроби, проценты). На какие группы вы бы разделили эту информацию. Подпишите рисунки, используя обыкновенные дроби и проценты.*



Проверьте себя, используя определение понятия «процент». Одним процентом называют одну сотую часть [8].

Приведем пример еще одного текста, направленного на мотивацию изучения понятию «процент» [3]. «Представьте себе, что в один прекрасный день в далеком Средневековье собрались купцы за заморским товаром: шелками, пряностями, мехами, драгоценностями. Чтобы купить товар, трое из них хотели взять займы одну и ту же сумму с возвратом на определенных условиях.

Один купец обещал с каждого тюка товара стоимостью 2 200 рублей вернуть, кроме долга, еще 88 рублей.

Другой – с каждой единицы товара стоимостью 1 300 рублей обещал вернуть эти 1 300, да еще 39 рублей.

Третий купец за каждые занятые 100 рублей обещал вернуть на 5 рублей больше.

Какому из купцов вы одолжили бы деньги с наибольшей для себя выгодой?

Как вы рассуждали? Как вы понимаете фразу: «Одолжил бы с наибольшей для себя выгодой»? Для какого купца поставщику удобнее рассчитать свою прибыль?»

Работая с этим текстом, учащиеся приходят к удобному способу сравнения отношений, т. е. осознают значимость понятия «процент», историю и природу возникновения этого понятия.

Анализируя предложенные тексты на одну и ту же тему, можно обнаружить, что они задают различные стратегии и тактики обучения математике. Это значит, что учителя математики могут сформировать разные ценности по отношению к процессу обучения и его целям. Разные тексты потребуют от учителя различной профессиональной подготовки. Если учебник ставит целью обучения сообщение сведений, то задача учителя, как пишет С. И. Гессен, должна состоять в наиболее удобопонятном изложении своего предмета. Изложение учителя должно быть интересно, живо, подробно, снабжено иллюстрациями, связано с предыдущими, уже усвоенными учениками сведениями. Этому должна служить специальная, основанная на психологии техника преподавания, знание и владение которой составляют основу педагогической подготовки.

Иными словами, точка зрения С. И. Гессена согласуется с современным подходом к подготовке учителя и созданию учебника. При этом подходе обучение должно строиться с учетом одновременно философского, психологического, физиологического, дидактического, методического и предметного знания.

#### **Список использованных источников**

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника : учебное пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – Москва : Юрайт, 2018. – 328 с.
3. Гельфман, Э. Г. Математика: учебная книга и практикум для 6 класса: в 2 ч. Ч. 2. Рациональные числа / Э. Г. Гельфман, Е. И. Жилина, Н. Б. Лобаненко, Л. Н. Демидова, Ю. Ю. Вольфенгаут, И. Э. Гриншпон, В. Н. Ксенева, И. Е. Малова, З. П. Матушкина, Л. Б. Непомнящая, В. А. Панчищина, И. Г. Просвирина, М. А. Холодная. 6-е изд., испр. и доп. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 216 с.
4. Дорофеев, Г. В., Петерсон, Л. Г. Математика. 6 класс. Ч. 1. – 2-е изд., перераб. / Г. В. Дорофеев, Л. Г. Петерсон. – Москва : Ювента, 2010. – 112 с.: ил.
5. Мерзляк, А. Г. Алгебра: 7 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 272 с.
6. Просвирина, И. Г. Структурно-содержательный и мотивационный аспекты формирования математических понятий у учащихся 5–6 классов : автореферат

диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Просви́рова Ирина Геннадьевна; [Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т]. – Москва, 2010. – 171 с.

7. Integrated mathematics for the 9th grade. Part 1. – Published by WIS, teaching mathematics department.

8. Mathematics with «Time to know» : The additional brochure for the 6th grade. Part B. – Raanana : University Publishing Agency.

## КУЛЬТУРА ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСТВО КУЛЬТУРЫ (К 135-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ С. И. ГЕССЕНА)

### CULTURE OF CREATIVITY AND CREATIVITY OF CULTURE (TO THE 135<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF S. I. GESSEN)

*В. Е. Дерюга*

Мордовский государственный педагогический университет, Саранск

**Ключевые слова:** С. И. Гессен, человек, воспитание, образование, творчество, псевдотворчество, культура

**Keywords:** people, upbringing, education, creativity, culture

**Аннотация.** Обобщены взгляды С. И. Гессена на такие понятия, как личность, образование, культура и творчество, а также рассмотрена проблема псевдотворчества в условиях современного технологического цифрового мира.

В 2022 г. исполняется 135 лет со дня рождения Сергея Иосифовича Гессена – русского ученого, педагога и философа. Его научные труды охватывают различные сферы (от философии и социологии до педагогики и дидактики), и в то же время творчество ученого целостно, едино, поскольку фундаментальным ядром в нем выступает человек – существо по своему предназначению культурное, творческое и свободно созидающее. Широта взглядов, высокая эрудированность, живость мысли – все это не могло не отразиться на глубоком изучении вопросов педагогики в их сплетении с философскими, психологическими, социально-политическими знаниями. Как писал Е. Г. Осовский, исследователь педагогики российского зарубежья и наследия С. И. Гессена, «для русской педагогики, для Н. И. Пирогова, для К. Д. Ушинского и др. всегда было характерно обращение к ее философским истокам, однако Гессен поставил философию в центр своей педагогической концепции» [1].

Важной в философско-педагогической концепции С. И. Гессена нам представляется идея взаимосвязи культуры, образования и творческой личности. Рассмотрим их поочередно и в синтезе.

Культура для Гессена есть процесс и результат реализации человеком безусловных, сверхличных целей-заданий, которые не только превышают простое выживание, борьбу за самосохранение, но и самостоятельно указывают цели развития человека во всех ее направлениях. К ним ученый относил: хозяйство и технику, право и государственность и (к высшим) науку, искусство, нравственность и религию. Подлинная культура отдельного человека и всего человечества начинается тогда, когда происходит накопление материальных и духовных ценностей, освобожденных от рабства выживания: «Имеются цели, к которым мы стремимся ради них самих. Они ценны для нас не как условия достижения чего-то другого, но сами по себе. К этим безусловным, или „абсолютным“, целям относятся именно все те ценности, которые выше перечислены были в каталоге культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и пр. Все эти „культурные ценности“ светят своим собственным светом, являются „целями в себе“. Правда, мы неоднократно пользуемся ими так же, как орудиями другого: наукой, искусством мы часто занимаемся ради заработка. Мы нравственны часто из благоразумия. Те или иные хозяйственные цели мы ставим себе ради самосохранения или ради разрешения тех или иных научных или художественных задач» [2].

Образование ученый представлял как процесс приобщения человека к абсолютным ценностям культуры, его окультуривание: «Мне кажется, что в обществе передовой духовной культуры образование превосходит границы простого формирования индивидуума по модели, признанной социальной группой. Сейчас образование как духовный процесс было бы правильнее назвать словом „культура“, термин, которому в русском языке соответствует понятие „образование“, а в немецком „bildung“ <...> Человек высокой культуры» (умственной, художественной, нравственной), означает, впрочем, нечто большее, чем образованный человек только потому, что отвечает интересам господствующей социальной группы, т. е. потребностям официальных кругов. Все признают, что поистине образованный человек должен

быть не простым воспроизведением модели, навязанной кем-то извне, а скорее он должен быть самим собой или, другими словами, должен быть личностью» [3].

Личность формируется и развивается именно посредством образования, она никогда не дается готовой, а представляет собой творческий процесс воплощения мира культуры, развития индивидуума, которое происходит через разрешение множества противоречий, одним из которых в воспитании и образовании является, с одной стороны, необходимость продолжения культурной традиции (экономико-хозяйственной, социально-правовой, государственной, научной, религиозной, нравственной и художественной), а с другой – обретение личностью собственного культурного пути и ее творческой самореализации. Эти два направления мы можем назвать традиционным и гуманистическим (лично ориентированным).

Первая группа целей существует в мире (царстве) необходимости, иначе говоря, человек находится в зависимости от них. Мы живем по природным законам, вынуждены придерживаться социальных норм и правил, сохранять и передавать накопленную предыдущими поколениями культуру. Вторая группа представляет собой свободные цели личности, преодолевающие Царство необходимости и ведущие к свободе (или ее ощущению). Они помогают не просто сохранять и развивать Царство необходимости, они являются ценными сами по себе, привлекают человека красотой культуры и возможностью творческого самовыражения.

Именно творчество является объединяющим, смыслообразующим фактором и помогает человеку в реализации целей жизни, воспитания и образования. С. И. Гессен задолго до гуманистов 1960-х гг. считает наиболее значимой целью самоактуализацию потенциала человека и его окультуривание через процесс творческой деятельности и ее результаты.

Человек – существо сотворенное и творящее. В последнем и заключается смысл существования и его предназначение. С. И. Гессен это прекрасно понимал, связывал воедино и указывал на то, что «подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особен-

ность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [4].

Творчество культуры и культура творчества в современном мире переживают удивительные метаморфозы. С одной стороны, и культурное достояние человечества, и творческая деятельность сегодня открыты для широких слоев населения благодаря развитию информационных технологий. Невероятное количество информации доступно человеку, обилие технологий открывает множество возможностей для творческой деятельности. С другой стороны, хаотичная информация быстро превращается в информационный шум, а технологии сужают простор для собственно творческой деятельности, «вгоняют» ее в рамки технических запрограммированных вариантов.

В этом контексте мы обратим внимание на другую проблему. В XX в. телевидение, а сегодня виртуальная реальность и новые цифровые средства дали огромный простор для деятельности личности, которую мы назовем «псевдотворчеством». Эрих Фромм считал, что человек, не выполняющий своего главного предназначения – творить, начинает разрушать [4]. Это естественный ответ, когда потребность в творчестве не может быть реализована.

Отметим, что существует третий путь к решению обозначенной экзистенциальной проблемы – это псевдотворчество. В отличие от созидательной деятельности псевдотворчество – это процесс пассивного соучастия субъекта в творческой деятельности иных участников, а потому не имеющий объективных результатов для данного участника, но дающий ему схожие ощущения (эмоции, чувства), которые возникают непосредственно при осуществлении творческой деятельности. Проще говоря, человек не создает ничего и пребывает в пассивном состоянии, лишь реагируя на внешние раздражители культуры. Мощно воздействующие на внешние чувства художественные фильмы, компьютерные игры, футбольные матчи, как и в прошлые времена бои гладиаторов, – это «прекрасная» возможность обмануть свой мозг и получить ощущения активной творческой деятельности при пассивности самой личности. Цифровые технологии

XXI в. поставили процесс псевдотворчества на поток, получить ложное ощущение творческой деятельности сегодня может каждый.

Важный вопрос, который необходимо поставить в контексте рассматриваемой проблемы: А разве чтение книг, посещение музеев, в конце концов, созерцание природы, рассвета и заката не являются такой же псевдотворческой деятельностью? А игра ребенка – это творчество или псевдотворчество?

Чтобы дать ответ на поставленные вопросы, воспользуемся понятиями активности и пассивности субъекта в процессе той или иной деятельности. Например, вы смотрите фильм, который благодаря отличному сценарию, прекрасной игре актеров, режиссуре вызывает у вас те или иные эмоции. Проявляете ли вы активность в процессе просмотра фильма или эмоции появляются сами собой, без вашего участия, т. е. фактически вы остаетесь пассивным объектом, у которого вызывают те или иные ощущения? Почему среди подростков и людей юношеского возраста популярны «хорроры»? Ответ очевиден: чем эмоциональнее картина, чем автоматизированнее у субъекта возникают чувства-реакции на ее просмотр, тем пассивнее личность, ее смотрящая. В случае с посещением классического музея, театра или с медитативным созерцанием заката от субъекта требуется куда большее напряжение воли, сосредоточение (концентрация), а значит внутренняя активность, приводящая к творческому результату: обновленному состоянию души, нахождению новых решений, получению новых знаний, формированию взгляда на мир и т. д.

Зададимся еще одним актуальным вопросом. Присуще ли творчество искусственному интеллекту, будущему искусственному суперинтеллекту, или только человек способен осуществлять творческую деятельность? В последние несколько лет Интернет наполнен произведениями в области поэзии, живописи, музыки, анимации, которые выполнены нейросетями. Компьютерные программы и боты уже проходят тест Тьюринга, а в 2022 г. инженер по программному обеспечению Блейк Лемойн заявил, что нейросетевая языковая модель LaMDA от Google обладает признаками собственного сознания. Это заостряет вопрос о том, только ли человек способен к созиданию или творческая деятельность может быть полностью технологизирована, Творит

ли программа? Или все ее действия – это всего лишь симуляция творческого процесса, другими словами, первый уровень творчества – репродукция? Ответа на этот вопрос нет ни у программистов, ни у философов.

Псевдотворчество не представляет собой просто репродуктивную деятельность, оно есть симуляция ощущений от деятельности, которую на самом деле субъект не осуществляет, например чувство победы спортивной команды, за игрой которой человек только наблюдает.

Коварство псевдотворческой деятельности не только в отсутствии реальных результатов. Творчество – это фундаментальная характеристика человека, один из столпов его природы, его призвание, о чем в своих трудах постоянно пишет С. И. Гессен. Если оно остается нереализованным, то это ведет к искаженному развитию личности и даже к ее разрушению. Современные проблемы потери мотивации учиться или работать, воли к достижению результатов, способностей планировать будущее и наполнять смыслами ежедневное; погружение в игру, различные виды зависимостей – все это результат отсутствия настоящей творческой деятельности в жизни человека.

Сегодня предлагается множество технических решений, которые формируют псевдотворческую деятельность. Например, ученик может найти любую информацию в Интернете в любой момент. Это формирует ложное ощущение, что этими знаниями обладает он сам. При написании той или иной учебной работы (реферат, курсовая работа и т. д.), при подготовке устного ответа (доклада и т. д.) большинство просто копируют и вставляют тексты из разных источников, соединяют части, что мало связано с настоящей творческой деятельностью. А со стороны организаторов педагогического процесса технологизация проявляется чрезмерными и, прямо скажем, пустыми техническими требованиями к оформлению работ в соответствии с образцами, нежели чем ориентацией на настоящее содержательное творческое исследование. Использование ярких презентаций, погружение в мир дополненной реальности, прочие технические решения (к примеру, интерактивный анатомический стол «Пирогов» и т. д.) вызывают у «потребителей» в начале эмоциональный эффект «вау» (это похоже на воздействие и автоматическое реагирование субъекта

во время просмотра эмоционального фильма), но потом, после того, как эмоции «остывают», это становится обыденностью и не увлекает, если перед личностью не стоит значимой творческой задачи.

Отказ от псевдотворчества – наивная и невыполнимая задача в современных условиях развития технологического мира. Наоборот, оно должно быть активно использовано и преодолено здоровой потребностью человека творить, оно должно переродиться в деятельность, ведущую личность к решению сверхличных заданий. Решению данной задачи способствует правильно организованное образование, опирающееся на базовые потребности личности, которые будут способствовать вовлеченности субъекта в образовательный процесс, помогут использовать цифровые технологии действительно как средства для решения творческих задач.

К таким потребностям отнесем:

- потребность в самореализации (победе, достижении целей);
- потребность в новизне и совершенстве (поиске нового, истинного, усовершенствовании реального мира в соответствии с идеальным образом);
- потребность в коммуникации (установлении, поддержании, расширении связей, взаимообучении, наличии соактора – другого/других, близкого по идеям и идеалам, целям и ценностям субъекту);
- потребность в смысле и поиске себя (понимание настоящих целей собственной жизни, их соотнесение с реальностью, корректировка, постановка новых задач, религиозный поиск);
- потребность в творчестве (в идеале – создание такого продукта, который очень необходим людям);
- потребность в большей системе (поиска своего места в мире, принятие значимой группой, наличие возможности коммуникации и деятельности для сообщества, возможности подарить продукт творчества социуму).

Перечисленные потребности превышают сугубо животные, однако являются такими же экзистенциальными для человека, поскольку их удовлетворение ведет к полноценной жизни, к расцвету личности, а неудовлетворенность – к регрессу и деструкции. Потребности эти не существуют независимо друг от друга, реализация одной ведет к рос-

ту остальных, в том числе в качестве новых запросов личности по отношению к себе и к окружающему миру. Так, коммуникация и деятельность в большей системе помогают познать самого себя, свои возможности и реализовать их; наличие идей и идеалов могут преобразовывать окружающий мир и защищать личность от суровой реальности. Творчество же – не просто потребность, но и интегрирующая деятельность, своего рода механизм, благодаря которому человек настоящему становится человеком.

#### **Список использованных источников**

1. Осовский, Е. Г. Сергей Гессен: педагогика гуманизма – гуманизм педагогики [Электронный ресурс] / Е. Г. Осовский. – Режим доступа: <https://roerich-lib.ru/index.php/gessen/6638-sergej-gessen-pedagogika-gumanizma-gumanizm-pedagogiki> (дата обращения: 05.06.2022).

2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. [Электронный ресурс] / С. И. Гессен. – Режим доступа: <http://old.nkozlov.ru/library/pd/d4447/?full=1#.Yp0IzWPP2U1> (дата обращения: 05.06.2022).

3. Дерюга, В. Е. «Философская концепция воспитания С. И. Гессена» [Электронный ресурс] / В. Е. Дерюга. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskaya-kontseptsiya-vozpitaniya-s-i-gessena/viewer> (дата обращения: 05.06.2022).

4. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. [Электронный ресурс] / С. И. Гессен. – Режим доступа: <http://old.nkozlov.ru/library/pd/d4464/?full=1#.Yp0K1GPP2U1> (дата обращения: 05.06.2022).

5. Фромм, Э. Искусство быть [Электронный ресурс] / Эрих Фромм. – Москва, 2011. – Режим доступа: [https://librebook.me/iskusstvo\\_byt/vol2/2](https://librebook.me/iskusstvo_byt/vol2/2) (дата обращения: 05.06.2022).

## ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОГО В ФИЛОСОФИИ С. И. ГЕССЕНА<sup>1</sup>

### THE CONCEPT OF THE SOCIAL IN THE PHILOSOPHY OF S. I. HESSEN

*М. Ю. Загирняк*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград*

**Ключевые слова:** философия русского зарубежья, социальное, общество, индивид, социальное право

**Keywords:** philosophy of Russian abroad, social, society, individual, social law

**Аннотация.** Проанализированы три аспекта понятия социального в философии Гессена: 1) социальное как надприродное; 2) социальное как специфика организации социальных взаимодействий; 3) социальное как взаимосвязь коллективных образований. На основе анализа этих аспектов реконструировано комплексное понятие социального. Установлено, что Гессен сформировал собственное представление о социальном, применяя которое, предложил вариант преодоления противоборства социального номинализма и холизма. В своих работах он использовал аксиологию Риккерта для обоснования возможности общества и культуры, определив значение каждого индивида в социокультурном процессе.

#### **Постановка проблемы**

Понятие социального занимает важнейшее место в социально-философских учениях, начиная со второй половины XX в., и направлено на преодоление противоборства социального холизма и номинализма (см. об этом: [1, с. 120]). Настоящая работа – это попытка исследовать понятие социального в историко-философском ракурсе, определить важнейшие особенности в социально-философских учениях первой половины XX в., в частности в социально-философском учении С. И. Гессена.

В широком смысле *социальное*, по мнению Ю. М. Резника, – это сфера реальности, связанная с взаимодействиями индивидов [2, с. 89].

---

<sup>1</sup> Исследование поддержано из средств программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» БФУ им. И. Канта.

Чтобы проанализировать понятие социального, требуется установить параметры исследования – определить критерии его обоснования. Все многообразие подходов к исследованию социального и трактовок (см. об этом: [2, с. 89–96]) можно сгруппировать в соответствии с аспектами понятия социального, на которых акцентируется внимание. В этой работе я планирую последовательно проанализировать три аспекта социального: 1) социальное как надприродное; 2) социальное в качестве организации взаимодействий индивидов (функциональность индивида в социуме); 3) социальное как взаимосвязь коллективных образований (функциональность сообществ, институтов, организаций в социуме). Анализ трех аспектов социального позволит сформировать комплексное представление о функционировании общества, реконструировать понятие социального в философии Гессена и установить, к чему идеологически ближе философ – к социологическому номинализму или холизму.

Следует заметить, что в работах Гессена нет определения понятия социального. В настоящей работе предпринята попытка реконструкции понятия социального в учении Гессена.

### **1. Социальное как надприродное**

Гессен как ученик Риккерта, развивший его идеи в собственных произведениях (см. об этом: [3, р. 59–62; 4, с. 59–60; 5, с. 152–153]), следовал неокантианскому толкованию социального и природного как, соответственно, путей свободной жизни и детерминизма. Он использовал кантовское противопоставление естественного и свободного [6, с. 182]. Гессен вслед за Кантом и неокантианцами обосновал свободу в рамках *этики долга*: человек должен в обосновании собственной жизни выйти за пределы природного детерминизма [7, с. 6]. Однако в отличие от Канта, как неокантианец, Гессен строго не противопоставлял природу и свободу, но считал, подобно Виндельбанду [8, с. 240], что сферу свободы человек формирует в условиях природы [7, с. 16–17]. Потому особое значение в учении Гессена приобретает актуализация *свободы*. Человек может стать свободным, если будет воспитывать в себе долг – дисциплинировать себя (см. подробнее об этом: [9, р. 1117–1120]).

Свобода индивида у Гессена связана с социализацией, осознанием долга и обоснованием собственного места в социокультурном процессе. Он различает индивида и личность: каждый человек может стать личностью, если откроет для себя свободу. Но для этого он должен стать *дисциплинированным*. Человек осознает себя частью целого, в процессе развития которого участвовал.

В условиях утверждения свободы как актуализации долга возникает вопрос, каким образом люди, поступая свободно, понимают друг друга и способны на совместную деятельность? Гессен отвечает на этот вопрос, используя аксиологию Риккерта. Уже в раннем произведении «Мистика и метафизика» Гессен озвучивает свою позицию: обосновать принципы развития культуры на основе идеи ценности Риккерта [10, с. 51]. На основе риккертовского диалектического противопоставления *ценности* и *блага* [11, с. 21–23] Гессен сформировал связку понятий *цель-задание* и *предание*. Цель-задание – это цель развития человечества, ценная сама по себе; она не может быть средством для достижения другой цели [12, с. 33]. Гессен называет цели-задания культурными целями и относит к ним хозяйство, право, мораль, науку, искусство и другие сферы деятельности [12, с. 27]. Предание – это история воплощения целей-заданий в виде определенной материальной культуры [12, с. 34].

Благодаря целям-заданиям становятся возможными общество и культура. Каждый индивид открывает свою свободу и возможность стать личностью благодаря осознанию долга. А долг Гессен связывает с творчеством, которое возможно только в качестве участия в осуществлении предания – воплощении целей-заданий [13, с. 92–93]. Каждый индивид таким образом может стать свободным, только актуализировав себя в качестве участника формирования культуры – внести вклад в воплощение целей-заданий [12, с. 35]. Каждый человек становится свободным только как участник общества – коллективного социального субъекта, объектом которого является культура как таковая.

## **2. Социальное как организация взаимодействий индивидов**

Но каким образом Гессену удается отстоять значение каждой отдельной личности и уберечь ее от угрозы редукции к исполнительным

элементам коллективного социального субъекта? Как сторонник конституционных демократов России Гессен на протяжении всего творчества защищал либеральный идеал свободы личности. Уже в статье «Политическая свобода и социализм» Гессен различил политическую и личную свободу, указав на возрастание роли последней в развитии общества [14, с. 129–130]. Свобода индивида – это *безусловное ядро личности* [15, с. 190–191] для любых коллективных образований и институций. Однако возможность свободы Гессен связывает с актуализацией сверхличных целей в жизни индивида. Каждый человек может стать свободным, если выйдет за пределы индивидуальных потребностей. Только в таком случае он осознает свою жизнь как индивидуальный процесс развития, потому что осознает себя в качестве участника формирования предания. Гессен обосновывает как взаимозависимые культурные цели и личные цели [12, с. 35]. Индивид осознает себя личностью и становится участником социокультурного процесса благодаря образованию [12, с. 35–36]. Образование – это институт, показывающий каждому человеку взаимосвязь личных интересов с общественным благосостоянием и дающий возможность научиться быть свободным. Образование создает представление об обществе как о системе коллективных образований, созданных для обеспечения взаимодействия индивидов.

Осуществление свободы означает социализацию индивида, его участие в жизни общества, взаимодействие с другими индивидами. Творчество каждого индивида – это условие существования и развития культуры [13, с. 92–93]. Поэтому Гессен полагает, что все многообразие коллективных образований – сообществ, институтов, организаций – создает возможности для того, чтобы каждый индивид мог максимально эффективно *творчески* проявить себя. Если представить коллективные образования в виде кругов Эйлера, то получится множество пересекающихся, входящих друг в друга и соприкасающихся множеств, набор и конфигурацию которых формирует отдельный индивид в зависимости от потребностей в самоактуализации – осуществлении свободы. Каждое из множеств позволяет актуализировать в обществе разные аспекты личности – в качестве футболиста, семьянина, работника завода, автолюбителя и т. д. Принципиальная

возможность взаимодействия индивидов обеспечивается целями-заданиями. Открывая для себя цели-задания, индивид выходит за пределы индивидуального, осознает других людей как участников формирования предания [13, с. 92].

### **3. Социальное как взаимосвязь коллективных образований**

В процессе взаимодействия формируется *общая воля* – единство индивидов и коллективных образований в реализации целей-заданий, которое обеспечивает целостность культуры. Общая воля не является статичным образованием, но постоянно меняется, включая в себя новые элементы и исключая уже неактуальные [15, с. 200–201]. Ее пластичность – условие поддержания высокой эффективности взаимодействий индивидов, своевременной изменчивости функциональности и вариативности коллективных образований в соответствии с запросами индивидов (например, законодательство для защиты прав бьюти-блогеров в случаях финансовых операций в социальных сетях Интернет появляется после формирования феномена интернет-торговли и социальных веб-сетей; согласно учению Гессена, регламентация нового способа участия в жизни общества происходит быстро и эффективно, если переосмыслить руссоистский феномен общей воли и трактовать ее как постоянно изменяющийся процесс).

Общая воля успешно формируется в условиях *социального права* – новой стадии развития политической организации общества, следующей за либерализмом и социализмом и преодолевающей их ограниченность [16, с. 424]. Идею социального права Гессен сформировал под влиянием анархо-синдикалистов. Он успешно совместил ее с аксиологической трактовкой общества. Социальное право – это право, образуемое коллективными образованиями для удовлетворения потребностей индивидов в творчестве [16, с. 421–424] (см. об этом: [17, с. 159–164]). Государство в системе социального права утрачивает законодательную функцию и становится сверхфункциональной организацией – следит за обеспечением порядка в сосуществовании множества коллективных образований [15, с. 407] (см. об этом: [18, с. 124–126]). В случае примера с бьюти-блогерами не нужно было дожидаться государственной регламентации их деятельности, но дос-

таточно было сформировать собственные принципы деятельности, не ограничивая свободы других индивидов и уменьшая эффективность коллективных образований.

Гессен сохранил значение каждого индивида в формировании культуры, но при этом не придерживался социологического номинализма. Коллективные образования по Гессену не сводятся к отношениям между индивидами, но обладают собственным бытием. Возможность существования целей развития коллективных образований исходит из допущения целей-заданий: в обосновании общества предполагается наличие целей развития, превосходящих цели и интересы отдельного человека. Признавая бытие коллективных образований, Гессен не придерживается и социологического реализма или холизма. Коллективные образования обладают собственным бытием, но при этом играют роль инструментов обеспечения взаимодействия индивидов и их творческой реализации.

### **Выводы**

Подводя итог, можно сказать, что Гессен на основе аксиологической трактовки исторического процесса развития культуры создал понятие социального, попытавшись преодолеть противоборство социологического номинализма и холизма в сложившейся в первой половине XX в. традиции толкования общества. На основе кантовского противопоставления природы и культуры как сфер детерминизма и свободы Гессен объяснил связь свободы с социализацией и категорически обусловил возможность актуализации свободы только в качестве участника социальных отношений. Этика долга, примененная в качестве инструмента конструирования социума, была усилена идеями аксиологии Риккерта, воплощенными в связке понятий «цель-задание» и «предание». Все свободные люди взаимодействуют друг с другом, потому что участвуют в воплощении целей-заданий. В учении Гессена важно творчество любого индивида, так как оно вносит новые аспекты в общую волю и новые элементы содержания предания. Каждый человек получает возможность стать свободной личностью, и именно формирование свободных людей является условием возможности общества как такового, всех коллективных образований.

Поэтому необходимо реформировать организацию общественных отношений – пересмотреть функциональность государства и реализовать социальное право. Созданные в рамках социального права условия позволят каждому индивиду максимально реализовать свою свободу и тем самым максимально идентифицировать себя в качестве участника социума.

#### Список использованных источников

1. Сергеев, В. С. Понятие социального как проблема для интегративных парадигм / В. С. Сергеев // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 120–127. DOI: 10.17223/15617793/441/16.
2. Резник, Ю. М. Понятие «социальное» в современной философии и науке / Ю. М. Резник // Вопросы социальной теории. – 2008. – Т. II. – Вып. 1 (2). – С. 88–111.
3. Styczyński, M. Sergei Hessen, Neo-Kantian: Dedicated to Professor Andrzej Walicki // Studies in East European Thought. – 2004. – Vol. 56. – № 1. – P. 55–71.
4. Белов, В. Н. С. И. Гессен в истории русского неокантианства / В. Н. Белов // Кантовский сборник. – 2014. – № 47 (1). – С. 59–65. DOI: 10.5922/0207-6918-2014-1-4.
5. Дмитриева, Н. А. Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки / Н. А. Дмитриева. – Москва : РОССПЭН, – 2007. – 512 с.
6. Кант, И. Основоположения к метафизике нравов // Кант И. Сочинения на немецком и русском языках / под ред. Б. Бушлинга, Н. Мотрошиловой : в 4 т. – Т. 3. – Москва : Ками, – 1997. – С. 39–275.
7. Гессен, С. И. Педагогика Канта // Русская школа за рубежом. – 1924. – № 8. – С. 1–17.
8. Виндельбанд, В. Нормы и законы природы / В. Виндельбанд // Виндельбанд В. Прелюдии. Москва : Гиперборея : Кучково поле, – 2007. – С. 211–240.
9. Zagirnyak, M. Sociability and education in Kant and Hessen / M. Zagirnyak // Journal of Philosophy of Education. – 2021. – Vol. 55. – Is. 6. Special Issue: Kant on Education and Improvement. – P. 1112–1125. DOI: 10.1111/1467-9752.12619.
10. Гессен, С. И. Мистика и метафизика / С. И. Гессен // Гессен С. И. Избранные сочинения. – Москва : РОССПЭН, – 1999. – С. 31–70.
11. Риккерт, Г. О понятии философии / Г. Риккерт // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Москва : Республика, – 1998. – С. 15–42.
12. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, – 1995. – 448 с.
13. Гессен, С. И. Идея нации / С. И. Гессен // Гессен С. И. Избранные сочинения. – Москва : РОССПЭН, – 1999. – С. 78–105.

14. Гессен, С. И. Политическая свобода и социализм / С. И. Гессен // Гессен С. И. Избранные сочинения. – Москва : РОССПЭН, – 1999. – С. 106–144.
15. Гессен, С. И. Правовое государство и социализм / С. И. Гессен // Гессен С. И. Избранные сочинения. – Москва: РОССПЭН, – 1999. – С. 147–542.
16. Гессен, С. И. Идея социального права // Современные записки. – 1932. – Кн. XLIX. – С. 421–435.
17. Загирняк, М. Ю. Индивид и общество в философии неокантианства русского зарубежья : монография / М. Ю. Загирняк. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, – 2021. – 238 с.
18. Загирняк, М. Ю. Солидарность как инструмент институционализации свободы в философии С. И. Гессена /М. Ю. Загирняк // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2019. – № 47. – С. 121–128. DOI: 10.17223/1998863X/47/13.

## КРИТИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА С. И. ГЕССЕНА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### CRITICAL DIDACTICS S. I. HESSEN AND MODERN EDUCATION

*Н. А. Люрья*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

**Ключевые слова:** философия образования, система образования, культура, педагогика, критическая дидактика, целостность

**Keywords:** philosophy of education, education system, culture, pedagogy, critical didactics, integrity

**Аннотация.** Современные проблемы системного образования связаны с возрастающей скоростью социальных и культурных трансформаций. Эта скорость оказывается одного порядка с периодом обучения в системе образования. Данное обстоятельство создает проблему постановки целей и определения ценности системы образования, что требует философского осмысления этих проблем. Работа С. И. Гессена дает эффективный метод для решения этих проблем, так называемый им философский метод критической дидактики. В его работе приводятся примеры решения образовательных проблем с использованием философии, что имеет несомненную ценность для современных образовательных реформ.

Современная педагогика нуждается в существенной трансформации: об этом свидетельствуют не только неудовлетворительные результаты проводимых реформ, но и все увеличивающееся число законов и постановлений, относящихся к педагогике. Причины такого положения дел следующие.

1. Система образования готовит человека к жизни в социуме определенное количество лет в определенном возрасте подрастающего поколения. Системный характер образования [социальный институт] накладывает **ограничения на содержание и методы педагогики**, которые используются в данном обществе, так как накопленный культурный опыт для передачи последующему поколению проходит

процедуру так называемой фундаментализации: т. е. проходит длительную проверку, обобщается, обосновывается, законодательно закрепляется и т.д.

Однако в современной культуре **период существенных изменений в социуме, культуре сравнялся с периодом прохождения учебы**, и подготовленный специалист оказывается в ситуации неопределенности.

2. Вследствие развития средств коммуникаций образовательный процесс в современном обществе начинается не с «чистого листа» ученика, а с ребенком, подростком, уже получившим какого-то вида знания, опыт, интересы. Это могут быть СМИ, компьютерные игры, улица, родители и т. д. Существенно изменилась генетика рождающихся детей. Личность ребенка в современном обществе намного сложнее, чем раньше.

3. Вследствие вышеуказанного **цели**, которые ставит **системное образование**, постоянно меняются, могут быть частичными или не адекватными потребностям общества либо имеют формальный характер.

Соотнесение образования с глобальными проблемами современной цивилизации и современная ситуация в культуре заставляют включить изучение образовательных проблем в более широкий контекст и рассмотреть его не только в соответствии с общественными запросами, но и в связи с изменяющимися личностными потребностями современного человека, что подразумевает выход за пределы собственно педагогики. Вот почему сегодня актуальна философия в применении к педагогике. Этот более широкий контекст воплощен в концепции С. И. Гессена [1].

«Как философа меня именно привлекала возможность явить в этой книге практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [1, с. 20]. Для Гессена «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 цели образования совпадают с целями культуры, то**

**очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры... Мы говорим об образовании нравственном, научном [или теоретическом], художественном, правовом, религиозном»** (здесь и далее полужирный шрифт наш. – *Н. Л.*) [1, с. 35].

Осуществление эффективных реформ, трансформации образовательной системы, педагогики происходит посредством открытия механизма, метода, обеспечивающего не только соответствие сегодняшним социальным потребностям, культурным ценностям, но и «предвидение будущего», включение тех социально значимых достижений, которые раньше представляли границы освоенного человеком пространства. Наряду с этим открываются возможности для личностного роста человека, его творческой активности.

Именно поэтому работа С. И. Гессена имеет огромное значение для современной культуры. Цели образования по Гессену непосредственно связаны и определяются культурой общества, а педагогика выступает как прикладная философия. При отсутствии **философской основы**, по мнению ученого, личность утрачивает целостное начало, а воспитание вырождается в дрессировку. Его метод предназначен для того, чтобы обеспечить целостность «культура – общество – личность», и таким образом сформировать всесторонне развитого человека, приобщенного ко всем ценностям культуры.

Философ считает, что от «простой передачи сведений, усвоение метода научного знания отличается тем, что всякое отдельное знание передается здесь как бы не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего». [1, с. 114]. Под методом научного знания он понимает применение «критической дидактики».

Гессен назвал свою концепцию образования прикладной философией благодаря тому, что направил собственное исследование на поиск такого метода, который бы обеспечил целостное единство «образование – общество – культура». Он убежден в том, что любая педагогическая система – это воплощение философских воззрений ее автора.

Каким образом можно осуществить это триединство в философской концепции Гессена и какова его концепция?

Гессен назвал свой подход, свой метод в педагогике как «критическая дидактика» по аналогии с методом Канта в работе «Критика чистого разума». Необходимо дать некоторые пояснения этого названия.

Будучи неокантианцем, одним из создателей Баденской философской школы, он использовал кантовские определения и понятия в своей концепции, например, понятия «метод», «критика» и т. д., и не только понятия, но и суть.

«Критика чистого разума» Канта – рубежная работа в философии, ознаменовавшая начало новой эпохи в философии, в частности, возникновение новых течений и школ, в том числе и Баденской. Слово «критика» у Канта означает, что это не критика чего-то в современном понимании, а суть исследование, познание, выявление; способ, метод исследования познавательных способностей человека; анализ, который позволит показать суть этих способностей, их границы и возможности.

«Чистый разум» Канта – не тот, каким мы пользуемся в жизни, а способность, присущая каждому человеку, которая обеспечивает ему возможность познания, трансцендентальная способность, означает, что она существует вне и не зависимо от опыта, это суть качества личности, независимая от того, происходит процесс познания или нет. При исследовании чистого разума (этих качеств) он выявляет его возможности. Сюда входят априорные (вне опытные) понятия, категории, идеи, что есть основа трансцендентальной диалектики Канта.

Так как Риккерт придерживался идеи Виндельбанда о различии научных методов при исследовании природы (номотетического – в применении к явлениям природы, т. е. естественно-научного метода) и исследовании исторических, культурных явлений (идеографического метода), то в применении к педагогике и культуре он использовал индивидуализирующий метод и соотносил его не с законами (как в естествознании), а с ценностями. К кантовским категориям познания он добавил категорию ценностей для исследования историко-культурных явлений. По аналогии с кантовскими трансцендентальными особенностями человеческих познавательных способностей, позволяющих априорное (внеопытное) познание мира, Риккерт ввел в качестве таких трансцендентальных качеств ценности, которые проявляют трансцендентный мир смыслов культуры. Эти ценности

реализуются в культуре как вечные ценности: «...мир не исчерпывается физической и психической действительностью и что есть третье царство, царство ценностей и смысла» [1, с. 249].

Поэтому задачу педагогики он видел в приобщении человека к этим ценностям, а метод – как создание целостного процесса образования, удовлетворяющего как интересы общества, так и обеспечивающего творческое развитие личности. Кроме того, этот метод включал в себя историко-культурологический подход. Именно этот метод он назвал «критической дидактикой» в отличие от традиционной. Критическая дидактика есть выявление тех возможностей образования, каким оно должно быть, исследование тех способов, которые необходимо использовать в педагогике, построенной, чтобы обеспечить целостность «культура – общество – личность» и таким образом сформировать всесторонне развитого человека, приобщенного ко всем ценностям культуры. Свой метод в применении к педагогике он называл научным.

Таким образом, название метода «критическая дидактика» можно интерпретировать так: «дидактика» – это способ, метод приобщения человека к культуре, ее ценностям посредством образования, педагогики. «Критическая» – значит отличная от традиционной, т. е. практическая философия. Применение философии к педагогике посредством применения таких методов, как историко-культурологического, сравнительного, аксиологического, психологического и прочих подходов, т. е. использование философии как практики педагогики. Следствием такого подхода является то, что в определении целей обучения Гессен преодолевает противоречия рационализма и эмпиризма в педагогической практике. Критическая дидактика, по мнению Гессена, и только она способна сформировать всесторонне развитого человека с учетом целостности как его личностных качеств, так и в соответствии с ценностями культуры, общества, в котором он живет. **«Всесторонне развитый человек – это не тот, у которого развиты зрение, слух, осязание и обоняние, но прежде всего тот, кто приобщился ко всем ценностям культуры, то есть владеет методом научного мышления, понимает искусство, чувствует право, обладает хозяйственным складом деятельности»** [1, с. 114].

Он успешно применяет свой метод к конкретным педагогическим проблемам. Иллюстрация применения этого метода к педагогике прослеживается на протяжении всей книги Гессена. Он считает, что от «простой передачи сведений усвоение метода научного знания отличается тем, что всякое отдельное знание передается здесь как бы не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего» [1, с. 245].

«Сила всякого слова не в том, что оно говорит, а в том, что оно подразумевает. Слово, которое сполна высказало все, что оно хотело сказать, за которым слушатель не чувствует ничего не высказанного, есть поверхностное и мелкое, мало говорящее слово. Все искусство речи состоит в том, чтобы почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и **кроющей в себе объемлющее ее целое является сказанное содержание**. Только такие слова волнуют, двигают, поучают» [1, с. 245].

Знание может быть подлинным только тогда, когда содержит в себе целостность других знаний. Принцип целостности в его дидактике проходит через практические советы для педагогики. Например, умственное и физическое воспитание взаимно дополняют друг друга, а их разделение вредно для развития ученика.

«Смысл школы состоит в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником **целостного развития личности**. Написанные или сказанные учеником слова, как и действия его рук, должны отражать в себе и созидать собою личность ученика. Тогда ученик не только станет незаменимым участником совокупной работы класса, но и определит свое индивидуальное место в мире, научившись всякую деятельность **связывать с целостностью природы и культуры**» [1, с. 134].

Место педагога в образовательном процессе, роль онлайн-обучения, значение коммуникации и средств связи, взаимодействие с педагогом – все эти проблемы решаются в русле целостности.

Гессен отводит решающую роль в педагогике живому общению ученика и учителя, это общение не могут заменить внешние факторы, в его случае – это никакие библиотеки, книги, а сегодня – онлайн-обучение. Только личным примером можно передать ценности общества,

культуры, и в этом заключается значение личности педагога как носителя определенных ценностей культуры, и в этом проявляется роль философии в педагогике. «...метод научного мышления передается путем заразы, непосредственно от человека к человеку... он передается путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек... На этом именно зиждется незаменимое значение учителя и школы. Если бы когда-либо в силу каких – либо причин школа была разрушена, и, значит устное предание научного метода прервано, **наука иссякла бы в данном месте человечества. И тут не помогли бы никакие сохранившиеся библиотеки и никакие лаборатории**». В состав научного метода Гессен включает нравственное образование и помощь школы найти место в жизни ученику [1, с. 251]. Таким образом, принцип целостности проявляется и в отношении к самому педагогическому процессу.

Критическая дидактика С. И. Гессена может оказать значительное влияние на оценку инновационных методов в образовании, на содержание проводимых реформ в педагогике, на внедрение новых программ обучения и воспитания и т. д. Насколько действенны предлагаемые психологами тренинги и воспитательные программы, как соотносить дисциплину и свободу, какие цели ставить в проектных методиках – для решения такого рода проблем методология Гессена может оказать существенную помощь. Яркий пример действия его методологии можно проследить на анализе проблемы свободы и принуждения в педагогике.

Во-первых, Гессен использует исторический подход для анализа соотношения свободы и принуждения в педагогике и исследует это соотношение в связи с ценностями той или иной культуры. Затем анализирует то общее, что присуще педагогике в разных культурах, например в педагогике Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого. Это общее – то, что свобода и принуждение в их подходе к воспитанию исключают друг друга, и это обстоятельство не дает возможности им приобрести всеобщий характер, состояться этим методам в первоначальном виде в системе образования. Причину такого положения дел Гессен видит в том, что не выполняется кардинальное условие образовательной практики: обеспечение целостности, соответствия образования ценностям общества.

Принуждение является необходимым моментом воспитания в силу возрастных особенностей детей и других факторов, однако цель образования, педагогики в целом, как это видит Гессен, – воспитание в ученике такой внутренней способности, которая может противодействовать принуждению и тем самым приобрести свободу. И, кроме того, чем тоньше принуждение, тем более сложнее 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 [2].

Чем более развита культура, тем тоньше становится принуждение, которое в своей основе всегда присуще образованию, что подробно было проанализировано в [3]. Чем тоньше принуждение, тем более сложные и могущественные 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.

Несомненно, что ценности культуры присваиваются через образование: «...школа вступает в связь и тесное общение с местным населением: она в подлинном смысле этого слова становится проводником новых идей, новых способов труда, новых навыков – пионером культуры» [1, с. 141].

Развитие ребенка, учет его особенностей требуют разграничения темперамента и собственно личности. Темперамент дается от природы. «Совсем иное – личность человека. Она есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания. Она никогда не дается готовой, а всегда создается, растет или вырождается, усложняется или беднеет с качеством тех целей, которые он в своей деятельности разрешает... Один и тот же темперамент, отданный волей судьбы и самого человека на служение разным целям и жизненным задачам, чеканится в различные по своему качеству и степени личности» [1, с. 73].

«...личность обретается только через работу над сверхличными задачами» [1, с. 12]. «Могущество индивидуальности, – пишет

С. И. Гессен, – коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются душа и тело и которые просвечивают в них, как задания его творческих устремлений» [1, с. 370].

В современной педагогике приобретают актуальность игровые технологии. Например, такое направление, как геймификация образования, «эдьютейнмент» (от англ. education – обучение и entertainment – развлечение), получило широкое распространение в зарубежной педагогике. Игровые техники образовательного процесса, приближенные к естественной, живой атмосфере, когда педагоги пытаются совместить работу, труд, учебу, неизбежно связывают педагогику с культурой и непосредственной жизнью детей. Анализ Гессена игры, на примере анализа педагогики Фребеля, показывает, насколько актуальна его критическая дидактика в практике образования. Гессен, анализируя игровые технологии Фребеля, отмечает как позитивные, так и негативные ее стороны. Он выделяет философский (ценностный) и психологический аспекты игры, подчеркивает роль воображения в детской игре, обращение к душе ребенка, философские основы игры...

Однако в качестве недостатков он отмечает те факторы, благодаря которым игра превращается в забаву и утрачивает непосредственное отношение к цели, которая является задачей педагогики, а цель педагогики связывает эту игру собственно с целью образования, имея в виду при этом, что цель образования имеет философский характер [1, с. 99]. «Воспитатель ребенка должен сочетать поэтому глубокое знание его психофизического организма с **философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием**» [1, с. 99].

С. И. Гессен приходит к выводу, что «философия и психология игры не противоречат друг другу, но находятся в гармоничном согласии: имея в виду основную цель нравственного образования – развитие личности человека, философия определяет формальные свойства игры, как бы ее стиль, могущий наполняться разнообразным содержанием. Психология, напротив, имея в виду роль игры как средства развития психофизического организма человека, определяет материал

игры по его содержанию, в его материальных свойствах; она говорит о том, чем должен играть ребенок, а не как он должен играть. Воспитатель ребенка должен сочетать поэтому глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием» [1, с. 99].

То же самое касается и проектных технологий.

Методология Г. П. Щедровицкого, построенная как образовательный ресурс на различных возрастных уровнях, позволяет ученику осознавать себя, свои ценности в коммуникационном пространстве, что представляет важный шаг в возможности противодействия негативным явлениям социума. Все проектные технологии, построенные на этой методологии, внедряются в образовательный процесс на разных уровнях. Однако какова связь этих методов с целью культуры, с ценностями культуры, такие анализы не осуществляются при применении этих технологий, поэтому в условиях глобализации они могут быть не только не эффективны, но и вредны.

Таким образом, Гессен убедительно доказал эффективность философского подхода к педагогике, образованию, образовательным реформам, что в настоящее время глобальных трансформаций общества и культуры превращается в насущную необходимость. Неудачи в области реформирования образования, педагогики связаны с тем, что выдвигая творчество личности в качестве определяющей ценности эпохи, **акцентируя внимание на самореализации внутренних качествах личности, как правило, игнорируют другую сторону творческой активности человека, обеспечивающую стабильность общества и целостность культуры.**

«Пространство свободы» личности можно реализовать эффективно только при условии обеспеченности его необходимыми возможностями, что, в свою очередь, удастся осуществить при овладении предшествующим «пространством», проводя таким образом преемственность из прошлого в будущее, обеспечивая **целостность культуры.**

#### Список использованных источников

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

2. Люрья, Н. А. С. И. Гессен о свободе и принуждении в образовательном процессе // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – традиционных четвертых Гессеновских чтений, посвященных 125-летию со дня рождения С. И. Гессена (Томск, 25–26 октября 1913 г.). – Томск : ТОИПКРО, 2014. – С. 59–64.

3. Люрья, Н. А. Идеи С. И. Гессена о влиянии культуры на образование и современные реформы // 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 г. / Нац. исслед. Том. гос. ун-т, фак-т ист. и полит. наук, Том. гос. пед. ун-т, Департамент общ. образования Том. обл., Том. обл. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования; ред. кол.: С. Ф. Фоминых (предс.) и др. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2020. – Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000792788> (дата обращения: 22.03.2022).

## С. И. ГЕССЕН ОБ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ ИГРУ И СОВРЕМЕННЫЙ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ

### S. I. HESSEN ON EDUCATION THROUGH PLAY AND CONTEMPORARY EDUTAINMENTS

*С. И. Ануфриев<sup>1</sup>, А. С. Ануфриева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск

<sup>2</sup> Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва

**Ключевые слова:** образовательный кризис, игра в образовании, эдьютейнмент, развивающие игры, всемирная история, культура, мировоззрение

**Keywords:** education crisis, learn through play, edutainment, educational games, world history, culture, worldview

**Аннотация.** Показывается актуальность методологического анализа игры в образовании С. И. Гессена применительно к современному эдьютейнменту – образованию через игру, особенно востребованному в школьной внеурочной деятельности, на примере авторской развивающей игры «Хроносталкер. Имена и время: войди в историю».

Выдающийся российский педагог, философ, один из основоположников современной философии образования С. И. Гессен в своей фундаментальной работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», во многом определившей в XX в. систему образования русского зарубежья, значительное внимание уделил игровому образованию, игре как средству воспитания. Игра «есть единственная и подлинная деятельность детства» [1, с. 95]. Она «близко стоит к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы» [1, с. 98]. «Игра тесно связана с фантазией: ее стихия не реальный, а воображаемый мир» [1, с. 93]. «Основная цель нравственного образования через игру – развитие личности человека» [1, с. 99].

Определяя цель образования как «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права,

хозяйства» [1, с. 36], С. И. Гессен считал, что образование не может ограничиться только передачей информации, трансляцией знаний. Личность формируется не в процессе поиска и трансляции информации, а в работе со смыслами, «обретается только через работу над сверхличными задачами» [1, с. 73–74]. В основе отношений между педагогом и учащимся лежит свобода, и задача образования – не накопление определенной суммы знаний и выбор из уже имеющихся, предлагаемых вариантов, а построение собственного жизненного пути, самореализация.

Однако трансляционно-репродуктивная (она же знаниевая, ЗУНовская) модель образования (правильнее было бы сказать – обучения, поскольку воспитание и развитие как неотъемлемые составные части образования здесь особо не просматриваются) по-прежнему доминирует в нашей стране. В современном российском педагогическом тезаурусе есть понятие «базисный учебный план», но отсутствует план образовательный. Также нормируется, учитывается и оплачивается в основном учебная нагрузка. Такая редукция образования к обучению переводит важнейшие его компоненты – воспитание и развитие – в разряд факультативных.

Успешность, конкурентоспособность в постиндустриальном обществе, главным образом, обеспечивается богатством, креативностью, разнообразием человеческого капитала, который формируется в сфере образования, культуры, как материальной, так и духовной. Культура во всей ее полноте – основа формирования образования. Замечательный российский педагог, академик РАО А. М. Новиков предложил убедительную концепцию законов педагогики [2] и на первое место поставил именно закон наследования культуры [3].

Наша современная школа «левополушарно сдвинута», т. е. преимущественно идет воздействие на левое полушарие головного мозга обучающегося, отвечающее за абстрактно-логическую, аналитико-вербальную деятельность. Правое полушарие, ответственное за образное, эмоциональное, интуитивное, целостное освоение мира, активируется значительно реже и слабее. Возникает существенный дисбаланс, который может весьма негативно сказаться на формировании целостности, гармоничности личности.

Для восполнения этого дисбаланса, на наш взгляд, важно использовать в образовательном процессе игровые технологии. Эта идея более чем созвучна современным тенденциям в образовательной сфере. Даже не принимая во внимание нескончаемые «бюрократические игры» со всевозможными показателями и отчетами, в которых тонут школы и вузы [4], мы наблюдаем, что игры, игровая деятельность достаточно активно внедряются в образовательный процесс на различных уровнях – от дошкольного до послевузовского. Уже появляются рекомендации-директивы проводить от четверти до трети всех занятий в вузе в игровой форме и широко применять игровые технологии в школьном образовании.

Геймификация образования – использование игр, игровых технологий в учебно-воспитательном процессе с целью повышения мотивации обучающихся, а через это и эффективности обучения. Поколение, родившихся в XXI в., существенно отличается от своих предшественников: прежние скучные и пресные учебники, устаревшие методы мотивации оказывают на них мало влияния. Куда эффективнее способствуют повышению вовлеченности в образовательный процесс игровая деятельность, агонистика, состязательность. Образование через игру – «игрование», современные формы эдьютейнмента, неформальное, креативное образование – прежде всего образование свободное, добровольное, без внешнего принуждения, творческая, импровизационная, эмоционально-оценочная деятельность [5].

Один из примеров такого рода «игровательных» методик – разработанная нами настольная развивающая игра «Хроносталкер. Имена и времена: войди в историю». Мы предполагаем, что она может быть полезна, в том числе, для внеурочной деятельности, которая по определению и нормативно не должна дублировать занятия на уроке. В игре предпринята попытка представить мировую историю как целостный процесс развития человечества, рассматриваемый как системное взаимодействие политики, экономики, искусства, науки, технологии; процесс развития человеческой культуры – духовной и материальной в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Игровое поле представляет собой своего рода таблицу – «периодическую систему культуры», в которой строки отображают основные

хронологические периоды мировой истории, от Древнего мира до XXI столетия, а столбцы – различные тематические рубрики: политика, живопись, музыка, литература, философия, наука и др. (подробнее см.: [6, 7]). Сюжет игры – путешествие через эпохи, в ходе которого игроки («хроносталкеры») встречаются с прославленными властителями и полководцами, творцами и мыслителями, оказываются вовлеченными в важнейшие события мировой истории: войны, революции, открытия, катастрофы. Их цель – накопить в ходе этих путешествий как можно больше ценного и многообразного опыта, исчисляемого в игровой «валюте» – талантах.

Принципиально важная задача для нас – помочь игрокам воспринимать мировую историю и культуру не как набор отдельных, разрозненных сюжетов, а как единое пространство, пронизанное межвременными взаимосвязями, где равно значимы и ценны все элементы. Важное символическое выражение данной идеи – игровые фишки, выполненные в форме кораблей разных времен и регионов: античной галеры, викингского драккара, средневековой арабской багалы, ренессансной каравеллы, романтической бригантины и нововременного фрегата. В игровом процессе быстрходность этих «кораблей времени» определяется не датой их постройки, а знаниями и умениями хроносталкеров и, конечно, – как в любой игре – удачей, случаем, фортуной.

В комплект игры входит также «путеводитель» хроносталкеров (он же – правила игры), где к каждому событию, явлению, историческому деятелю дается краткая (три-четыре предложения) историческая справка, характеристика, оценка. Путеводитель – одновременно и терминологический словарь-тезаурус, и краткий учебник всемирной истории и культуры – от Эхнатона и Хаммурапи до Джона Леннона и Билла Гейтса. Как мы предполагаем, информация из этого путеводителя будет усваиваться современными школьниками и студентами, не без основания «обвиняемыми» в клиповом мышлении и клиповом восприятии мира [8], охотнее, надежнее и эффективнее, чем из многословных учебных пособий и монографий.

Основным результатом игры, по нашему замыслу, является обретение подлинных сокровищ самими игроками – усвоение ими образно-понятийного каркаса картины мира человеческой культуры, своего

рода культурно-мировоззренческой матрицы бытия. Возраст потенциального хроносталкера, которому адресована предлагаемая игра, – от 5 до 18 лет. Ребенок, подросток, формирующаяся личность на этом этапе жизни психофизиологически, онтогенетически предрасположен к запоминанию огромных массивов информации. Очень важно, чтобы в это время становящаяся личность получила бы для формирования собственного мировоззрения достаточный и достойный материал. Основной ценностный ориентир игры «Хроносталкер. Имена и времена: войди в историю» – целостный человек (не расщепленный на различные технологические функции) в целостном мире (не раздробленном на отдельные предметные области, слабо сопрягающиеся между собой). Именно о таком синкретизме, целостности игры пишет С. И. Гессен в своих «Основах педагогики»: «...игра должна быть целостным актом души, ... отвечать росту личности ребенка... таить в себе единство многообразия [1, с. 104], «...как вселенная отражается в микрокосме» [1, с. 105]. «...игра – это деятельность в которой сразу, в смутном единстве проявляются все инстинкты... единство отдельных сторон человеческой деятельности: труд, знание, красота образуют здесь гармоничное единство, синтез» [1, с. 104].

Вводимый в настоящее время в отечественное образование Историко-культурный стандарт пытается изменить традиционную установку, «уходящую корнями в имперскую и советскую школу» [9], преподавания истории главным образом как политической истории. Разработчики нового учебно-методического комплекса по отечественной истории полагают, что культурно-антропологический подход позволит адекватно отразить современное состояние исторической науки.

Развивающая игра «Хроносталкер. Имена и времена: войди в историю», как мы надеемся, способна порождать у вдумчивого игрока немало вопросов по поводу альтернативности и инвариантности историко-культурного процесса, позволяет взглянуть на него с разных точек зрения и мировоззренческих позиций, способствуя формированию креативного, критического мышления и ответственного поведения, столь необходимых в условиях стремительно и непредсказуемо развивающегося постиндустриального общества.

### Список использованных источников

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Ибрагимов, Г. И. Проблема закономерностей обучения в учебниках по педагогике // Педагогика. – 2015. – № 7. – С. 26–34.
3. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с.
4. Боровских, А. В. Игра: деятельность или мышление // Педагогика. – 2015. – № 7. – С. 50–60.
5. Забродько, Д. А., Замятина, О. М., Мозгалева, П. И. Методика геймификации образовательного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 4. – С. 6–13.
6. Ануфриев, С. И. Имена и времена: войди в историю. Игра во время или периодическая система культуры // Информация и образование: границы коммуникаций INFO 18 : сборник научных трудов. 2018. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2018. – № 10 (18). – С. 140–143.
7. Ануфриев, С. И., Ануфриева, А. С., Костюкова, Т. А. Игра культуры или культура игры // Информация и образование: границы коммуникаций INFO 19 : сборник научных трудов. 2019. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2019. – № 11 (19). – С. 203–206.
8. Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание. – Москва : Проспект, 2016. – 256 с.
9. Историко-культурный стандарт. – 2013. – Режим доступа : <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).

**ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ  
И ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ  
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

**THE PROBLEM OF UNITY OF TEACHING  
AND RESEARCH AT THE UNIVERSITY  
AND THE ACTIVITY OF A TEACHER**

*С. И. Поздеева*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

**Ключевые слова:** университет, исследовательская деятельность, преподаватель, лекция исследовательского типа, вовлеченность в исследование

**Keywords:** university, research activity, lecturer, research type lecture, involvement in research

**Аннотация.** Ставится проблема соотношения исследования и преподавания в деятельности преподавателя высшей школы с опорой на научно-педагогическое наследие С. И. Гессена. Показано, что для развития университета как «очага научного исследования» необходима не поляризация преподавания и исследования, а их соорганизация. Для этого все преподаватели должны быть вовлечены в исследовательскую деятельность. Это возможно на следующих уровнях: уровень авторства, уровень участия и уровень пользования. В соответствии с этими уровнями выделены три вида лекций исследовательского типа: аспирантская, магистерская, бакалаврская. Приводятся несколько аргументов, свидетельствующих о необходимости преподавателя высшей школы заниматься исследованием и включать этот материал в содержание учебных занятий.

С. И. Гессен называл университет «очагом научного исследования», т. е. тем пространством, в котором разводят и поддерживают «огонь», «пламя» исследований. «Преподаватель не „преподает“ свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды. Учащийся не просто учится, но занимается наукой. Оба они двигают вперед науку» [1, с. 310]. Данная мысль в очередной раз актуализирует вечные вопросы: Кто преподает в университете: преподаватель, занимающийся наукой, или ученый, занимающийся преподаванием?

Как связаны преподавание и исследование? Может ли преподаватель не исследовать? Сам С. И. Гессен в ответе на данные вопросы делает выбор в пользу ученого: «Большой ученый... всегда лучше как профессор, чем внешне превосходный лектор, но не работающий в своей области исследователь» [1].

В данном высказывании мы видим противопоставление двух профессиональных позиций: позиции ученого, который целенаправленно занимается научными исследованиями, обогащая тем самым университетскую науку, и позиции преподавателя, ведущего учебные занятия со студентами и не занимающегося исследовательской деятельностью. Интересно отметить, что согласно «Атласу новых профессий» (Сколково) профессия лектора в будущем сохранится в двух вариантах: лектор, который является талантливым оратором, и лектор, который преподает уникальный материал. На наш взгляд, уникальным является только тот материал, который может быть получен путем самостоятельных исследовательских действий. При этом преподавателю важно, во-первых, познакомить студентов со способами и содержанием собственного исследования: «Настоящая университетская лекция никогда не излагает просто результатов исследования, она показывает, как ученый-лектор пришел к этим результатам» [1, с. 318]. Во-вторых, встроить данный исследовательский материал в контекст будущей профессиональной деятельности студента, показав его практическую значимость. Подчеркнем, что содержание, которое оформилось благодаря прикладным исследованиям преподавателя, никогда не будет восприниматься абстрактным и оторванным от практики, что в разы увеличивает его ценность [3].

Мы считаем, что более продуктивным является не противопоставление позиций ученого и преподавателя, а их соорганизация. Особенность профессиональной деятельности современного преподавателя высшей школы – это *его вовлеченность в исследование*. Вовлеченность в деятельность означает, что «действие принадлежит субъекту: его содержание, последовательность, процессуальность определяются самим субъектом изнутри» [2, с. 12]. Уровни такого вовлечения могут быть разные. *Первый уровень*: авторская исследовательская позиция, означающая, что преподаватель постоянно занимается исследованием

ми в интересном и актуальном для него проблемном поле; он инициирует и реализует собственную исследовательскую повестку и вовлекает в нее других преподавателей, студентов, педагогов-практиков. *Второй уровень*: позиция участия в исследованиях, организованных другими. В данном случае преподаватель активно интересуется современными исследованиями, много читает в этом направлении, участвует в научных грантах, проектах; у него бывает несколько локальных, не связанных друг с другом исследовательских тем (это хорошо видно по его публикациям), он активно руководит выпускными квалификационными работами. *Третий уровень*: позиция пользователя, который не проводит собственных исследований, но пользуется при проведении учебных занятий результатами исследований других ученых, может показать студентам прикладной характер этих исследований и возможность их использования в образовательной практике.

Попробуем обозначить *основные виды лекций* учебно-исследовательского характера в университете с учетом обозначенных выше уровней вовлеченности преподавателя вуза в исследовательскую деятельность. По словам С. И. Гессена, «такая лекция не может быть заменена никакими книгами, отменить ее – значит отменить самый университет» [1, с. 318]. Мы назовем эти лекции с учетом ступеней высшего образования.

1. Аспирантская лекция: преподаватель излагает методологию собственного исследования, говорит о возможных рисках и трудностях, описывает результаты и эффекты, соотносит свои исследования с аналогичными в данном тематическом поле, знакомит с разными видами научных текстов, формируя у обучающихся исследовательские компетенции. По С. И. Гессену, это научное преподавание.

2. Магистерская лекция: лектор излагает содержание, результаты и способы организации собственных исследований, показывает ресурсы использования не только традиционных подходов к исследованию, но и альтернативных, например гуманитарного подхода к исследованию образовательных инноваций, формируя у студентов исследовательскую осведомленность и устойчивый интерес к науке и исследованиям образовательной реальности. По С. И. Гессену, здесь происходит соединение систематических курсов с научными.

3. Бакалаврская лекция: лектор излагает отдельные результаты своих и чужих исследований, побуждает к чтению особых текстов и книг, развивая в студентах исследовательское любопытство, знакомит с основными методами исследования, показывая, как можно применять их в будущей профессиональной деятельности.

Приведем аргументы в пользу тезиса о необходимости включенности преподавателя вуза в исследование. Во-первых, участие в исследовании – условие эффективного сопровождения НИРС. Преподаватель, отлученный от исследования, может научить студента только работе с теоретическими источниками и отдельным приемам исследования (например, анкетированию). Обучить системному и актуальному исследованию (педагогическому эксперименту) он не сможет. Если к такому руководителю ВКР попадет педагог (магистрант) с интересным материалом, то максимум, что может у него получиться – это «отчет» о проделанной работе (инвентаризация опыта). Как правило, такие преподаватели предпочитают старые, устоявшиеся темы ВКР (развитие познавательной активности, духовно-нравственное воспитание и т. п.); им трудно руководить актуальными темами, обращенными в будущее образования и педагогики.

Во-вторых, для преподавателя участие в исследовании означает работу в *проблемном поле*, т. е. умение ставить и решать проблемы собственной профессиональной деятельности. Проблематизация – это способ развития мышления. «Важная способность преподавателя – уметь мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли» [1, с. 318]. Проблематизированность, мыслительная активность, рефлексивность, гибкость, готовность к пробам, изменениям – это исследовательские качества, которые влияют на профессионально-личностное развитие преподавателя.

В-третьих, в современных условиях происходит кардинальное изменение *роли педагогической науки*: она не спускает сверху вниз указания, что делать практикам, а окультуривает («обслуживает») постоянно меняющуюся образовательную практику. Новое рождается не в НИИ, а в реальной деятельности практикующих педагогов. В вузе должны быть люди, которые смогут реализовывать эту функцию, т. е. люди, вовлеченные в исследование и помогающие практикующим

педагогам осмыслить их практику, выделить в ней инновационную составляющую, образовательные результаты и эффекты.

В-четвертых, участие в исследовании – один из возможных сценариев формирования персонального имиджа преподавателя высшей школы. Есть методисты, есть управленцы, есть проектировщики, а есть исследователи. Эти разные профессиональные позиции органично дополняют друг друга в решении общих задач развития университета.

Таким образом, качество высшего образования во многом определяется соотношением преподавания и исследования в деятельности педагога. Слушая лекции преподавателей, реально вовлеченных в исследование, студенты видят образец высокого профессионализма, который означает, что преподаватель – это не человек, пересказывающий то, что написано в учебниках, и ведущий много лет постоянный набор одних и тех же учебных дисциплин, а человек, для которого «исследование – это способ продолжить свое никогда не прекращающееся учение» [1, с. 310]. Мысли С. И. Гессена о месте университета и его преподавателей в исследовательском пространстве, на наш взгляд, по-прежнему актуальны.

#### **Список использованных источников**

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Прокументова, Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – С. 4–16.
3. Поздеева, С. И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 1 (35). – С. 92–96.

## СЕКЦИЯ

# «ИДЕИ С. И. ГЕССЕНА И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ»

УДК 378.1  
ГРНТИ 14.35.07

## СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ ИДЕИ С. И. ГЕССЕНА РАЗЛИЧЕНИЯ СВЕДЕНИЙ И ЗНАНИЙ

### MODERN READINGS OF THE IDEA OF S. I. HESSEN TO DISTINGUISH BETWEEN INFORMATION AND KNOWLEDGE

*С. Н. Колпаков<sup>1,2</sup>*

<sup>1</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск  
<sup>2</sup> МБОУ СОШ № 49 («Школа совместной деятельности»), Томск

**Ключевые слова:** типология знаний, сведения и знания, педагогика совместной деятельности, информативные знания, знания-средства

**Keywords:** typology of knowledge, information and knowledge, Joint Activity pedagogy, informative knowledge, knowledge-means

**Аннотация.** Подробно анализируется проблема типологии знаний в работах С. И. Гессена. В контексте педагогики совместной деятельности показаны современность и актуальность идеи С. И. Гессена различения сведений и знаний.

Я бы хотел сделать два предварительных замечания. Первое касается формата самих чтений. Мне кажется, что он должен предполагать три параллельных процесса. Первый связан с непосредственным отношением к тому, что говорил и писал автор. В нашем случае – великий философ-педагог Сергей Иосифович Гессен, который несколько лет работал в Томске. И именно работа в Томске дала ему тот материал, на основе которого была создана модель нового образования, модель новой школы, трудовой школы (в противовес активной) и на-

писан его основной труд «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» [2]. Но простое перечисление мыслей автора не будет обладать образовательным потенциалом. При этом очень важно помещать его мысли в современный культурный контекст, в контекст практики работы современной школы. Тогда идеи Сергея Иосифовича получат новое продолжение, станут еще более актуальными и, возможно, станут реальностью, и модель будет не только моделью, но и реальностью школьной жизни.

Более того, я хотел бы отметить, что любая инновационная школа, которая сегодня претендует на качественное изменение содержания образования, так или иначе будет своими мыслями и положениями перекликаться с тем, что говорил и писал Сергей Иосифович Гессен. И на это нужно указать. А третий процесс связан с тем, что можно попробовать поспорить с автором, его переинтерпретировать из контекста другой модели, другой практики\*. Тогда материал будет соответствовать не только содержанию, но и духу самого автора, который говорил: «Сила всякого слова не в том, что оно говорит, а в том, что оно подразумевает» [1, с. 92]. Я буду строить свой диалог с С. И. Гессеном из контекста педагогики совместной деятельности (СД), в которой разное содержание образования обуславливается разным типом взаимодействия взрослого и ребенка: авторитарный, лидерский, партнерский.

Второе замечание будет касаться тематизма. Я не буду затрагивать общую идею трудовой школы, а попробую подробно рассмотреть очень небольшую ее часть – идею различения сведений и знаний, которая в современном культурном контексте означает выделение такой характеристики изменения содержания образования, как типология знаний. Почему это важно? Потому что, с одной стороны, конечно, новая школа – это другое содержание, это поляризация относительно традиционной практики. Эта поляризация у Сергея Иосифовича выражена словами «активность» и «пассивность». Но включая в содержание вопрос о типологии знаний, та или иная практика строит мост соорганизации с традиционной школой, которая, как известно, рассматривает знания как базовый элемент содержания образования.

---

\* Более 30 лет я работаю учителем физики в школе № 49 г. Томска («Школа совместной деятельности»), автором идеи которой является Г. Н. Прозументова [6].

Так вот проблема типологии знаний позволяет любому нововведению в образовании сказать: «Мы тоже формируем знания! Но только мы формируем другое знание, которое отличается не только принадлежностью к той или иной области научного знания, но отличается своей функциональностью». А это условие стать реальной практикой в современном контексте. В чем эта функциональность, мы попробуем подробно рассмотреть.

И еще одно замечание. (Все-таки их больше чем два.) Я не знаю, как это получилось, я не знаю, как в теоретической модели можно было так подробно увидеть, указать и обозначить эмпирические признаки изменения содержания образования (у С. И. Гессена – это переход от образовательной деятельности по передаче и приобретению сведений к формированию реальных знаний). Обычно такие признаки возникают после продолжительного практикования теоретических предположений. А насколько мне известно, практики трудовой школы, к сожалению, пока нет. Но, тем не менее, факт остается фактом. Это еще одно доказательство глубины и внутреннего понимания педагогической реальности Сергеем Иосифовичем. Эмпирические признаки важны и тем, что позволяют явственно идентифицировать реальность изменений, понимать и диагностировать свои действия и их результативность. А это можно делать не только с помощью особых процедур, но и с помощью наблюдаемых изменений в действиях, в привычных формах работы обычной современной школы. А теперь начнем!

Появление нового содержания, где бы то ни было, предполагает культурное различие (различие, а не поляризацию) с традиционным содержанием. Именно поэтому о сведениях и знаниях как различии характеристики разного содержания образования С. И. Гессен строит своеобразный диалог в форме тезиса и антитезиса. А мы попробуем их прокомментировать.

Тезис: «Целью образования не может быть простое приобретение сведений. Сведения быстро забываются. Они бесконечно разнообразны. Сведения устаревают» [1, с. 81].

Антитезис: «Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведений, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть» [1, с. 81].

Один из томских педагогов-новаторов Борис Иванович Вершинин так предлагал измерять учителям результативность своего труда. Он предлагал проводить контрольные работы не сразу после изучения новой темы, а через год. Я пробовал это в своей практике и действительно замечал, что в том случае, когда знания добывались самостоятельно, в деятельностном зале, как решение проблемы, они сохранялись в памяти надолго. Знания, полученные в лекционной тишине, быстро забываются. Действительно простой способ диагностики качества знаний.

Но я бы хотел отнестись к мысли об устаревании знаний. Вроде бы, тезис понятен. Знания человечества, количество знаний растут по экспоненте, а время на обучение расти не может! Мы не можем учиться всю жизнь, поэтому рано или поздно возникнет проблема информационной насыщенности сведениями. Здесь две стратегии: одна носит экстенсивный характер, когда информацию продолжают впихивать разными способами в учебные программы. Кончается это тем, что изучение произведения М. Булгакова «Мастер и Маргарита» сводится к лекции учителя для написания небольшого сочинения в ЕГЭ. Это сегодня продолжает происходить в нашей практике, и информационная перенасыщенность заставляет детей и педагогов имитировать процесс образования. Я думаю, что каждый практикующий учитель видит это на своих предметах. Вторая стратегия – интенсивная, связана с созданием механизма отбора сведений.

И чтобы убрать субъективный фактор, от которого, на мой взгляд, все равно никак не уйти, Сергей Иосифович Гессен предлагает такую объективную форму отбора, как «рассуждение, метод, способ деятельности». «Задача обучения – овладеть методом науки» [1, с. 92]. Но об этом подробнее ниже. Я бы хотел еще только указать на вторую сторону проблемы устаревания. Как педагог-предметник я более 30 лет преподаю в школе физику. И учебник, по которому я сегодня работаю, ничем практически не отличается от учебника, по которому учился еще я. Даже авторы те же самые. Но за эти 30 лет только в России было несколько групп ученых, которые получили Нобелевскую премию! Я уже не говорю и не вспоминаю о том, что эта премия вручается каждый год!

Знания устаревают еще и потому, что невозможно, особенно в естественно-научных предметах, включать современные знания в школьные программы! Одной из причин как раз является то, что у них сложный математический аппарат, сложный формальный язык, которые дети школьного возраста освоить не могут! И тогда «вход» в любое новое научное содержание невозможен. Где выход? Чтобы ответить на это вопрос, я бы позволил себе следующую аналогию. В химии есть такое явление, как перенасыщенный раствор. Если в этот раствор опустить нитку или спичку, то на этой нитке или спичке будут нарашиваться красивые кристаллы. И в зависимости от того, что вы в раствор опустите и какое время вы будете держать, вы будете накапливать на этой ниточке кристаллы большей или меньшей величины. Так вот, из чего состоит эта ниточка, которая позволит осваивать предмет не только на уровне формальных языков? Глубину проникновения пусть определяет каждый! Но вот из чего состоит то «окно», из которого каждый школьник сегодня может понять не только теорию относительности, но и современные теории, которые появились и появляются в естественных науках?

По мнению С. И. Гессена, таким окном является метод, способ деятельности, который лишает сведения разнообразия и вносит организующий элемент разной информации. А для меня, как представителя педагогики СД, именно этот признак (знания в отличие от сведений носят организующий характер) является определяющим в различении сведений и знаний.

Тезис: «Напротив того, оно есть, в сущности, воспитание послушного ума, мыслящего в готовых схемах по преподанным заранее правилам» [1, с. 82].

Антитезис: «Развитой ум – это не просто сильный ум, это ум научно образованный, воспринявший в себя научную культуру, умеющий подчинять произвол своего мышления объективным требованиям метода» [1, с. 94].

Здесь бы я остановился на фразе «Подчинять произвол своего мышления объективным требованиям метода». Под произволом мышления Гессен понимает невозможность участвовать детям в ответе на вопрос: Что и как изучать на школьных занятиях? Передача сведе-

ний приводит к алгоритмическим действиям по правилам и исключает всякую субъектность. Вроде, педагог находится в субъектной позиции. Ведь он определяет характер, последовательность действий на занятии, его продуктивность и результативность. Но это только иллюзия. Он также является заложником программ, стандартов и других норм его деятельности.

Сергей Иосифович предлагает решать эту проблему возможностью (а мне кажется, компетентностью) увидеть за знаниями, за формальной записью законов, понятий метод, способ. Это классика развивающего обучения в той форме, как это было построено В. В. Давыдовым [4]. Только надо помнить, что книга В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» вышла в 1972 г., а основные труды С. И. Гессена датируются 1920-ми гг. Так что первооткрывателем средствальной функции всякого знания можно с уверенностью считать С. И. Гессена. Эта компетентность заключается в том, что предварительно тот или иной изучаемый закон или понятие «распредмечивается». Потому что в любом законе и понятии скрыт метод, способ решения проблемы, которая возникла в деятельности. «Распредмечивание» требует, во-первых, особых действий по открытию этой проблемы. Во-вторых, одно и то же понятие может иметь несколько значений, и выбор значения также обуславливает субъектность педагога. И с этой отобранной проблемой учитель приходит к детям. Дети, решая проблему, строят самостоятельные действия, потом рефлексируют способ решения проблемы, выражают его в знаковой форме. Это и есть формальная запись законов. Еще раз повторяюсь – это классика. И тогда способ решения проблемы, перенесенный на другую реальность, приводит к тому, что ребенок сам строит свои действия и содержание предмета. А это и есть преодоление «произвола мышления».

Но решает ли это в полной степени проблему произвола мышления? Действительно, дети будут решать проблему, если придет учитель и поставит ее перед ними. А если учитель не придет? Смогут ли дети не только решать проблемы, но и ставить их для самих себя? И получается, что унификация содержания (передача сведений) заменилась унификацией способа деятельности (формирование знаний). Все должны решать предложенную педагогом проблему. Тем более,

можно легко предположить, что далеко не для всех предложенная педагогом проблема будет значима, и дети захотят ее решать.

Поэтому развивающее обучение делает другой шаг, в той форме, в которой оно разработано Б. Д. Элькониным [7]. По его мысли, только порождающий свое поведение человек становится его субъектом [8]. В качестве соорганизующей единицы, которая позволяет не только решать проблемы, но и ставить, и формулировать их для себя, является позиция, или взгляд на мир. Действительно, есть часть законов, в которых за формальной записью скрыта позиция.

Я приведу один пример. Курс физики в школе построен через взгляд классической механики. Поэтому из всех разделов физики (теория относительности, квантовая физика, термодинамика и т. д.) выделяются только те единицы, по которым можно решать задачи, которые записаны математическим языком. Фундаментальные принципы, которые могут переноситься не только на другие знания, не только на другие науки, но и на собственную жизнь (например, принцип необратимости, принцип относительности, принцип неопределенности, принцип дополнительности и др.) изучаются походя, на них отводится только один или два параграфа.

А можно построить физику как квантово-механический взгляд. Тогда можно в механике увидеть два подхода – динамический и энергетический, которые в лице И. Ньютона и Р. Декарта соперничали, спорили друг с другом и оформились в разные культурные нормы. И любую задачу можно решить как в одном подходе, так и в другом. И человек сам решает, что ему выбрать для решения той или иной проблемы, какой подход ему использовать. В этом суть неопределенности по Н. Бору, который связывал последнюю с субъектной позицией самого исследователя. Но ведь неопределенность и дополнительность можно увидеть на разных примерах, не только физических. И перенос позиции на разные факты и реальности позволит не только решать проблемы, но и их ставить. И в этом основа понимания и особого качества знаний по Б. Д. Эльконину. «Проблема задана несвязностью двух позиций, а задача состоит в поиске того, что их может связать и взаимобратить» [8, с. 67].

А математическое описание и его глубина останутся прерогативой возможности и желания педагога и ученика. Но эту позицию опять задает учитель, и проблема произвола мышления хоть и существенно решается, но не до конца. Многое в таком подходе (когда именно метод и способ деятельности являются основой качественного различения содержания образования) еще лежит на педагоге, на его лидерской позиции, лидерских действиях. Педагогика СД делает более кардинальный шаг. Она выделяет в качестве соорганизующей единицы контекст. И именно контекст, который построен самими детьми (не предложен учителем, а построен на основе своего личного опыта, разного опыта) позволяет переносить его на разные предметы и через них связывать разные предметные содержания; позволяет переносить контекст на свой опыт и делать знание личностно значимым; позволяет формулировать проблемы, выбирать и решать их.

Это перекликается с мыслью К. Гирца о том, что вход в культуру контекстуален [3]. Построение контекста и есть то окно, через которое любой человек может осваивать культуру деятельностно и созидательно, а не только для того, чтобы сдать экзамен. Построение контекста позволяет войти в культуру любому ученику, с любым начальным багажом формальных знаний. И наконец, через построение контекста кардинальным образом можно решить проблему произвола мышления тем, что участие детей и педагогов в ответе на вопрос выработки содержания и способа работы с содержанием является принципиальным. Я приведу пример. Изучая тему «Поля», мы исследуем те примеры полей, которые детям хорошо знакомы – спортивные, сельскохозяйственные, минные, поле битвы и т. д.

Примеров может быть очень много. И вот в этом описании, в этом исследовании просто появляется такой контекст, например, что поле – это пространство, где происходит особое взаимодействие. Это и есть контекст общей теории относительности! Меняя пространство, я влияю на взаимодействие! И это можно увидеть на простых примерах. А можно увидеть и на физических примерах. А можно выйти на более высокий уровень формального описания и понять теорию относительности на том уровне, на котором каждый ученик может. И тогда любые современные знания на уровне контекста легко могут стать

содержанием образования. И проблема устаревания знания может решиться. Вот так решение проблемы произвола мышления, обостренная С. И. Гессеном, порождает целую линию различения разных подходов к изменению содержания образования. Но все эти подходы обобщает его мысль, что «знание изменчиво лишь по своему содержанию. По форме своей оно устойчиво, или абсолютно» [1, с. 91]. А в качестве абсолютной формы можно рассматривать метод (С. И. Гессен, В. В. Давыдов), позицию (Б. Д. Эльконин) или контекст (Г. Н. Прозументова).

Тезис: «Не случайно в центре преподавания такой школы стоят мертвые языки и так называемое строгое доказательство геометрических и алгебраических теорем... и приходится брать мертвый материал не развивающегося более языка и оторванной от жизни математики» [1, с. 81–82].

Антитезис: «Самые предметы она склонна мыслить не как замкнутые в себе, отграниченные друг от друга логическими предпосылками дисциплины, но как определяемую более практическими потребностями совокупность сведений: „природоведение“, „родиноведение“ и т. п. стремятся здесь вытеснить старые предметы – науки» [1, с. 83].

Тонкий эмпирический признак качественного изменения содержания образования – это наполненность расписания, главного элемента регламентации деятельности педагога и ребенка. В традиционной практике (пассивная школа) – это перечисление наук. По мнению С. И. Гессена, в инновационных школах (в том числе в трудовой школе) расписание должно состоять из таких элементов, которые бы организовывали разные сведения из наук. И он указывает возможные области соорганизации: «природоведение», «родиноведение». Можно попытаться продолжить и предложить «семьеведение», «человековедение» и т. д. и т. п. Но в любом случае это выход на новые образовательные формы. Если попытаться как-то сформулировать идею С. И. Гессена организации новых образовательных форм, то она будет звучать так: надо найти такие задачи, для решения которых понадобились бы сведения из разных наук. То есть сделать средствоальность сведений на более масштабном уровне.

Мы в нашей школе в проектном режиме также искали разные варианты организации знаний из разных наук. Первая модель – это создание лабораторий изучения какой-либо тематики с помощью разных наук. У нас были такие лаборатории: «Здоровый образ жизни», «Современная энергетика», «Экологическое мышление» и т. д. Мы пробовали модель, когда один предмет становился средством решения проблем, возникающих в другом предмете. Например, с материалами физических исследований мы приходили на математику, потом на физику и снова на математику. И тем самым мы сорганизовывали эти предметы. Это конкретизирует идею С. И. Гессена.

Но опять же в контексте педагогики СД есть еще одна модель организации, которая обусловила рождение направления наших размышлений в области их типологизации. Мы строили понимание явлений, совместно переводили их в такую культурную форму знаний, как контекст. Причем таких явлений, которые присутствуют в программах разных наук. Например, контекст теории Ньютона – это действие, изменение движения. Но через этот контекст можно рассмотреть и такой биологический пример движения, как эволюция и такой пример взаимодействия как химическая реакция. Или контексты понимания модели (модель как выделение одного свойства, характеристики объекта; модель как связь микро- и макроописания одного и того же объекта и модель как связь позиций) мы рассматривали на многочисленных примерах из всех естественно-научных предметов. А сюда же могут попасть и гуманитарные дисциплины.

Как выглядело расписание при такой организации учебного процесса? Сначала занятие под названием «организация понимания того или иного явления», которое заканчивается текстами детей. Затем аналитика разных примеров явления из химии, биологии, физики и т. д. Дети выбирают два предмета, на которых они делают аналитику вместе с педагогом. Затем идет проведение исследования или Теоретическое изучение своих контекстов в разных науках. После – самостоятельное построение в любом третьем аспекте. В этом случае образуются команды по содержательному основанию и возникает еще как средство такой предмет образования, как совместная деятельность. Одним из результатов стало становление у некоторых из ребят

такого типа знаний, как знание-понимание, в отличие от информативных знаний (сведений) типа знания как знание-средство (С. И. Гессен). Оно отличается самостоятельной постановкой у педагогов и детей задачи на организацию содержания разных наук, что в других моделях образования осуществляется только при постановке такой задачи педагогом.

Тезис: «Если задача обучения – приобретение определенной суммы сведений, то успешность работы должна, очевидно, проверяться их опросом. Ибо только непосредственный опрос может установить, усвоены ли требуемые сведения или нет. Так, экзамены являются необходимым следствием реальной точки зрения» [1, с. 83].

Антитезис: «Формальное развитие способностей мышления определяется решением задач большей или меньшей трудности. Экстремпорали, письменные работы и задачи являются естественными способами проверки успешности обучения» [1, с. 83].

Этот тезис связан с формами диагностики результативности образовательной деятельности. Как современно звучит мысль об одинаковости экзаменационных форм: письменные опросы, контрольные работы, самостоятельные, диктанты, которые пишут в одинаковом объеме, одинаковым способом все дети. Сюда же можно отнести и ОГЭ, ЕГЭ. По этому признаку с сожалением можно сказать, что в подавляющем большинстве образовательная деятельность в школах направлена на приобретение сведений, а не на формирование знаний. Принципиальное отличие диагностики знаний (в отличие от сведений) – это многообразие форм экзаменаций и опора на то, какими действиями овладел учащийся. Спор, обоснование, аналитика, проблематизация – это те действия, по которым, во-первых, мы можем различать разных детей, а во-вторых, видеть наличие иного содержания образования. Именно овладение действиями позволяет решать новые, незнакомые, а не типовые задачи, и действие (метод) становится особым школьным предметом.

Я регулярно вставляю в самостоятельные работы нетиповые задания и задачи, которые мы не проходили в теме. И постепенно дети привыкают, что это нормальное явление. И отвечают на них. Или не отвечают. По-разному отвечают, с разной глубиной вопроса. И это

очень интересная диагностика различения разных типов содержания образования. Если ваша деятельность направлена на приобретение сведений, то у вас обязательно возникнет протест, особенно среди хорошо успевающих учеников. И они будут правы. А если незнакомые задания (но основанные на том методе, который вы использовали на своих занятиях) дети начинают решать, то действия стали предметом образования в вашей деятельности.

Но надо понять, что не все дети на всех занятиях будут спорить, проблематизировать, мыслить. Во-первых, это не всегда полезно, а, во-вторых, и не нужно. Вспомним проблему произвола мышления и проблему замены унификации содержания на унификацию способа работы. Поэтому в своей практике я обязательно после каждой темы вместе с учениками организую проектирование и выбор способа зачета. И если контрольная работа, диктант или экзамен выбраны учеником осознанно, то этот выбор имеет такое же образовательное значение, что и выбор исследовательской или проектной работы. И так же, как у С. И. Гессена, зачет превращается не столько в инспекцию результативности, сколько в экспертизу, а включение в этот процесс детей существенно меняет вектор образовательной деятельности – от изучения внешнего мира к изучению самого себя, своей идентификации, что является существенным дефицитом в наших школах.

Тезис: «Не экзамены и не письменные задачи в состоянии установить степень его научной зрелости» [1, с. 97].

Антитезис: «Учащийся в повседневной работе пользуется методом научной мысли. Как он ставит вопрос, как отклоняет предлагаемое решение вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов. Одним словом – только близкое знание ученика, его случайное, однажды сорвавшееся замечание может играть иногда решающую роль» [1, с. 97].

В этих тезисах продолжается мысль смены контекста содержания образования от знаниевого к деятельностному. Набор действий, по которому диагностируется изменение содержания образования, расширяется. Но мы обратим внимание на мысль, что «случайное, однажды сорвавшееся замечание, может играть иногда решающую

роль». Одним из признаков профессионализма является понимание, предсказуемость и достижение результативности. Однако сегодня в инновационных практиках все чаще стали обращать внимание не только на результаты (то, что обязательно будет), но и на эффект (как то, что возникает незапланированно). Но при определенных условиях эффект может перейти в новую результативность. Поэтому наше внимание к эффектам, не меньше, чем к результатам, является особенностью организации образовательной деятельности.

Прецедент – ситуация понимания – аналитика – проблематизация – норма: так выглядит разворачивание темы в моей практике на занятиях по физике. На ситуативность образования указывали многие идеологи и практики образования. Поэтому различие С. И. Гессена знаний от сведений по способу порождения было открытием XXI в., сделанное в начале XX в. И в зависимости от того, какая ситуация лежит в основе порождения знания, будет зависеть тип формируемых знаний. В одном случае (приобретение сведений) – это ситуация одинаковая для всех, ситуация, которая для педагога известна как по содержанию, так и по своей результативности. В другом случае это «случайное, однажды сорвавшееся замечание». Тема прецедентности и ситуативности порождения знаний и образования в целом не получила должного развития.

Но сегодня мы очень серьезно относимся к такому признаку различия разного качества образования, как отношение к эффектам: игнорирование эффектов (авторитарная модель СД), обращение внимания на эффекты (лидерская модель СД), организация ситуаций возникновения эффектов (партнерская модель СД). А за разными моделями СД стоят разные типы предметных знаний. Родилась эта идея сто лет назад в работах С. И. Гессена. И это показатель прозорливости и глубины изучения педагогической реальности С. И. Гессена. И показатель того, что его идеи живут и развиваются.

Тезис: «Между учителем и учебником нет принципиального различия. Учитель превосходит учебник только по степени своей живости и наглядной интересности. Но его задача состоит в том, чтобы облегчить работу учеников, помочь им усвоить то, что уже заключено в хорошем учебнике» [1, с. 84].

Антитезис: «Учитель не имеет такого значения. Он должен быть не столько книгой для чтения, сколько кратким конспектом тех правил мышления, овладение которыми составляет задачу формального развития ума. А так как последнее достигается упражнением, то центром тяжести преподавания является здесь уже не учебник, хорошо составленный задачник» [1, с. 84].

Теперь речь идет еще об одном атрибуте образовательной практики – учебнике. В описаниях учебника у С. И. Гессена угадываются и рабочие тетради, которые выпускаются параллельно учебным пособиям, и новые типы учебников, скажем учебников по РО, где действительно выстроена последовательность задач, позволяющая детям самостоятельно осваивать материал. Там теоретический материал подбирается под учебную задачу и используется не для конспектирования или заучивания, а как средство для поиска учениками в нем и с помощью него своих открытий и идей.

Я бы хотел отметить еще один тип учебного пособия. Опять же обращаюсь к контексту педагогики СД. Я действительно очень редко использую учебник в своей работе. Какое-то время меня это сильно напрягало. Я его использую, может быть, для домашних заданий и упражнений, а иногда просто прочитав тот или иной параграф. А однажды я принес на урок разные учебные пособия: хрестоматию, задачник, энциклопедию, учебник, справочник, и мы целую тему изучали, различая эти пособия. И я вдруг понял, что это имеет гораздо большее образовательное значение, особенно если мы самостоятельно строим контексты на основе личного опыта.

Учебное пособие может быть в виде хрестоматии, в виде того, что писали про свои законы сами авторы. И найти такие материалы, когда одни и те же авторы по-разному понимали, спорили друг с другом, а дети находили проявления своих мыслей в текстах классиков. Фраза восьмиклассника: «Мне больше подходит концепция М. Фарадея» на занятии по теме «Поля» запомнилась мне навсегда. Это и был прецедент порождения знания – понимания.

И я заметил интересную вещь. Если вы сравните, что писали про свои законы Н. Бор, А. Эйнштейн, М. Фарадей и то, что им приписано в наших учебниках, вы обнаружите несоответствие! А это и означает,

что мы на занятиях по физике изучаем не природу и даже не законы Ньютона. Мы изучаем интерпретацию интерпретаций этих законов авторами учебников и программ. Меня это очень сильно заставило задуматься над тем, что я делаю. А почему дети и педагоги не могут участвовать в процессе интерпретации? Вот такое пособие и будет читаться детьми с интересом, так как они будут искать в текстах «себя». И, находя, будут культурно идентифицировать свое понимание в культурном контексте. Конечно, такие эффекты пока встречаются нечасто, но прецеденты есть [5].

Мы остановимся на этом шаге, так как проблематика различения содержания образования, направленного на приобретение сведений, и формирование знаний у С. И. Гессена настолько глубоки и многоаспектны, что формат статьи не выдержит такой глубины. Я только кратко перечислю проблематику этого различения, не попавшую в данную статью. Есть материал, который связан с педагогической позицией: «...преподаватель, который меньше знает... предмет, но умеет живо и интересно передать его ученикам, лучше преподавателя, знающего свой предмет, но не владеющего техникой его изложения» [1, с. 84]; «Дать толчок, сообщить направление, где... ученик сам откроет истину, а не показать шаблон» [1, с. 93]; «Только учитель, мыслящий в классе, может заразить ученика духом искания, наставить его на путь решения вопросов, вовлечь его в работу научной мысли человечества» [1, с. 98].

Природу формирования знаний С. И. Гессен связывает с опорой на личный опыт ученика и с организацией совместной деятельности взрослого и ребенка, что для меня особенно важно: «Все значение и смысл априорных форм знания исчерпываются тем, что они суть формы опыта» [11, с. 89]; «...именно совместная работа в классе, в семинарии, лаборатории особенно способна приобщить учащихся к методу научного знания» [1, с. 97–98].

Но закончить свое чтение С. И. Гессена я хотел бы главным его методологическим принципом: «Только тогда, когда позади тезиса и антитезиса... мы найдем общую предпосылку обоих, возможно снять эту противоположность... и найти... третью точку зрения, которая... возвышается над обеими и удовлетворяет правомерные мотивы

каждого из исключających друг друга направлений» [1, с. 87]. Этот методологический принцип совместной деятельности С. И. Гессен использует на практике, когда противопоставление знаний (метод) и сведений он заканчивает тезисом: «Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них. Приобретение сведений необходимо сопутствует овладению методом [1, с. 95]».

#### Список использованных источников

1. Гессен. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 224. (Антология гуманной педагогики).
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гирц, К. Интерпретация культур: [пер. с англ.] / К. Гирц. – Москва : РОССПЭН, 2004 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 557 с.
4. Давыдов, В. В. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Колпаков, С. Н. Физика как предмет. Предметность. Предметизация совместных действий // Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе : сборник материалов X Международной научно-методической конференции (31 октября–1 ноября 2017 г.). – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2017. – С. 129–132.
6. Прокументова, Г. Н. Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – Гл. 1. – С. 38–51.
7. Эльконин, Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие [Текст] / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 279 с.
8. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). – Москва : Тривола, 1994. – 167с.

**К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
В СОВЕТСКОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ СООБЩЕСТВЕ  
В СРАВНЕНИИ С ДОРЕВОЛЮЦИОННЫМ  
(НА МАТЕРИАЛАХ ПО ИСТОРИИ ТОМСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА)<sup>1</sup>**

**ON THE QUESTION OF THE STRUCTURE OF RELATIONS  
IN THE SOVIET UNIVERSITY COMMUNITY IN  
COMPARISON WITH THE PRE-REVOLUTIONARY ONE  
(BASED ON MATERIALS ON THE HISTORY OF TOMSK  
UNIVERSITY)**

*А. О. Степнов*

Томский государственный университет, Томск

**Ключевые слова:** дискурс прерывности и преемственности, Томский университет, профессора, интеллигенция, высшая школа Российской империи и СССР

**Keywords:** discourse of discontinuity and continuity, Tomsk University, professors, intelligentsia, higher school of the Russian Empire and the USSR

**Аннотация.** На основании исследования различных аспектов повседневности и, прежде всего, конфликтов профессоров Томского университета делаются предварительные выводы относительно архитектуры соотношения прерывности и преемственности в истории российских университетов от дореволюционного периода к советскому. Репрезентативный пример Томского университета позволяет выдвинуть положение о том, что противоречивая амбивалентность этики взаимоотношений в профессорской среде советского периода во многом наследует дореволюционную ситуацию. В перспективе изучение этой проблематики позволит преодолеть представления о радикальном переломе 1917 г., нередко ретранслируемые в историографии истории высшей школы СССР.

Этическая инфраструктура взаимоотношений внутри как дореволюционной российской, так и советской университетской корпорации

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет 2030).

нашла обширное освещение в историографии. Вместе с тем вопрос о балансе прерывности и преемственности двух этих периодов все еще находится в повестке современных исследований в области социальной истории науки и высшей школы России/СССР. В работах А. Вучинича [1; 2], Э. И. Колчинского [3; 4], Л. Грэхэма [5], А. Кожевникова [6], С. Э. Шноля [7], А. Н. Дмитриева [8] и ряда других историков, конечно же, в общих чертах затрагивается эта проблема. Мыслимо утверждать, что в качестве умолчания в них нередко присутствует тезис о радикальном разрыве в структуре взаимоотношений ученых, и разрыв этот проходит по 1917-му году. Исследование обозначенной проблемы на материалах по истории Томского университета, который в силу своего статуса в конце XIX – первой половине XX в. вполне репрезентативен для того, чтобы наметить некие общие выводы относительно университетов России/СССР означенного периода в целом, позволяет подвергнуть сомнению данное умолчание.

Долгое время общеупотребительной была дифференциация советской университетской профессуры на так называемую старую и красную. Считалось, что если последняя воплотила в себе не всегда позитивные веяния и тенденции нового времени, то первая оставалась доменом преемственности в высшей школе, сохранявшим благородные традиции взаимоуважения в среде коллег, культурной автономии, принципов противления грубому вмешательству государства во внутреннюю жизнь вузов. Преодоление того, что Э. И. Колчинский назвал «нарративом гениев и злодеев», наметилось в постсоветский период. Действительно, исследование на широчайших материалах, прежде всего в области истории биологии СССР, показало неоднозначность такой нарративной стратегии, ее аномалии применительно к действительным амплуа тех ученых, за которыми прочно закрепилась репутация гениев, с одной стороны, и злодеев – с другой.

Оценивая моральную атмосферу университетской корпорации СССР в целом, нередко и вполне справедливо указывается на удручающее возобладание практик доносительства, коллективных писем с осуждением коллег, агрессивной лояльности власти, конформизма в повседневности. Подчеркнем, что эти тенденции коснулись представителей как «старой», так и «красной» профессуры, в чем не стал

исключением и Томский университет. На примере биографий его профессоров Б. П. Токина, В. В. Ревердатто, В. Д. Кузнецова, М. Д. Рузского, М. А. Усова и других мы видим, сколь болезненным был верифицируемый в источниках раскол в этическом кодексе корпорации, расхождение между высокими принципами и подчас низменными практиками.

Можно утверждать, что этика университетского сообщества той эпохи характеризуется двойственным влиянием установок как демократических, нацеленных на автономию и верность идеалу науки и университетской идее, так и вполне официозных, дискредитирующих этот идеал. Результатом таких противоречивых влияний стали множественные идентичности, которые систематически обнаруживаются в письменном наследии ученых. Эти выводы находят подтверждение в источниках личного происхождения, в материалах, отражающих острые дискуссии относительно личного профиля того или иного ученого, в статьях, очерках и публичных письмах из периодической печати.

Так, к примеру, публичный образ академика М. А. Усова как эталонного советского ученого, который, подобно профессору Д. И. Полежаеву (образ собирательный, однако прототипом обыкновенно называют К. А. Тимирязева) – главному герою фильма «Депутат Балтики» (Ленфильм, 1936), отрекается от идеалов дореволюционной корпорации русских профессоров, будучи при этом ее органичной частью. Сам Усов поддерживал этот образ в своих газетных публикациях (см., например: [9, 30 окт.]). Интеллигент, который, как писали о нем однажды в прессе, «ни минуты не колеблясь» поверил в новую власть, тем не менее, хорошо помнил о другой стороне своего прошлого. Будучи учеником В.А. Обручева, публичная биография которого, заметим, строилась по схожему с его учеником лекалу, Усов начинал свой путь в позднеимперский период истории университета и технологического института в Томске. Их профессора Е. Л. Зубашев, Н. И. Карташов, Н. В. Некрасов, И. А. Малиновский, М. А. Рейснер, тот же В. А. Обручев и другие нередко избирали жесткие интонации в диалоге с властью, оставаясь в русле оппозиционности, характерной для этики русской дореволюционной интеллигенции.

В эго-документах уже советского периода М. А. Усов использует собирательный образ ученых старой формации как модель для уже обратной самоидентификации, упоминая, впрочем, и конкретных людей. Среди них был эмигрировавший в США профессор П. П. Гудков, былые связи с которым превентивно концептуализировались Усовым как порочные [10, л. 12 об.–13]. Нет необходимости уточнять, что бегство от прошлого контрастно подчеркивало двойственность мировоззрения и корпоративной этики советской профессуры.

В данных положениях будто бы можно разглядеть линию разлома в структуре взаимоотношений в университетской корпорации, проходящую между дореволюционным и советским периодом. Однако исследование этой структуры на примере Императорского Томского университета (ИТУ) заставляет воздержаться от столь преждевременных выводов. Конфликты, которые нередко разворачивались с привлечением студенческих масс и участниками которых были устроитель ИТУ В. М. Флоринский, профессора М. А. Рейснер, Н. Я. Новомбергский, П. М. Богаевский, П. И. Лященко и другие, четко обнаруживают особенности этой структуры. Изучение траекторий конфликтов показало, что для их участников, с одной стороны, актуальной была необходимость балансировать между демократическими, эгалитарными, автономистскими ценностями и, с другой стороны, ценностями, приоритизирующими субординацию, примат государства и власти, служение которым подразумевал сам статус императорских университетов. Излишне говорить о том, что два этих корпуса ценностей находились в противоречии друг с другом, а стратегии конфликтного поведения заметно осложнялись стремлением их участников амбивалентно сохранять и демонстрировать верность двум этим базисам.

Весьма ярко это проявилось в судьбе профессора Богаевского, который, подчинившись увещаниям ректора ИТУ И. А. Базанова, попечителя Западно-Сибирского учебного округа Л. И. Лаврентьева, наконец, министра народного просвещения Л. А. Кассо, сделал себя уязвимым перед жесткими обвинениями в «доносительстве» со стороны своего контрагента профессора Новомбергского [11, 3 нояб.], а послушавшись этих увещаний, рисковал впасть в немилость власти и нанести урон своей карьере и репутации. «Невыносимость»

подобного положения вещей подчеркивалась П. М. Богаевским в рапорте от 16 января 1912 г. на имя И. А. Базанова [12, л. 121 об.]. Карьера и репутация, прежде всего, находились под дамокловым мечом этического разлома. Заметим, что в кульминационный момент такой кризисной ситуации Богаевский предпочел добровольно уволиться из числа профессоров ИТУ (подробнее об этом конфликте см.: [13]).

Представленные выводы позволяют предварительно наметить некие неочевидные, ранее не концептуализированные в литературе линии преемственности в структуре взаимоотношений в отечественной университетской корпорации, да и в высшей школе в целом, от дореволюционного периода к советскому. Данная преемственность, впрочем, сочетается с радикальными разрывами. Трудно отрицать громко заявившие о себе негативные тенденции в этической инфраструктуре взаимоотношений университетской интеллигенции советского периода. И первой среди таких тенденций является моральная легитимация практик доносительства. Вместе с тем сама по себе эта двойственность подчеркивает преемственность с обнаруженным расколом в этике дореволюционных университетов России. Представляется, что предложенные положения намечают пути дальнейшего исследования обсуждаемой проблемы, которая пока лишь в перспективе обещает осветить ранее специально не исследованную главу из истории высшей школы России и СССР.

#### **Список использованных источников**

1. Vucinich, A. *Empire of Knowledge: The Academy of Sciences of the USSR, 1917–1970* / A. Vucinich. – Berkley : University of California Press, – 1984. – 480 p.
2. Vucinich, A. *Darwin in Russian Thought* / A. Vucinich. – Berkley : University of California Press, – 1989. – 468 p.
3. Колчинский, Э. И. *Биология Германии и России–СССР в условиях социально-политических кризисов первой половины XX века* / Э. И. Колчинский. – Санкт-Петербург : Нестор-История, – 2006. – 638 с.
4. Колчинский, Э. И. *Единство эволюционной теории в разделенном мире XX века* / Э. И. Колчинский. – Санкт-Петербург : Нестор-История, – 2015. – 824 с.
5. Graham, L. *Science in Russia and Soviet Union: A Short History* / L. Graham. – Cambridge : Cambridge University Press, – 1993. – 321 p.
6. Kojevnikov, A. B. *Stalin's Great Science: The Times and Adventures of Soviet Physicists* / A. B. Kojevnikov. – London : Imperial College Press, – 2004. – 360 p.

7. Шноль, С. Э. Герои, злодеи и конформисты отечественной науки / С. Э. Шноль. – Москва : Либроком, 2020. – 720 с.

8. Дмитриев, А. Н. Статусы знания (о социальных маркерах эволюции российского университета первой трети XX века) / А. Н. Дмитриев // Новое литературное обозрение. – 2013. – № 4. – С. 108–133.

9. Красное знамя. Ежедневная газета Томского горкома ВКП(б), горсовета и горпрофсовета. – Томск, – 1933.

10. Архив Российской академии наук. – Ф. 1525. – Оп. 2. – Д. 21.

11. Русское слово. Ежедневная газета без предварительной цензуры. – Москва, 1911.

12. Государственный архив Томской области. – Ф. 126. – Оп. 2. – Д. 2707.

13. Фоминых, С. Ф. Между Сциллой послушания и Харибдой независимости: конфликт профессоров Императорского Томского университета П. М. Богаевского и Н. Я. Новомбергского осенью–зимой 1911–1912 гг. / С. Ф. Фоминых, А. О. Степнов // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 448. – С. 179–186.

**РОЛЬ МУЗЕЯ В СОХРАНЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПАМЯТИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КОМНАТЫ-МУЗЕЯ  
СОВЕТСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ Г. Е. НИКОЛАЕВОЙ  
(ВОЛЯНСКОЙ)**

**THE ROLE OF THE MUSEUM IN THE PRESERVATION OF  
HISTORICAL MEMORY. FROM THE EXPERIENCE  
OF THE ROOM-MUSEUM OF THE SOVIET WRITER  
G. E. NIKOLAEVA (VOLYANSKAYA)**

*О. В. Дорохова*

МБОУ «Мазаловская средняя общеобразовательная школа»,  
Томская обл., д. Мазалово,

**Ключевые слова:** музей исторической памяти, музейные предметы, структура исторической памяти, места памяти, празднование, музейная педагогика, литературный музей

**Keywords:** historical memory museum, museum items, the structure of historical memory, places of memory, commemoration, museum pedagogy, literary museum

**Аннотация.** Раскрывается понятие исторической памяти. Предлагаются пути сохранения ее посредством деятельности музея, в частности и литературного. Рассказывается о музейной педагогике как важной составляющей образовательной программы в средней школе на примере деятельности музея советской писательницы Г. Е. Николаевой (Волянской). Особый акцент сделан на сверхзадаче музейной педагогики – интериоризации: факты истории родных мест становятся фактами личной биографии обучающихся через узнавание и переживание.

Что, в сущности, такое «историческая память» и какая роль отводится музею в сохранении ее? В Википедии дано следующее определение: историческая память – набор передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексий о событиях прошлого, особенно негативного опыта,

угнетения, несправедливости в отношении народа. Иногда рассматривается как измерение коллективной памяти.

Музей (от греч. μουσείον – дом муз) – учреждение, занимающееся сбором, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью.

Сначала это понятие обозначало коллекцию предметов (экспонатов) по искусству и науке, затем, с XVIII в., оно включает в себя также здание, где располагаются экспонаты. С XIX в. присоединилась научно-исследовательская работа, проводимая в музеях. А с шестидесятых годов XX века началась педагогическая деятельность музеев (специальные проекты для детей, подростков и взрослых). В учебнике по музееведению обозначены две основные функции музея: функция документирования и функция образования и воспитания. Документирование означает целенаправленное, скоординированное, структурированное отражение с помощью музейных экспонатов различных фактов, исторических событий, явлений, природных и общественно-культурных процессов. Данная функция музея проявляется через выявление и отбор природных объектов и созданных человеком предметов труда, одежды и т. п., а также иных сложных объектов, которые могут быть представлены в виде физических свидетельств объективной реальности.

Демонстрация собранных экспонатов означает реализацию данной функции, а сами экспонаты становятся знаками и символами конкретного исторического периода, события, природного явления, культурного наследия. Функция документирования раскрывается в музее в процессе изучения и составления научного описания экспонатов, что позволяет посетителям музея воспринимать действительность объективно.

Функция образования и воспитания основывается на содержании и экспрессивном воздействии музейных экспонатов на посетителей, что сопровождается большим объемом получаемой информации. В результате реализации данной функции музей стимулирует и удовлетворяет познавательные и культурные запросы общества. Данная функция музея также проявляется в различных формах экспозиционной и культурно-образовательной деятельности.

В качестве дополнительных функций музея выступают: функция организации досуга общества; коммуникативная функция; социально-культурная функция; общая функция сохранения памяти.

Формально к музейной работе подходить нельзя. Должно быть некое взаимодействие посетителя, музейного работника или экскурсовода и экспоната.

Продолжая разговор о значении музеев, можно обратиться к работе Н. А. Томилова «Социальная роль музеев: современное состояние (по материалам Омской области)» [1]. Томилов пишет, не соглашаясь с теми, кто считает, что исторические и историко-краеведческие экспонаты музеев – всего лишь собрание предметов, чье время ушло и которые уже не нужны, о том, что применить их можно в разных сферах:

«Музейные предметы служат доказательствами для явлений и процессов в социуме и его культуре и потому выполняют функцию документирования. Также они обеспечивают связь между эпохами, интегрируя прошлое в настоящее. Вместе с этим они позволяют людям осознать сходства и различия современности с прошлым и найти социокультурные знаки, соответствующие современности.

Возможность на основе музейных предметов смоделировать исторические и историко-культурные процессы, а также возможность полно представить действительность прошлого дает новые знания. Предметность и наглядность культурного наследия помогает в образовательной сфере: систематизированные знания лучше усваиваются.

Кроме того, музейные коллекции влияют на формирование мировоззрения человека, так как формируют установки на общность человечества и его многообразие в социокультурной среде, дают систему обобщенных взглядов на историю и культуру. Коммуникативная функция реализуется через понимание и общение людей с учетом разных эпох и культур, установление или восстановление взаимопонимания между поколениями, социумами разных культур или конфессий и пр. Одновременно с этим человечество разделяется на социокультурные пространства с сохранением систем с разными историко-культурными ценностями и установками.

Историческое социокультурное наследие может использоваться для доказательства объективных политических процессов и явлений в истории народов, использоваться в отношениях между разными социальными общностями, для формирования государственной деятельности, определения ее форм, направлений, задач и содержания.

Воспитательная функция музейных предметов реализуется через уважение к прошлому, развитие патриотизма, направление духовного развития и укрепление исторической памяти детей и молодежи. Музейные собрания формируют эстетические вкусы и ценностные оценки художественной деятельности» [1, с. 111–119].

Историческая память тесно связана как с нравственным сознанием и гражданской позицией отдельного человека, так и социальной группой, во многом обеспечивая преемственность поколений. В любом обществе не должно быть разногласий в ценностно-смысловых ориентирах. Людей должна объединять какая-то идея, которая близка будет каждому. А близка она станет, если ее осознаешь, т. е. присвоишь себе. А это можно сделать через приобщение к культурным ценностям и знанию прошлого.

Именно знание прошлого, или историческая память, способно превращать оценку прошлого в ценностные ориентиры. В этом контексте особое место принадлежит музейным учреждениям, которые, актуализируя прошлое, обладают большим потенциалом. Сегодня музей не только место хранения и экспонирования достоверных, первичных источников истории и культуры. Это и важнейший институт, который осуществляет целенаправленное когнитивное и эмоциональное воздействие на человека, является центром культуры. Опираясь на историческую память, понимаемую как основа, ядро национального самосознания, в рамках музея возможно воссоздать исторические реалии, вовлекая человека в мир ожившей истории, вызывая высокие чувства сопричастности значимым событиям прошедшего времени.

Возвращаясь к понятию «историческая память», нужно отметить следующее: многие ученые говорят о том, что история (наука) и историческая память не синонимы: история (наука) и «историческая память» – это разные понятия.

По мнению М. В. Соколовой, «изучение истории направлено на более объективное и точное отражение прошлого. Устная традиция передачи информации о прошлом, наоборот, мифологична, характеризуется тем, что память сохраняет и „воспроизводит“ сведения о прошлом на основе воображения, порожденного чувствами и ощущениями» [2, с. 37].

В. Н. Бадмаев, обращая внимание на вопрос соотношения истории и памяти, пишет: «Историческая память характеризуется как устойчивая система представлений о прошлом, бытующих в общественном сознании. Ей свойственна не столько рациональная, сколько эмоциональная оценка прошлого» [4, с. 79]. В этом он видит принципиальное отличие исторической науки от исторической памяти.

Какова же структура исторической памяти, ее формы и классификация?

Л. П. Репина указывает: «Историческая память находит свое выражение в различных формах. Существуют две модели репрезентации исторического прошлого: это – эпос (первоначальный звуковой способ передачи исторической памяти) и хроника (изначально письменный способ ее фиксации)» [5, с. 419].

И. Н. Горин и В. В. Менщиков дают свою классификацию форм исторической памяти: это, во-первых, память поколений, передаваемая и хранимая в виде устной истории сообщества, которая склонна трансформировать события, забывать «мелочи» или дополнять их новыми элементами. При этом процессе происходит сакрализация событий, в ходе которой появляется следующая форма – мифы». Исследователи отмечают особенность мифа как особой формы исторической памяти, освободив которую от архетипов, мы можем воспроизвести историческую подоснову.

Следующей формой исторической памяти является научная форма. Кроме того, есть форма культурно-исторических символов, как «форма исторической памяти, основанная на преломлении событий истории через систему доминирующих в обществе ценностей и этико-культурных норм». Это события, явления, факты и герои прошлого, получившие в «исторической памяти конкретной общности определенную значимость и ценностное содержание» [6, с. 74].

Ученые считают, что это понятие также соотносится с понятием «образ прошлого». Можно согласиться, что образ того или иного события, прежде всего, воплощает в себе символ, героизирующий неких персонажей и событие.

Проблеме формирования исторических образов прошлого как «метода изучения исторической памяти» уделяет большое внимание О. Б. Леонтьева. По ее мнению, именно образы событий и персонажей прошлого, созданные в произведениях художественной культуры, являются основой обыденных представлений о прошлом [7].

Для того чтобы сформировать историческую память, нужны «места памяти».

Что такое места памяти?

Концепция П. Нора, французского историка, заключается в следующем: «Места памяти – это останки. Крайняя форма, в которой существует коммеморативное сознание в истории <...> Музеи, архивы, кладбища, коллекции, праздники, годовщины, трактаты, протоколы, монументы, храмы, ассоциации – все эти ценности в себе – свидетели другой эпохи, иллюзии вечности» [3, с. 206–207]. Образы прошлого не могут существовать без мест памяти, так как им необходима конкретная форма фиксации, на базе которой они могут сформироваться. В этом отношении места памяти являются одним из базовых элементов конструирования и визуализации образов прошлого.

*Примечание:*

Пьер Нора (фр. Pierre Nora; род. 17 ноября 1931, Париж) – французский историк, автор концепции «мест памяти». Президент ассоциации «За свободу истории». «Исследователи мест памяти» (фр. lieu de mémoire) – понятие, введенное французским ученым Пьером Нора в начале 1980-х гг. Оно воплощает в себе единство духовного и материального, которое со временем и по воле людей стало символическим элементом наследия национальной памяти общности. Места, в которых, по мнению Пьера Нора, воплощена национальная память, – это памятники (культуры и природы), праздники, эмблемы, торжества в честь людей или событий, прощальные, погребальные речи, похвальные слова.

Функция мест памяти – сохранять память группы людей. Местами памяти могут стать люди, события, предметы, здания, книги, песни

или географические точки, которые «окружены символической аурой».

Их главная роль – символическая. Они призваны создавать представления общества о самом себе и своей истории. Важной характеристикой мест памяти является то, что они могут нести разные значения и что это значение может меняться.

Источниками для изучения мест памяти являются тексты, картины и предметы, которые дают информацию об определенном событии, человеке или идее. Источниками могут стать, например, памятники исторической мысли, газетные статьи об открытии памятников, политические доклады, прочитанные на исторических юбилеях, живопись на исторические сюжеты, предметы повседневной жизни.

Коммеморация – это способ, с помощью которого укрепляется и передается память о прошлом. Термин «Коммеморация» введен в обиход французскими историками, обосновавшими в его контексте важность изучения материального компонента коллективной памяти.

Коммеморативные практики, зародившись еще в глубокой древности, особую актуальность и значимость приобрели в пространстве современной культуры, в эпоху, названную П. Нора «коммеморативной». На сегодняшний день отсутствует какое-либо относительное единство в понимании сущности коммемораций. Каждый автор, интерпретируя ее, делает собственный акцент на функциональном, содержательном или структурном аспекте. Но все исследователи коммемораций сходятся в одном – в понимании их мощного воспитательного и образовательного потенциала, который реализуется через обряды публичного поминовения наиболее знаковых для общества событий и личностей.

Почему так важно сейчас сохранять память о прошлом?

В наше время вопрос сохранения исторической памяти очень актуален, потому что важно укреплять в сердцах и душах представителей молодого поколения чувство любви к Родине и национальную гордость за тех, кто вершит свои дела во имя Отечества и за страну в целом. Важно и для того, чтобы каждый человек понял, кто он такой в этом обществе и что такое для него прошлое его страны. Чтобы он расширил границы восприятия мира. Чтобы русский народ не превра-

тился в население. Фёдор Александрович Абрамов, советский писатель, публицист, литературовед говорил, что народ умирает, когда становится населением. А населением он становится тогда, когда забывает свою историю.

Как отмечал Д. С. Лихачёв, советский и русский филолог, искусствовед, память противостоит уничтожающей силе времени. Это свойство памяти чрезвычайно важно. Принято элементарно делить время на прошедшее, настоящее и будущее. Но благодаря памяти прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим.

В книге «Письма о добром и прекрасном» мы находим следующие размышления автора по вопросу сохранения памяти:

«Память и знание прошлого наполняют мир, делают его интересным, значительным, одухотворенным. Если вы не видите за окружающим вас миром его прошлого, он для вас пуст. Вам скучно, вам тоскливо, и вы, в конечном счете, одиноки. Пусть дома, мимо которых мы ходим, пусть города и села, в которых мы живем, пусть даже завод, на котором мы работаем, или корабли, на которых мы плаваем, будут для нас живыми, то есть имеющими прошлое! Жизнь – это не одномоментность существования. Будем знать историю – историю всего, что нас окружает в большом и малом масштабах. Это ведь четвертое, очень важное измерение мира. Но мы не только должны знать историю всего, что нас окружает, но и хранить эту историю, эту безмерную глубину окружающего» [8].

Иметь прошлое – значит быть живым. Наше село имеет прошлое. Это прошлое воспитывает привязанность к родным местам, следованию заветам предков.

Человек воспитывается в окружающей культурной среде, которая формирует его духовность. Посмотреть на старые фотографии, дома, предметы – символы прошлого – значит выйти за рамки времени, в котором живем. И тогда и окружающий мир, и наш внутренний мир наполняются новым содержанием.

Каждый населенный пункт имеет свое лицо, состоящее из особенностей: географических, социальных, этнических, культурных. У каждого, даже маленького, села есть своя история и свои достопримечания.

тельности. Сохраняя своеобразие, индивидуальное, мы сохраним нашу страну в целом в ее неповторимом разнообразии.

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

В данном 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 использовать его в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Музей у нас литературный. Рассказывая о его деятельности, в своем докладе я буду обращать внимание на роль литературы, искусства в сохранении исторической памяти.

По мнению Василия Владимировича Быкова, советского писателя, общественного деятеля, участника Великой Отечественной войны, те, кто связан с литературой, искусством, должны запечатлеть как можно больше ярких индивидуальных и коллективных свидетельств о нашем прошлом в виде рассказанных историй, написанных очерков и статей. Как утверждал писатель, в этом смысле огромнейшая задача ложится на наше искусство и литературу, обладающие, как известно, завидной способностью остановить быстротекущее время, запечатлеть его кардинальные моменты в историческом сознании народа.

Художественная литература – это искусство слова, это вид искусства, который посредством слова вызывает в сознании человека наглядные образы. В отличие от других видов искусств художественная литература располагает только словом – в этом ограниченность ее и вместе с тем и сила. Ведь слово способно отражать не только то, что можно непосредственно видеть, слышать, но и переживания, чувства,

стремления. Слово обладает огромной силой обобщения, способностью передать тончайшие особенности души, различные социальные процессы.

В художественной литературе слово не просто передает какое-либо понятие, а порождает образ, т. е. живую картину действительности, в которой перед читателем оживают события, имевшие место в жизни, реальные люди с их жизненными проблемами, мыслями, поисками, заблуждениями. Кроме того, художественность – это одно из важнейших понятий эстетики и искусствознания, означающее специфическую особенность искусства как формы отражения и познания действительности, в отличие от науки.

В нашем музее первостепенную роль играют книги с произведениями Г. Николаевой. В музее хранятся редкие фотографии писательницы, ее родителей, мужа; журналы, в которых печатались ее произведения, а также книги, изданные на русском и иностранных языках, газетные публикации произведений Г. Николаевой, газеты с материалами, посвященными литературным конкурсам на приз имени Г. Николаевой. Один из наиболее ценных экспонатов – книга «Воспоминания о Г. Николаевой» с дарственной надписью советского писателя М. Сагаловича, мужа Г. Николаевой.

На базе музея Г. Е. Николаевой (Волянской) действует уже много лет краеведческий кружок «Исток», деятельность которого осуществляется по трем направлениям: исследовательское, экскурсионное и 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»). Эпиграф программы – «Без прошлого нет будущего».

Ребята с удовольствием проводят экскурсии. Посетители бывают ежегодно, включая руководителя Департамента по образованию, студентов томских вузов, представителей районного и областного Советов ветеранов, руководителей музеев Томского района и г. Томска, учащихся школ не только нашего региона, но и Новосибирска, Анжеро-Судженска, Казахстана.

Экскурсоводы рассказывают о жизни и творчестве писательницы. Для заочной экскурсии снят фильм, что помогает пропагандировать ее творчество в школах и библиотеках. Также реализован проект передвижной выставки «Сердце, которое биться не перестало». Впервые она была выставлена на областном фестивале музеев «Бренды земли Сибирской» в 2013 г. С 2015 года музей – участник районных и областных смотров-конкурсов школьных музеев. В 2019 г. занял 1-е место в районе, а в области – 3-е. Члены кружка ежегодно принимают участие в краеведческих конференциях, пропагандируя творчество землячки, являются участниками Всероссийского движения «Отечество». Руководитель музея – участник региональной программы «Растим патриотов России», проекта Московского литературного музея «Литературные музеи страны».

Традиционными являются районные юбилейные и ежегодные окружные литературные вечера, посвященные дням рождения Г. Е. Николаевой, уроки мужества, посвященные Дням воинской славы России. Например, «Россия сильна дружбой народов» (День народного единства); «Ни шагу назад! Позади Москва» (Битва под Москвой, 5 декабря); «Нахимовцы не сдаются!» (О победе русской эскадры под Синопом); «Ленинград! Ты слышишь, Ленинград!» (День снятия блокады Ленинграда, 27 января); «Александр Невский» (Ледовое побоище).

Любые мероприятия, проводимые на базе музея, направлены 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 таком сложном современном мире, особенно для тех, кто не уверен в себе.
4. Развивать творческий потенциал каждого ребенка посредством художественного слова и кисти художника.

5. Интеллектуально и духовно развивать личность, приобщать представителей юного поколения к общечеловеческим ценностям.

В 2006-м г., когда Г. Николаевой исполнилось 95 лет со дня ее рождения, мы вновь возродили традицию литературного конкурса на приз имени Г. Николаевой. (В 1980-е гг. он проводился в течение пяти лет на районном уровне.) До 2011 г. этот конкурс проходил среди учащихся близлежащих школ, а в 2011 г. был объявлен литературный конкурс для всех жителей Томского района. Это был 100-летний юбилей писательницы. Был разработан проект «Дни Г. Николаевой на ее Родине».

Программа была насыщенной. Мероприятия проходили в период с 1-го по 18-е февраля 2011 года – это окружной конкурс чтецов лирических стихотворений писательницы, встреча с писателями, членами Союза писателей России, показ взрослому населению экранизированных произведений Г. Николаевой, литературный праздник с подведением итогов конкурса литературных работ, объявленного среди учащихся и взрослого населения Томского района. Разработана и показана литературно-музыкальная композиция «Разговор с читателем». О реализации проекта «Дни Г. Николаевой на ее Родине» было рассказано на областной конференции «Героями не рождаются, героями становятся» (членом кружка «Исток» Свиридовым Кириллом в работе «Всегда в памяти земляков»).

В организации и проведении данного проекта были заняты многие подразделения, а именно: Администрация Томского района, Региональное отделение Союза писателей России, Управление образования Томского района, Отдел культуры администрации Томского района, Совет ветеранов войны и труда, вооруженных сил и правоохранительных органов Томского района, Музей истории образования Томского района, МБОУ «Мазаловская СОШ» Томского района.

На литературном празднике «В каждом человеке не без чуда...», посвященном 105-й годовщине со дня рождения писательницы, была показана литературно-музыкальная композиция с включением отрывков из «Рассказов бабки Василисы про чудеса человеческие», нарезок из кинофильмов, экранизированных по произведениям Г. Николаевой, песен 1940-х гг. Был разработан буклет «Экранизация произведений

Г. Николаевой». Мы также приняли участие в районном конкурсе «Мой дом – мое село». Провели конкурс чтецов прозы. Декламировать нужно было наизусть по одной главе из «Рассказов...». Профессиональное жюри оценивало конкурс. Особо следует отметить, что проникновенное чтение детьми историй из жизни Василисы украсило вечер, а главное, дети прочувствовали, прожили то, о чем читали, смогли передать это слушателям. Была также проведена викторина по «Рассказам бабки Василисы». Очень порадовали ответы учащихся на последний вопрос викторины.

*Задание:* «Коротко сформулируйте одно из чудес, о которых рассказала бабка Василиса: «Чудо – это...»

Некоторые из ответов:

«Чудо – это сопротивляться судьбе: не потерять желание жить, трудиться, даже если у тебя нет рук и ног. Война не ожесточила сердце красивой, веселой, завидной (до войны) невесты Грани – дочери Василисы».

«Чудо – это подвиг любящей жены Ляльки: ее терпение, внимание, дальновидность помогли из заносчивого и себялюбивого сына Василисы Георгия сотворить «человека на счастье матери и на радость людям». Василиса Власьевна сказала: „У меня семь сыновей и семь снох. Шесть из них приходят ко мне и кланяются, благодарят за мужей, а к седьмой я сама приду и низко поклонюсь за сына“».

«Чудо – это милосердие в душах детей, испытавших на себе тяжелые годы войны. Например, жалость к пленным фашистам: фраза мальчика (Уши-Вертолета): „Победители не мстят“ – вызывает гнев в душе Василисы, но, тем не менее, она прозвучала искренне. Возможно, мальчик верил, что можно добротой даже волка приручить. И пусть остались шрамы на руке от дрессировки, но у него это получилось».

«Чудо – это равнодушие людей, их искреннее желание изменить жизнь в лучшую сторону. По мнению бабки Василисы, если есть равнодушные люди, то будут расти и цвести сады: проще просто отмахнуться от дела, объяснив это чем угодно, но при этом совсем не искать пути решения. А бабка Василиса с внучкой Васеной посадили саженцы-заморыши и ухаживали за ними, отгоняли коз, ведь местное

начальство решило, пусть лучше сада не будет во дворе, чем они потратят средства на ограждение».

Подвели итоги литературного праздника. Была написана работа «Герои книг Г. Николаевой в театре и кино». Также приняли участие в межрайонной конференции.

Такое целенаправленное планирование мероприятий вокруг определенной темы, умение заинтересовать (условия конкурса), пропаганда этой общей идеи разным поколениям (праздничные мероприятия открыты для всех), трансляция ее на конференциях позволяют уложить в своем сознании ту систему духовных ценностей, которыми подростки будут руководствоваться в жизни.

Другой литературный праздник – «Встал за спиной Сталинград».

В программе проведения литературного праздника, посвященного дню рождения писательницы Г. Николаевой (Г. Е. Волянской), – литературно-музыкальная композиция «Встал за спиной Сталинград» по военной лирике и прозе Г. Николаевой, конкурс чтецов фрагментов рассказа Г. Николаевой «Гибель командарма», выступления гостей праздника, конкурс кроссвордов по рассказу «Гибель командарма».

Был выпущен буклет «Г. Николаева – участница Сталинградской битвы», Мы также приняли участие в районном конкурсе «Мой дом – мое село», провели конкурс кроссвордов по рассказу «Гибель командарма» и конкурс чтецов прозы Г. Николаевой среди педагогов и учащихся – весь рассказ прозвучал со сцены Мазаловской школы. Главы были распределены между школами, кто будет читать какой отрывок дети и педагоги знали заранее. Зрители слушали историю о санитарно-транспортном судне «Композитор Бородин», приняли участие в районном проекте «Мы помним», посвященном 75-летию Сталинградской битвы, написали работу об этом этапе жизни и творчества Г. Николаевой – выступили на межрайонной краеведческой конференции «Листает ветер летопись времен».

Традиция проводить литературные праздники не прервалась и в 110-летний юбилей писательницы. Несмотря на пандемию, праздник состоялся в марте с соблюдением всех санитарных требований. На нем присутствовали писатели из Регионального отделения Союза писателей России, народные поэты и прозаики – конкурсанты.

На юбилейном вечере были подведены итоги конкурса литературных работ «Проба пера», объявленного для жителей Томского района – взрослого населения и учащихся школ.

В программу нашего праздника входило следующее:

1. Экскурсии в комнату-музей Г. Николаевой и в картинную галерею заслуженного художника РСФСР Константина Григорьевича Залозного.

2. Показ временной экспозиции «Письма поведают, письма расскажут...», составленной из писем Г. Николаевой своей маме Мелитине Венедиктовне. Материал для выставки нам предоставил областной «Дом искусств», в частности литературный музей Вячеслава Яковлевича Шишкова, руководителем которого является Анастасия Ильинична Корнеева.

3. Просмотр видеофильма «Потребность души, веление сердца», присланного нам из Центральной библиотеки города Урэн Горьковской области, где Г. Николаева писала свой очерк «Трактор», который положил начало роману «Жатва».

4. Показ литературно-музыкальной композиции «Этот непростой советский человек» по очерку «Трактор» в исполнении педагогов МБОУ «Мазаловская СОШ» Томского района.

5. Выступления гостей праздника, среди которых присутствовали члены Регионального отделения Союза писателей России.

6. Подведение итогов литературного конкурса на приз имени Галины Николаевой «Проба пера», который проходил под девизом: «Славим человека труда!»

#### *Примечание:*

Во время реализации проекта, особенно на этапе подготовки, укрепляется сотрудничество со старыми партнерами-единомышленниками и находятся новые партнеры. В данном случае – Уренская центральная библиотека. В данном мероприятии активное участие приняли дети. Это группа экскурсоводов: Агаркова Елизавета (10-й класс), Житкова Алина (7-й класс), Ренева Анастасия (8-й класс), группа юных чтецов и гости – дети – участники конкурса «Проба пера».

Важность проводимых мероприятий заключается в том, что дети приобретают бесценный жизненный опыт. Когда они участвуют в мероприятиях, будь то литературный праздник, или урок мужества, или встреча с интересными людьми, слушая, читая 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 его благо.

Таким образом, деятельность музея способствует процессу интериоризации в подростках: факты истории родных мест становятся фактами их личной биографии через узнавание и переживание. А это и есть сверхзадача музейной педагогики. Через этот процесс снижается риск перерождения народа в население. Ключ к снижению этого риска – сохранение исторической памяти.

#### Список использованных источников

1. Томилов, Н. А. Социальная роль музеев: современное состояние (по материалам Омской области) // Культурологические исследования в Сибири. – 2014. – № 2. – С. 111–119.
2. Соколова, М. В. Что такое историческая память // Преподавание истории в школе. – № 7. – 2008. – С. 37–44.
3. Нора, П. Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. – 2005. № 2–3. – С. 206–207.
4. Бадмаев, В. Н. Ментальность и историческая память // Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – № 1 (13). – С. 78–84.
5. Репина, Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. – Москва : Крузь, 2011. – 560 с.
6. Горин, И. Н. Культурно-исторические символы и историческая память / И. Н. Горин, В. В. Менщиков. – Историко-педагогические чтения. – 2007. – № 11. – С. 74–78.
7. Леонтьева, О. Б. Историческая память и образы прошлого в Российской культуре XIX– начала XX в. – Самара : Книга, 2011. – 448 с.
8. Лихачёв, Д. С. Письма к молодым читателям / Д. С. Лихачёв. Письма о добром. – Санкт-Петербург : «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1999. Письмо 40 // Издательский словарь-справочник: [электрон. изд.] / А. Э. Мильчин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : ОЛМА-Пресс, 2006.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЯ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ  
ПОГРУЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ  
В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННУЮ  
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННУЮ СРЕДУ**

**THE ACTIVITY OF THE MUSEUM THROUGH THE  
CREATION OF CONDITIONS FOR THE IMMERSION  
OF THE INDIVIDUAL IN A SPECIALLY ORGANIZED  
SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT**

*С. Ф. Вершинина*

МБОУДО «Копыловский подростковый клуб „Одиссей“»  
Томская обл., пос. Копылово

**Ключевые слова:** музей, памятные даты страны, районные проекты  
**Keywords:** museum, memorable dates of the country, district projects

**Аннотация.** Представлен опыт музея истории образования Томского района в содружестве с музеями образовательных организаций в свете высказываний С. И. Гессена.

Создание условий погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду – это уже музейная педагогика. Цель ее – воспитание в ребенке гуманного отношения к окружающему миру, любви к родной природе, семье, дому, деревне, поселку, городу, Родине [1, 2].

С. И. Гессен писал, что переход от урока к творчеству возможен в полной мере только на третьей ступени – автономии, во внешкольном образовании и свободном самообразовании. Именно здесь образование открывается как бесконечное задание всей жизни человека [1].

На стадии творчества личность оказывается напрямую связана с культурой, и процессуальная, деятельностная сторона творчества важна не менее, чем его цель («создание нового»). Творчество самоценно, ибо именно через него осуществляется приобщение человека к «культурным ценностям».

Творческое саморазвитие личности, по С. И. Гессену, может протекать в двух направлениях:

1. «Образовательное путешествие» или «духовное странствие», которое понимается как путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечества. При этом важным моментом «образовательного путешествия» С. И. Гессен считает активное сопричастие культурной работе, погружение в процесс творчества иного культурного круга. Глубокое постижение родного языка, родной культуры, своей профессии возможно лишь через ознакомление с чужим языком, чужой культурой. «Через сопоставление с иными приходим мы к сознанию своего личного достояния». «Духовными путями сообщения», облегчающими человеку его образовательное странствие, являются библиотеки, музеи, выставки, лекции и доклады в научных и профессиональных обществах.

2. Университетское (вузовское) образование, где научное исследование должно являться основной формой деятельности, – это и есть развитие творчества. Это неразрывное единство преподавания и исследования. Овладение методом научного исследования может быть достигнуто только путем вовлечения учащегося в самостоятельную научную работу.

Что касается первого направления в деятельности нашего музея, то можно сказать, что мы всегда проводим беседы или уроки мужества по основным памятным датам: День города Томска, День героев Отечества, снятие блокады Ленинграда и Международный день памяти жертв Холокоста, День победы в Сталинградской битве и 9 мая – День Победы. Отмечаем мы и юбилейные даты в истории нашей страны. Например, в 2021 г. исполнилось 80 лет с начала блокады Ленинграда, и мы с активистами музея вошли в Международную историческую программу «Память сердца: блокадный Ленинград». А это плотный ряд мероприятий на полгода. Хотя, конечно, мы каждый год в день снятия блокады Ленинграда организуем передвижные выставки в школах района и проводим уроки мужества.

В год юбилея Сталинградской битвы мы организовали районный проект «Мы не забудем!», в рамках которого в ряде школ проводились уроки мужества, где рассказывали про участие в этой битве разных воинских подразделений: стрелковых дивизий, Волжской флотилии, танковых войск, госпитальных врачей и т. д.

В год 75-летия Победы мы провели районный форум музеев и районный проект «Памяти земляков». Были организованы экскурсии в села, где именами участников войны названы улицы или учреждения. В сентябре 2021 г. я провела 12 бесед в Кисловской и Нелюбинской школах по теме «Томск – город трудовой доблести». (Позже мне пришла благодарность из Москвы от руководителя исполнительной дирекции Года памяти и славы «За активное участие в подготовке и реализации проектов и мероприятий Года памяти и славы в Российской Федерации».)

Активное участие мы с учениками принимали в прошедшем учебном году в областном, а потом и всероссийском конкурсе «Школа юного экскурсовода». В 2021 г. селу Нелюбино исполнилось 375 лет. Мы постарались с ребятами сделать как можно больше работ, посвященных селу, подготовили и провели видеозаписи, а также кругосветку среди всех классов.

В феврале 2021 г. у нас прошел районный конкурс экскурсоводов «Знай свой край»: 38 детей под руководством 13 педагогов из 10 образовательных организаций подготовили экскурсии и видеозаписи по музею, селу и природным объектам. Работы были великолепны! А в 2022 г. организован районный конкурс экскурсоводов «В начале жизни школу помню я», посвященный 150-летию Азбуки Л. Н. Толстого и 100-летию пионерии.

Организация и участие в областном конкурсе «Мои этнические корни» позволяют детям обращаться к своим корням, писать свою родословную, понимать и принимать людей других национальностей, уважать традиции народов России.

Важная задача, стоящая перед музеем, – обращать внимание на тех людей, с которых необходимо брать пример. Люблю фразу А. В. Суворова «Возьми себе в образец героя древних времен, наблюдай его, иди за ним вслед, поравняйся, обгони – слава тебе!» Поэтому мы

в 2019 г. широко отметили 100-летие Л. А. Гартунга, учителя и писателя из Калтая. Провели Первые областные Гартунговские чтения, районный конкурс буктрейлеров, установили в Калтае памятную доску (Леонид Андреевич 25 лет работал в Калтае), переиздали его повести и многое другое.

В 2021 г. мы отмечали 300-летие Первой научной экспедиции в Сибирь под руководством Д. Г. Мессершмидта. Были подготовлены беседа, выставки и видеофильм об этом замечательном исследователе. Наш проект победил в конкурсе Русского географического общества и получил финансовую поддержку. Благодаря этому удалось группой проехать по пути экспедиции от Кольвани Новосибирской области через Уртам, Кожевниково, Нелюбино, Эушту. Везде были встречи с населением и экскурсии. Состоялась реконструкция прибытия Д. Мессершмидта через р. Томь в Томск. Изданы переведенные с немецкого языка на русский дневники экспедиции от Тобольска до отъезда экспедиции из Томска в июле 1721 г., снят фильм. В сентябре прошла областная выставка рисунков и фотографий «Три царства Сибири: растения, живность и каменный состав земли». Почти 100 человек приняли участие в этом конкурсе из Томска, Колпашева и Томского района. Прошла презентация результатов проекта, были выступления на семинарах и конференциях.

Благодаря организованным 18 июня 2021 г. районным краеведческим чтениям «Знай свой край» и районному конкурсу методических материалов, прошедшему 10 сентября 2021 г., мы познакомились с опытом других руководителей музеев и поделились своим опытом.

Несколько слов про второе направление по Гессену «Овладение методом научного исследования может быть достигнуто только путем вовлечения учащегося в самостоятельную научную работу».

Ежегодно мы готовим с ребятами до 10 исследовательских краеведческих работ по разным направлениям. К двадцатилетнему юбилею музея был издан сборник «Начало». Это доклады детей по исследованиям в четырех направлениях: История Великой Победы, Томский район и о его люди, выставки и экспозиции, разные темы.

В ноябре 2022 г. музею исполнится 25 лет, уже подготовлен сборник докладов по трем направлениям: Великая Отечественная война,

исторические исследования, люди и судьбы, а также экскурсии. Всего за 5 лет – 33 работы. Это не считая буктрейлеров, презентаций, видеороликов, буклетов, кроссвордов и других творческих работ.

С 21 января 2022 г. наш музей находится в Рыбаловской средней школе. За два месяца прошло уже много бесед и мероприятий. Учениками 6-х классов подготовлена беседа, видеоролик о пионерии и исследовательская работа о деятельности пионеров этого села, снят ролик с видеоэкскурсией о предметах школьного быта с третьеклассниками. Еще один третьеклассник с мамой сделали ролик с видеоэкскурсией по данному музею.

Очень надеюсь, что у активистов музея и у тех, на кого мы выходим с разными формами воспитания и образования, будут сформированы нравственные качества творческой личности [2]. В нашу музейную деятельность важно вовлекать как можно больше посетителей, детей. А любознательность детей идет от любознательности учителей и родителей. К сожалению, она невелика. Хотелось бы встречаться больше с учителями истории, руководителями музеев и педагогами дополнительного образования. Ранее это организовывал ТОИПКРО. В августе 2021 г. я выступала на форуме с вопросом о возрождении Ассоциации музеев в Томской области. Поездка в Северский краеведческий музей 4 марта 2022 г. лишь подтвердила необходимость ее создания. Однако до сих пор ничего не сделано. Нужна координация в области, чтобы результат воспитательной работы с детьми был выше.

#### **Список использованных источников**

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин, 1923.
2. Вершинина, С. Ф. Музейная педагогика как средство патриотического воспитания. – Томск, 2018.

## МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF MORAL EDUCATION

*Г. Н. Грибенникова*

МБОУДО «Копыловский подростковый клуб «Одиссей»,  
Томская обл., пос. Копылово

**Ключевые слова:** обучающиеся, патриотизм, нравственное образование и воспитание, развитие

**Keywords:** students, patriotism, moral education and upbringing, development

**Аннотация.** Освещены вопросы музейной педагогики. Музейная педагогика рассматривается как современное средство нравственного воспитания. В основу положены мысли из произведения С. И. Гессена «Философия образования» и статьи А. В. Максимова «Гуманистические ценности как базовые ценности концепции С. И. Гессена».

Нравственное образование, по мнению С. И. Гессена, есть развитие в человеке свободы, а значит личности и индивидуальности. Этот процесс нельзя ни ускорять преждевременным воспитанием, ни замедлять изоляцией человека от культуры. «Свобода и личность даются не сразу, но растут постепенно», – утверждал Сергей Иосифович Гессен, и так же постепенно и последовательно осуществляется цель нравственного образования в жизни человека. В своих трудах он рассматривал образовательный процесс как процесс духовного созревания личности, развитие в человеке свободы и приобщения его к культурным ценностям...

В моей педагогической музейной работе накоплен богатый опыт нравственного образования и воспитания обучающихся в современных условиях.

Я педагог дополнительного образования, руководитель Художественного музея-мастерской «Мирная игрушка», с 2002 г. работаю с обучающимися по авторской образовательной программе «Школа доброты». Ведущей идеей программы является приобщение обучающихся к культуре и быту русского народа в условиях музея – мастерской, находящегося в сельской местности. Программа рассчитана на 5 лет обучения.

Программа имеет:

- туристско-краеведческую направленность;
- ориентирована на изучение и сохранение культурного и духовного наследия россиян;
- ориентирована направлена на патриотическое и эстетическое воспитание обучающихся;
- направлена на вовлечение обучающихся в творческую деятельность.

Постижение народной мудрости уводит нас в бесконечность познавательной деятельности, в процессе которой у подрастающего поколения рождаются понятия о красоте, человеческих ценностях и соборности русской культуры. В последнее десятилетие резко возросло самосознание русского народа, что привело к повышению интереса к истокам своей истории и культуры.

Изучая тему «Русский костюм» не навязчиво, а с удовольствием, рассказываю детям о том что, история русского костюма берет свое начало с IX–XI в. Исследователи утверждают, что элементы русского костюма отражены в рукотворной кукле «крестьянке». Эта кукла красивая и притягательная. Она несет в дом добро, любовь, спокойствие. У русской «крестьянки» есть интересная особенность, которая изумляет и захватывает дух даже у современных детей. Русская кукла – дух материнского рода, всего рода человеческого с ее идеями гармоничного единства человека, мира и красоты.

На начальном этапе я провожу для детей в нашем музее экскурсию и показываю коллекции кукол-«крестьянок», «хоровод крестьянок», «люботу крестьянок» (парень с девушкой, взявшись за руки, стоят). По легенде, при изготовлении «люботы» родители пророчили своим детям жить в согласии и любви: «Идите по жизни рука в руку!». При

изготовлении этой рукотворной коллекции я предоставляю полную свободу детям. Но при этом постепенно вызываю и пробуждаю интерес у обучающихся показом разных коллекций «люботы».

В истории русской культуры существует много легенд. Предлагаю одну из них: «Подрастает девушка в семье. Ей готовят большой, добротный, с железными переплетениями сундук для ее приданного. Бабушка, мама или старшая сестра начинают обучать девушку швейному мастерству. Более зажиточные крестьяне приглашали в дом для обучения девушек швейку со своим швейным приспособлением и оборудованием. Девушка обучается швейному мастерству. Сначала самостоятельно шьет обереговые и традиционные русские куклы. Затем шьет себе наряды, постельное белье и складывает в сундук. Все рукоделия должны быть красивы и нарядны, расшиты лентами и украшены шитьем, тесьмой. Приходило время, девушку приезжали сватать. Сваты чинно рассаживались, говорили красивые слова: „Ваш товар. У нас купец, добрый молодец!..“ Затем сваты рассматривали приданое в сундуке девушки. Если все вещи и куклы невесты были аккуратны, нарядны и привлекательны, то и невеста приходилась им по душе. Случалось и наоборот».

Постепенно продолжаем работу с обучающимися дальше. Перед ними планшет «Мастер-класс „Крестьянка“». Выполнить «куклу» совсем не сложно. Основой ее является «крутка» – сворачивается бумага и затягивается нитками. Затем пришивается «грудка» из комочков свернутой ткани. Основой женского костюма белая льняная или цветная полотняная рубаха домашнего изготовления по выкройке. Поверх «рубахи» на «девушку» одевался цельнокроеный, без пуговиц, сарафан. На голове «коса» и «лента – волюшка». После того, как девушку выдают замуж, она надевает «женский наряд»: вместо сарафана панёву и фартук. На голову – шапку-кичку. Была и рогатая «кичка».

Параллельно идет знакомство с новыми словами: понёва, распашная понёва, глухая понёва... Последняя имеет четыре полотнища. Поверх ее носили передник – «фартук». Существовал еще фартук навешник. Шушпан напоминал короткую рубаху из домашней шерсти, украшенную вышивкой. Обязательным элементом был пояс. Ходить

без пояса считалось неприличным, нельзя было и спать без него. Пояс – круг, значит оберегает человека. Распоясать кого-либо – значит обесчестить его. Поясом на свадьбе связывали жениха и невесту. Красный пояс у мужа как бы спасал его от наговора и чужих жен. Подвязывался пояс под грудью или под животом.

Все довенчальные одежды девушка складывала в сундук, и это было приданым для ее будущей дочери. Это значит, что вещи необходимо беречь, ухаживать за ними.

В процессе изучения и изготовления русской обереговой, традиционной и игровой куклы на мастер-классах мы познакомились с настоящими мастерицами: Новосельцевой Г. Б., Ткачевой В. С., Бородачевой А. В., Крайсман И. В. и др. Кутейникова Е. С., участница мастер-классов «Русская кукла» в г. Великий Устюг, поделилась с нами опытом по изготовлению «куклы». Мы также посетили несколько мастер-классов у Ивановой Н. М., сотрудника Первого музея русской мифологии, познакомились с работами Котовой И. Н. и Котовой А. С. «Народная кукла».

Тема «Русское гостеприимство» вообще не имеет границ. В приветствии «Здравствуйте!» у русского человека заключался особый смысл:

«Здравствуйте!» – это значит будьте всегда здоровы!

«Здравствуйте!» – это значит будьте всегда бодры и веселы!

«Здравствуйте!» – это значит будьте всегда счастливы!

Счастье мы творим своими руками, поступками, бережным отношением к людям. Читаю детям стихотворение русского поэта Виктора Бокова «Откуда начинается Россия?», написанное в 1962 г. [1]:

*Откуда начинается Россия?  
С Курил? С Камчатки? Или с Командор?  
О чем грустят глаза ее степные  
Над камышами всех ее озер?  
Россия начинается с пристрастья.  
К труду,  
К терпению,  
К правде,*

*К доброте.  
Вот в чем ее звезда.  
Она прекрасна!  
Она горит и светит в темноте.  
Отсюда все дела ее большие,  
Ее неповторимая судьба.  
И если ты пристрастен к ней –  
Россия  
Не с гор берет начало, а с тебя!*

Какими же были древние славяне, наши с вами прадеды и предки? Дошедшие до нас сведения рассказывают о том, что предки наши жили мудро и радостно, в гармонии с природой. Именно они формировали культурные ценности, создавали традиции и хранили семейные реликвии. Задача педагога на первом этапе – подготовить ребенка к восприятию этих ценностей, чтобы он учился и образовывался. Через нравственное образование ребенок восходит на ступень нравственного воспитания. Самое лучшее, к чему я стремлюсь, чтобы подрастающее поколение одно за другим передавало эти ценности последующим поколениям.

#### **Список использованных источников**

1. Русская советская поэзия 50–70-х годов. Хрестоматия / Сост. И. И. Розанов. – Минск : Вышэйшая школа, 1982.

## **ВЗГЛЯД ИЗНУТРИ НА ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **A LOOK FROM THE INSIDE AT THE PROBLEMS OF EDUCATION**

*Л. М. Катина*

МАОУ «Средняя образовательная школа № 49», Томск

**Ключевые слова:** проблемы российского образования, качество образования, системно-деятельностный подход в обучении

**Keywords:** the problems of Russian education, quality of education, systematic-activity approach in teaching

**Аннотация.** Высказано личностное мнение учителя о проблемах российского основного школьного образования. Выделены ключевые причины неуспешности учащихся и представлены пути их решения.

Известно, что во многих странах, в том числе и в России, идут активные поиски способа вывода образования из кризиса, в котором оно оказалось в конце XX столетия. Многие из специалистов предлагают одним из путей вывода образования из кризиса активизировать исследования в области философии образования.

В современном мире в сфере образования главным заказчиком является государство. Именно государство оплачивает работу учителю, предъявляет основные профессиональные требования и условия, которые должен соблюдать и выполнять учитель, а также выставляет нормы для ученика, которым он должен подчиняться. Все это прописано в нормативных документах, о которые неоднократно говорили ранее и говорят сегодня.

Несмотря на это, в реальной жизни все наоборот. Качество образования снижается, особенно в сельской местности.

Я работаю в сфере образования уже 15 лет. И за это время видела разные школы и разных детей. И у меня сложилось свое мнение о проблеме образования, которым я хотела бы поделиться.

По моему мнению, на качество образования влияет множество факторов. И один из них – учитель, на которого возложена невыполнимая миссия. Согласно закону и новым стандартам, учитель обязан за 40–45 минут сформировать фундаментальные знания по теме предмета и функциональные компетенции с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Эта многозадачность урока обязует быть многоплановым как учителя, так и ученика. Кажется, что это не проблема, а наоборот, ребенок должен расти целостным (обучаться и воспитываться одновременно). Но многие задачи настолько разные, что порой в одну плоскость урока «загнать» их трудно. И большинство современных учеников физически (физиологически) не могут выполнить все требования. Поэтому в стране растет процент детей со статусом «ОВЗ».

Многие мои коллеги-психологи говорят, что многозадачность и объем учебной нагрузки не рассчитаны для многих учеников. Все чаще ставится диагноз «Детский невроз». Как говорится, за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь. По этой причине из урока в урок ученик забирает лишь малую долю знаний, умений и навыков.

Многозадачность урока и заключается в том, что, хотя это нигде не прописано законодательно, цель на уроке одна, а по факту получается другое. Ведь перед учителем, как и перед учеником, стоит ОГЭ (ЕГЭ). Это итоговый контроль для ученика и учителя. Для подготовки к экзаменам нет времени на уроке, поэтому делаются специальные курсы (платные или бесплатные). На уроке учащиеся развивают память для запоминания теории, тренируют свои навыки при решении учебных задач. Занятия по подготовке к ОГЭ идут примерно 1–1,5 часа. Перед учителем на таких занятиях стоит только одна задача – научить. Такие курсы дают положительный результат (увеличивают качество подготовки школьников к ОГЭ).

Второй проблемой, которую я решила выделить, является большая загруженность ученика. Так как на уроке нет времени на глубокое освоение теоретических знаний и оттачивания их на узконаправленных учебных задачах. Все переносится в домашнюю работу. И это на каждом предмете. Из разговоров и интервью с учениками старшего

уровня выяснилось, что именно большую загруженность они выделили как главную проблему своей неуспеваемости или желаемой успеваемости. Многие против ВПР и ОГЭ лишь потому, что не хватает времени на подготовку.

Третий проблемой, также немаловажной, является мотивация к учебе. Ребенку интереснее с телефоном, телевизором, компьютером или другими гаджетами. Многие дети дошкольного возраста проводят больше времени за телефоном, чем сами родители. Многие школьники не понимают, что книга – это источник знаний. У таких детей норма – виртуальное общение. Сидя рядом друг с другом, они ищут нужную информацию в Интернете, а не в школьном учебнике или справочнике.

Все это сказывается на восприятии окружающего мира. Большая часть детей не умеют общаться грамотно в реальной жизни. Интернет зомбирует детей. На вопрос «Почему ты не учишь теорию по математике?» дети отвечают: «Зачем? Все есть в Интернете. Даже больше, чем мне скажет учитель. А голова у меня одна. Все равно все не запомнишь».

Как правильно поступить, чтобы всем было хорошо: государству, учителю, ученику, родителю ученика? После долгих раздумий и разговоров с учителями, я пришла к выводу, что необходима ранняя профилизация в виде училищ, которые готовят «рабочий класс» – хороших специалистов в своей области, которым не нужны «великие» теоретические знания по всем предметам сразу.

В наше время по ряду причин рождаются дети с индивидуальными особенностями. И для активизации учебной деятельности мы используем системно-деятельностный подход в обучении [1, 2]. В нашей школе данный подход реализуется по-разному: в виде проектной деятельности, в лабораторных работах, конференциях, в начальной школе в учебных играх, квестах.

В рамках проектной деятельности учащиеся старшего звена работают в лабораториях различных университетов. Примером может служить написание докладов семиклассниками по теме «Взаимосвязь диффузии и косметологии». Здесь учащиеся доказали важность процесса диффузии в косметологии и медицине. Также был подготовлен

доклад по теме «Расчет плотности вещества в условиях невесомости», который включает в себя обзор литературы и необходимые расчеты. К сожалению, в школе нет материальной базы для проведения лабораторных работ такого уровня. Здесь большую помощь оказывают томские университеты и «Кванториум». Можно привести примеры, когда студенты приходят в школу со всеми приборами и проводят исследования вместе учащимися.

В День космонавтики Департаментом образования в школу были направлены методические материалы для проведения экспериментов. Учащиеся с удовольствием и с большим интересом проводили опыты под руководством учителя. Темы были самые разнообразные, например расчет массы космонавта в условиях невесомости и др.

Системно-деятельностный подход хорошо реализуется и вне урока. Например, учащимся было дано задание найти длину пути между первым и третьим этажами школы. Были предприняты различные попытки с использованием линейки, обычной нитки, что привело к странным результатам: расстояние оказалось равно почти 1 000 метрам! Спасло положение решение данной задачи с помощью современного прибора – шагомера.

Очень важно, чтобы учащиеся умели грамотно изложить полученные результаты, выводы в письменных сообщениях, докладах. Этому способствует проведение ученических конференций, дней науки, предметных недель и дней самообразования. Например, в 11-м классе четверг – день самообразования: учащиеся самостоятельно готовят сообщение по темам различных предметов. К примеру, учитель химии организовал волонтерскую деятельность по проблеме экологии и т. д.

Учащиеся разных классов собирают и сдают специальным организациям батарейки, макулатуру, пластик, бутылки, пробки. В школе также организован сбор отходов в специальные контейнеры. Учителем изобразительного искусства проводится активная работа по оформлению школы, в которую вовлечены учащиеся. Они изготавливают украшения для классов, коридоров, лично для себя (броши). Наши учащиеся стали победителями тендера по оформлению школьной столовой.

Таким образом, системно-деятельностный подход к процессу обучения, правильно организованная работа педагогов способствуют

решению проблем школьного образования. Дети растут активными, грамотными, способными в будущем стать достойными гражданами страны.

#### **Список использованных источников**

1. Атанов, Г. А. С чего начинать внедрение деятельностного подхода в обучении. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2004.
2. Реализация деятельностного подхода при обучении математике в средней школе : сборник научно-методических статей / Под ред. Г. Н. Васильевой. – Пермь, 2003.

**РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ  
В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ**

**THE ROLE OF LOCAL HISTORY IN EDUCATION  
OF SCHOOLCHILDREN AND PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT OF A TEACHER**

*С. А. Котова*

Музей при социально-культурном центре «Турунтаевская волость»,  
Томская обл., с. Турунтаево

**Ключевые слова:** краеведение, конференции, школьники, ученическая производственная бригада, фотографии, ветераны войны, труженики тыла, классный руководитель, школьный музейный уголок, презентации, школа, война, книга, колхоз, совхоз, поэт И. А. Исаев

**Keywords:** local history, conferences, schoolchildren, student production team, photographs, war veterans, home front workers, class teacher, school museum corner, presentations, school, war, book, collective farm, state farm, poet I. A. Isaev

**Аннотация.** В наше время роль исторического краеведения возрастает, именно поэтому все больше школ создают свои музеи. Музеи есть практически в каждом поселении. В связи с этим в воспитательной работе школ обязательно присутствует работа с музеями, исследовательская работа, проводятся различные экскурсии как по своему поселению, так и за его пределами. Школьники знакомятся с историей своего поселения, с людьми, которые являются гордостью поселения, с ветеранами войны, тружениками тыла. В своем исследовании я постаралась восстановить картину некоторых событий, которые происходили на селе, привлекая к этой работе учеников. Это помогло мне, как классному руководителю, в работе со школьниками. В процессе работы я сама узнавала много нового, интересного и смогла поделиться этим с детьми.

По профессии я учитель, но лет 40 назад увлеклась краеведением. Пока работала в школе, готовила детей к различным конференциям, проводила встречи с ветеранами войны, тружениками тыла, детьми войны. Перед этим мы с детьми шли домой, например, к труженику тыла и расспрашивали его о жизни, о военном времени, рассмат-

ривали снимки. Фотографировали, переснимали фотографии, затем на основании собранного материала делали презентацию и писали рассказ об этом человеке. Потом приглашали его в школу, рассказывали о труженике тыла всем школьникам. Рассказ сопровождался презентацией, после этого ветеран мог что-то еще добавить, ответить на вопросы.

Например, дети встречались с ветераном Великой Отечественной войны Азовцевым Иннокентием Ильичом, тружеником тыла Латышевым Василием Иосифовичем, с Адой Ефимовной Нехорошевой, у которой на войне погиб отец. Таким образом дети знакомились с ветеранами нашего села, а собранный материал был основой для написания рефератов для районных конференций. Ученица 8-го класса Дарья Хмелюк на районной конференции выступила с рефератом на тему «Человек славен трудом», где рассказала о труженике тыла и об одном из лучших механизаторов Совхоза «Победа» Латышеве В. И.

Большой материал собран нами о ветеранах Великой Отечественной войны. Это рассказы бывших солдат, фотографии. На областной краеведческой конференции «Сибирью связанные судьбы» школьники выступили с рефератом «...Что сказать? Сибиряки!», рассказали о боевом пути солдата Шарапова Алексея Павловича. Примеров использования материалов музея для подготовки к различным конференциям много.

Меня интересовало все: когда и как был установлен памятник воинам Великой Отечественной войны, почему Турунтаево село, а не деревня, если нет церкви? Оказалось, что церковь была, но сгорела по недосмотру сторожа. А кто придумал и изготовил памятник репрессированным? Ответ был найден: директор школы Заузолков Юрий Геннадьевич. По его рисунку работники совхоза изготовили стилизованный факел. В каком доме останавливался на ночь Радищев (1790 г.), когда его отправили в ссылку в Илимский острог Иркутской губернии за книгу «Путешествие из Петербурга в Москву»? А в каком месте был этап, где заключенные, декабристы отдыхали после 10-километрового перехода от Подломска до Турунтаево? И многое другое.

Например, в школе в 1960–1970-е гг. существовала уникальная ученическая производственная бригада, и мы со школьниками стали

собрать материал по истории этой бригады: фотографии, рассказы. Бригаду создали директор школы Молоков Григорий Самсонович и директор совхоза Кожемяков Виктор Егорович. Совхоз выделил школе несколько гектаров земли, дал трактор, комбайн. Дети сами удобряли землю (для этого всю зиму собирали по домам жителей села золу), сами пахали, засевали, а потом убирали урожай. Выращивали пшеницу, капусту, свеклу, морковь, в теплицах – огурцы, помидоры.

Я давала задания детям расспросить их бабушек и дедушек, найти в семейных альбомах интересные фотографии. Так, дети принесли фотографию, на которой члены бригады сажают капусту; фотографию палаточного летнего трудового лагеря, который был организован на реке Яя; фотографию, на которой в нашем деревенском клубе выступает артист Юматов; довоенную фотографию центральной улицы и др.

А однажды ко мне пришла женщина и сказала: «Я знаю, вы собираете, нашла в сарае». И протягивает сверток: «Здесь фотографии с открытия памятника воинам Великой Отечественной войны». И снова работа: по крупинкам стали восстанавливать историю открытия данного памятника. Найденные у жителей села фотографии, конечно, были уже старые, желтые. Но кое-что удалось подправить, сохранить. Мне, как классному руководителю, эта работа хорошо помогала. Всегда было что рассказать детям на классных часах. И дети от меня иногда узнавали больше о своих бабушках и дедушках, чем от своих родителей. Иногда эта работа проводилась совместно с Советом ветеранов. Стало интересней работать, когда пришла в школу учитель истории Синяевская В. И., увлеченный человек. Тогда в школе, в кабинете истории, был открыт музейный уголок, где собрали материалы о воинах Великой Отечественной войны, материалы по истории школы, села.

Тогда же у меня зародилась мысль написать книгу о школе, чтобы отразить в ней все, что я знаю, рассказать об учителях и учениках, о тех, кто работал и учился во время войны, и о тех, кто работает и учится в наши дни [3]. Турунтаевская школа всегда славилась своими учителями, своей интересной историей. Ведь в процессе исследования выяснилось, что одноклассное училище в селе Турунтаево было

открыто в 1887 г., год от года увеличивалось количество учеников. К 1918 г. школа стала начальной. Но в этот год через село проходили войска Колчака, и Пепеляев расстрелял учительницу Марию Ивановну и священника села Подломского за сохранность церковного золота. В 1932 г. школа стала семилетней.

В годы Великой Отечественной войны ученики не только учились, но и работали на полях, а по ночам дежурили в бывшей церкви, которую определили под хранилище зерна. Учителя утром вели уроки, а потом шли работать в колхоз. Кроме этого они читали лекции о положении на фронте, помогали безграмотным женщинам писать письма на фронт. Учителями начальных классов иногда становились выпускники школы, т.к. учителей не хватало. Мужчины-учителя, 6 человек, ушли на фронт. Вернулся только один. Воевали и ученики школы. Баева Галина Александровна, выпускница школы, училась на 3-м курсе медицинского института и добровольно ушла на фронт. Погибла, защищая раненых. На здании школы есть мемориальная доска Баевой Г. А.

Выпускником нашей школы был и Дорохов Николай Яковлевич, Герой Советского Союза. Мемориальная доска Николаю Яковлевичу тоже есть на Турунтаевской школе.

В 1954 г. школа стала восьмилетней. С приходом учителя физкультуры Утопленникова Андрея Филипповича в школе закипела спортивная жизнь: соревнования школьные, районные, игра «Зарница». В 1960-е гг. была создана не только производственная бригада, но и заложен дендросад, который каждый год пополнялся новыми видами деревьев и кустарников. Школьники летом работали и отдыхали в летнем трудовом лагере на берегу реки. Лучшие ученики, пионеры, комсомольцы ездили по путевкам по городам России. В 1958 г. при Молокове Григории Самсоновиче была построена новая школа-десятилетка.

Книга вышла в 2011 г. Допечатывать книгу пришлось 4 раза. Такой был спрос.

Воодушевленная успехом первой книги, задумала вторую – по истории села, так как материала набралось много. Пришлось 2 недели просидеть в областном архиве, добывая сведения о времени образования села и о тех, кто его населял. Кое-что взяла из монографии ис-

следователя-путешественника Н. Ф. Емельянова «Заселение русскими Среднего Приобья в феодальную эпоху». О колхозах, которые были в нашем поселении, о работе МТС и РТС взяла данные из книги М. Я. Назаренко «Мои жизненные будни». А село наше старинное – в 2020 г. ему исполнилось 335 лет. Много интересного произошло на селе за это время, много и хорошего, и плохого пришлось пережить.

И опять хождение по людям, и одна, и со школьниками, и с советом ветеранов. Собирала материал о колхозниках, о тружениках тыла, о воинах Великой Отечественной войны, о репрессированных, о немцах, депортированных с Поволжья, о латышах, которых привезли в село в 1949 г., о том, как появилась на селе церковь. Школьники несли рассказы о своих бабушках и дедушках. И результатом этой работы стала книга «Село мое сибирское», которая вышла в 2012 г. [1]. Писать о тех, кого уже давно нет в живых, сложно, ведь опираешься на рассказы детей, внуков, знакомых. Но из рассказов о разных людях складывается история целого поколения, история в лицах.

Через 3 года вышла еще одна книга «Совхоз Победа» [2]. Со дня его образования в 1961 г. вся история села была связана с историей совхоза. Вся книга посвящена работе совхоза и труженикам совхоза.

В 2018 г. вышла книга «Малая родина село Спасо-Яйское», которая была написана к юбилею этого старинного села. В этот год ему исполнилось 340 лет. В книге рассказывается не только история села. Историю делают люди, поэтому идет рассказ о людях, которые жили и сейчас живут в этом селе, расположенном в красивом месте на берегу реки Яя. Последней книгой стала «Малая родина село Новоархангельское», которая вышла в свет в 2019 г. [5].

Несколько лет назад я случайно узнала, что в нашем поселении родился известный поэт Иван Александрович Исаев. К сожалению, известен он был в Москве, Санкт-Петербурге, а у нас его не знали. Родился он в Малиновой Гриве, затем во время объединения колхозов семья переехала в Турунтаево и 19 лет жила там, братья его окончили Турунтаевскую школу. А вот сам поэт проучился в Турунтаево только полгода, потом заболел менингитом, а после выздоровления оглох. Поэтому учился в специальных школах Томска и Новосибирска, а потом в училище в Златоусте получил профессию чертежника.

Работал в Москве на заводе. Иван Александрович с 13 лет писал стихи, которые печатались в журналах, газетах. Это побудило И. А. Исаева поступить в Литературный институт им. Горького в Москве. Поступил, окончил. Первым из глухих поэтов. И работал в отделе поэзии журнала «Огонек». Выпустил три сборника стихов: «Ладонь на плече», «Остров молчания» и «Загашник». После смерти поэта вышел сборник стихов «Грамматика жизни». Вел большую общественную работу. По всей стране Иван Александрович нашел 80 глухих поэтов и помог им, выпустил три сборника их стихов.

Конечно, узнав об Иване Александровиче, я нашла адрес его младшего брата Алексея Александровича и стала с ним переписываться. Он прислал мне две книги со стихами Ивана Александровича, копии некоторых документов. Собрал материал о И. А. Исаеве, мы оформили уголок поэта в нашем сельском музее. Сначала я сама подготовила и провела литературную гостиную, рассказала о поэте в двух школах, потом подключила ученика, который написал реферат и выступил с ним на конференции «Их имена достойны памяти».

Работа по краеведению открывает широкие горизонты познания. Лучше узнаешь людей своего села, узнаешь историю той местности, где живешь, культуру, обычаи. Исследовательская деятельность дает новое направление в профессиональном развитии учителя. Когда окунаешься в работу по краеведению, то столько встречаешь интересного, нового, столько интересных человеческих судеб, что оторваться от этого уже невозможно.

#### **Список использованных источников**

1. Котова, С. А. Село мое сибирское / С. А. Котова. – Томск : РАУШМБХ, 2012. – 166 с.
2. Котова, С. А. Совхоз «Победа» / С. А. Котова. – Томск : РАУШМБХ, 2015. – 250 с.
3. Котова, С. А. Турунтаевская средняя школа / С. А. Котова. – Томск : РАУШМБХ, 2011. – 206 с.
4. Котова, С. А. Малая родина село Спасо-Яйское / С. А. Котова. – Томск : РАУШМБХ, 2018. – 123 с.
5. Котова, С. А. Малая родина село Новоархангельское / С. А. Котова. – Томск : РАУШМБХ, 2019. – 263 с.

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ В КОНЦЕПЦИИ С. И. ГЕССЕНА

### HISTORICAL AND PEDAGOGICAL IN S. I. HESSEN'S THEORY

*Е. В. Кузьмина*

Липецкий государственный педагогический университет, Липецк

**Ключевые слова:** историко-педагогическое знание, история педагогики, философско-педагогическая концепция С. И. Гессена, философско-культурологический подход к образованию

**Keywords:** historical and pedagogical knowledge, history of pedagogy, philosophical and pedagogical concept of S. I. Hessen, philosophical and cultural approach to education

**Аннотация.** Рассматривается историко-педагогическое знание как часть философско-педагогической концепции С. И. Гессена. Показано, что история педагогики в значительной степени представлена в наследии ученого. В качестве методологической основы отбора идей и фактов истории педагогики для специального рассмотрения в контексте философии образования использовался культурологический подход. Он обеспечивал трактовку историко-педагогических феноменов как неотъемлемой части историко-культурного процесса. В трудах С. И. Гессена историко-педагогическое знание осуществляло связь педагогического прошлого с современной автору педагогической действительностью, которую он осмыслил и объяснил, используя, в том числе, аппарат истории педагогики.

Имя С. И. Гессена стоит в ряду видных философов, педагогов России. Расцвет его творчества приходится на 1920-е и последующие годы. Забвение его работ в советский период – работ представителя русской эмиграции первой волны – в конце XX в. сменяется взлетом интереса к его наследию со стороны отечественных философов, представителей научной педагогики, учителей. Внимание к нему в нашей стране не снижается на протяжении последних десятилетий.

Исследователи выделяют основные направления гессеноведения, сложившиеся в этот период. Это изучение философской и историко-философской проблематики в работах С. И. Гессена; анализ его

педагогической концепции и ее влияния на современную теорию и практику образования; описание роли С. И. Гессена в научной и общественной жизни российской эмиграции; изучение биографии, архивных источников и материалов о жизни и творчестве философа [1, с. 29].

Педагогическая концепция С. И. Гессена, его взгляд на сущность образования определяются его пониманием связи педагогики с философией. Этот подход формировался в трудах как зарубежных, так и отечественных ученых. К представителям первых можем отнести П. Наторпа, Ф. Паульсена и др. В нашей стране С. И. Гессен является «одним из основоположников нового направления в науке, называемом ныне философией образования, а его фундаментальная работа «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» оценивается современным философским сообществом как одна из лучших книг XX в. по педагогике» [2, с. 8]. Разработка авторского взгляда на образование была продолжена также в работах «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики», «Русская педагогика в XX столетии» и других. Он ввел в оборот педагогической науки понятие «содержание образования» и актуализировал связанную с ним тематику, разрабатывал феномен субъекта образования, проблематику форм и методов воспитания и обучения [3, с. 144–147].

Сегодня мы говорим о С. И. Гессене как о ярком представителе отечественной и мировой философии педагогики, тесно связавшем образование с понятием культуры. Цели образования, по С. И. Гессену, совпадают с целями культуры [4, с. 35]. Отсюда его понимание задачи всякого образования – «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [4, с. 36].

Можно согласиться с Е. А. Овсяницей, которая, исследуя культурологический подход С. И. Гессена к образованию, выделяет «ситуации мыслительной работы», применяемые автором при рассмотрении проблем педагогики, и предлагает следующие типы ситуаций: 1) экспликация и обсуждение; 2) анализ эволюции проблемы; 3) анализ и осмысление педагогического опыта; 4) социокультурный анализ; 5) компаративный анализ [3, с. 147–152]. В каждой из этих ситуаций

Гессен опирается на педагогические концепции. Часть из них в его время уже принадлежала к историко-педагогическим, другая часть – воззрения его современников, являвшихся тогда предметом педагогической компаративистики, а сегодня это, по преимуществу, предмет изучения истории педагогики. Как писал Е. Г. Осовский, «Гессен, без сомнения, один из первых русских компаративистов. Сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический методы широко представлены во многих работах ученого. Сопоставительному анализу подвергаются философские и педагогические системы разных эпох, разных стран Европы и Америки, воззрения различных философов и педагогов... различные педагогические категории – личность и индивидуальность, свобода и дисциплина, игра и труд и т. п. Гессеном-философом владела идея преодоления односторонности известных классических педагогических концепций и реализации в педагогике синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и эмпиризма» [5].

Культурологическая составляющая этого подхода – выделение и оценка значимых идей и событий истории педагогики в рамках авторской концепции. Главный критерий значимости явления в культуре по С. И. Гессену – направленность «на осуществление сверхнациональных ценностей» [4, с. 77]. «Художник, который поставит своей задачей не воплощение узрленной им красоты, а создание непременно национального искусства, ученый и философ, которые поставят своей целью не решение научного вопроса, а создание во что бы то ни стало русской науки, дадут тенденциозное и ложное искусство и науку, и, значит, не продвинут своего народа вперед в его национальном бытии», – писал С. И. Гессен [4, с. 77–78]. Думается, это в полной мере можно отнести к критерию оценки педагогической теории и педагогического опыта в истории педагогики.

Понятия «история педагогики», «историко-педагогическое знание» широко обсуждаются исследователями в настоящее время. Сегодня история педагогики рассматривается как «область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные

педагогике, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса» [6, с. 110]. Именно в этом контексте историко-педагогическое представлено в трудах С. И. Гессена.

История педагогики, как пишет Г.Б. Корнетов, «также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития» [7, с. 41]. В концепции С. И. Гессена эта функция историко-педагогического знания, на наш взгляд, выходит на первый план. В результате оно используется автором и «воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования» [7, с. 41–42]. В данном случае это в полной мере можно отнести к выстраиваемой С. И. Гессеном системе взглядов на образование, обретшей черты оригинальной и стройной педагогической концепции, которую он мог осмыслить и объяснить, используя аппарат истории педагогики. Взяв для примера одно из ведущих его произведений – «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», мы видим, что историко-педагогическое составляет весомую часть его рассуждений.

Разумеется, С. И. Гессен, как один из представителей философии образования, не мог не обратиться к истории педагогики в силу ее философичности. Она «философична не только потому, что вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик». Она не просто «является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом» [7, с. 43–44]. Большинство имен истории педагогики, к которым

обращался автор на страницах своего произведения, – это не только и не столько педагоги, сколько философы и представители мировой культуры, которые поднимали в своих трудах значимые философские проблемы. На страницах «Основ педагогики...» отражено философско-педагогическое наследие Сократа, Платона, Я. Коменского, Л. Н. Толстого, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарта, Дж. Дьюи и других. В приложении к педагогике рассмотрены вопросы о свободе, о человеке как субъекте культуры и др. С. И. Гессен поставил философию в центр своей педагогической концепции, распространив методологию философского анализа и на историю педагогики, в которой он видел отражение тех или иных философских концепций, историю развития культуры в целом [5]. Культурологический подход стал методологической основой отбора идей и фактов истории педагогики для специального рассмотрения в контексте философии образования.

Перед читателем «Основ педагогики...» предстает калейдоскоп философов, педагогов, предложивших яркие идеи, разработанные концепции, характеризующие современную им педагогическую действительность и способы ее преобразования. Это представители разных периодов истории педагогики – от Античности до начала XX в. Кроме названных выше философов Античности и представителей классической педагогики, мы видим основателя нового дошкольного воспитания Г. Фребеля, деятелей образования времен французского Просвещения Ж.А. Кондорсе и Л.М. Лепелетье. Начиная с третьей главы «Основ педагогики...», мы встречаемся с плеядой теоретиков и практиков зарубежной реформаторской педагогики. Это Дж. Дьюи, М. Монтессори, Г. Кершенштейнер, Стенли Холл, П. Наторп, В. Лай, Э. Мейман и другие. Кроме Л. Н. Толстого в русской школе он останавливается на именах Н. И. Пирогова, П. П. Блонского. Отдельно можно выделить анализ автором школьных реформ: преобразований Французской революции, унификации школы США, проектов Государственной Думы России начала XX в. По сути, только одна книга С. И. Гессена раскрывает философские основы истории педагогики и их приложение к актуальным событиям, развертывавшимся в отдельных европейских странах на разных этапах культурного развития.

Выявляя значимые феномены системы образования, С. И. Гессен предлагает философско-педагогическое осмысление его места в контексте культуры. Например, в первой главе рассмотрен идеал свободного образования, как его понимали преимущественно Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстой – главные теоретики свободного воспитания в истории педагогики.

Постоянно обращаясь в своих рассуждениях к историко-педагогическим именам и событиям, С. И. Гессен вплотную подходит к такому пониманию истории педагогики, который сформировался гораздо позднее, только в 1960–1970-е гг., через четыре-пять десятилетий после написания им знаменитых «Основ педагогики...». В эти годы меняется представление о предмете истории педагогики и ее предназначении. По Б. М. Бим-Баду, в этот период «главным вопросом истории педагогики стало не то, что разные педагогики считали о том, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имевшем место в данных исторических ситуациях целеполагании, формировался определенный тип личности...» [8, с. 38–39]. Вклад С. И. Гессена в развитие истории и педагогики, его трактовка историко-педагогических явлений как образовательной среды формирования личности в их тесной связи с философией и культурой требуют отдельного изучения.

Таким образом, историко-педагогическое знание в трудах С. И. Гессена предстает как органическая часть его философско-педагогической концепции. Оно осуществляло связь педагогического прошлого с современной автору педагогической действительностью, которую он осмыслил и объяснил, используя, в том числе, аппарат истории педагогики. Культурологический подход, являвшийся основой понимания сущности образования, служил также методологической основой отбора идей и фактов истории педагогики для специального рассмотрения в контексте философии образования, что обеспечило трактовку историко-педагогических феноменов как неотъемлемой части историко-культурного процесса.

### Список использованных источников

1. Мириченко, А. И. Научное наследие С. И. Гессена в отечественных исследованиях 2010-х гг. / А. И. Мириченко // Современная образовательная среда: теория и практика : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 27–33.
2. Ануфриев, С. И. Проблема формирования целостного человека в современном образовании и философско-педагогическая антропология С. И. Гессена / С. И. Ануфриев // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 8–10.
3. Овсяницкая, Е. А. С. И. Гессен. Культурологический подход к образованию / Е. А. Овсяницкая // Философские науки. – 2012. – № 1. – С. 142–153.
4. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Осовский, Е. Г. Сергей Гессен: педагогика гуманизма – гуманизм педагогики / Е. Г. Осовский // Гессен. Антология гуманной педагогики. – Режим доступа : <https://roerich-lib.ru/index.php/gessen/6638-sergej-gessen-pedagogika-gumanizma-gumanizm-pedagogiki> (дата обращения: 22.01.2022).
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Корнетов, Г. Б. Предмет и объект истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 34–52.
8. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – Москва : УРАО, 2003. – 132 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
ТОМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ГОДЫ  
ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ**

**TO THE QUESTION OF THE ORGANIZATION AND  
ACTIVITIES OF THE FACULTY HISTORY AND PHILOLOGY  
OF TOMSK UNIVERSITY DURING THE CIVIL WAR**

*С. А. Некрылов*

*Томский государственный университет, Томск*

**Ключевые слова:** история науки и образования в Сибири, Томский государственный университет, историко-филологический факультет, Гражданская война в Сибири

**Keywords:** history of science and education in Siberia, Tomsk State University, Faculty of History and Philology, Civil War in Siberia

**Аннотация.** Рассмотрен вопрос организации и деятельности историко-филологического факультета Томского университета в годы Гражданской войны. Проанализирован вклад профессоров и преподавателей в развитие науки и образования в Томском университете.

Томский государственный университет – первый университет за Уралом. Его деятельность напрямую была связана с развитием и становлением научных исследований, в том числе в условиях отсутствия достаточного количества финансов и оборудования, а также серьезных ограничений, связанных с периодом Великой Октябрьской революции 1917 г. и Гражданской войны.

В этот период можно выделить важные события, оказавшие влияние на дальнейшее становление высшего образования в Сибири. Отметим ключевые моменты, которые, на наш взгляд, являются одними из основополагающих в истории образования Сибири XIX–XX в.

Во-первых, после выхода Распоряжения Временного правительства в 1917 г. в составе Томского университета были открыты два факультета: физико-математический и историко-филологический, что повлекло за собой пополнение состава преподавателей и профессоров, положивших начало интенсивным научным исследованиям [1, с. 82–83]. Подписание документа определило значимую веху в становлении сибирской науки. Документ был принят и подписан летом 1917 г. двумя деятелями политики и просвещения: министром-председателем князем Г. Е. Львовым и министром народного просвещения П. И. Преображенским.

Во-вторых, отдельно хотелось бы отметить деятельность философа и просветителя С. И. Гессена с 1917 по 1921 г. [2, с. 29]. Пребывая в Томске, Сергей Иосифович заведовал кафедрой педагогики на созданном историко-филологическом факультете до своего отъезда в Петроград, заложив культурные и научные традиции педагогического образования, до сих пор очень чтимые в Томске. Начав свою работу в 1917/18 учебном году, первую лекцию С. И. Гессен провел только в ноябре, посвятив теме «Идеи науки» [3; 4]. Столь позднее начало учебного года было связано с пребыванием войск на площадях университета предшествующим летом, что требовало ряда работ для восстановления условий обучения. Тем не менее интерес к новым факультетам, к профессорам и их деятельности был очень велик [5; 6]. Например, в документах отмечается вопрос нехватки аудитории для проведения лекций и практических занятий в этот период, что говорит о высокой наполняемости университета. О численности двух новых факультетов можно судить по следующим данным (таблица).

**Численность студентов физико-математического  
и историко-филологического факультета Томского университета  
в период 1917–1919 гг., чел.**

Факультет	1917 г.	1919 г.
Физико-математический	200	288
Историко-филологический	200	157

Для периода серьезных исторических перемен – революционные события, Гражданская война и следовавшие за ними лишения и смена руководящих структур (Отдел народного образования Западно-Сибирского комиссариата Сибирского Временного правительства, затем Министерство народного просвещения Временного Сибирского правительства) – числа довольно внушительные [7; 11].

Третьим аспектом, повлиявшим на рост научного потенциала Томского университета, явилось пополнение профессорско-преподавательского состава, последовавшего после отступления белых войск (научный состав Казанского университета в 1918 г., Пермского университета в 1919 г.). Статьи, посвященные этим событиям, представлены в газете «Русский голос» в 1918–1919 гг., где упоминается, что Томск становится одним из основных городов с большим количеством «научных сил и лиц педагогического персонала» [8].

В-четвертых, на активизацию научных исследований повлияло создание Института исследования Сибири, именовавшегося в тот период Сибирской академией наук. В рамках деятельности этого института велся ряд исследований, в том числе исторических, этнографических, наследием которых пользуется и гордится Томский государственный университет и в настоящее время [9–11].

Резюмируя, можно сказать, что несмотря на сложный революционный период 1917 г. и последовавшей за этим Гражданской войной наука и образование в Сибири продолжали развиваться. «С одной стороны, университет с открытием историко-филологического и физико-математического факультетов стал, наконец, классическим университетом в полном смысле этого слова. Заметно вырос контингент студентов. Профессорско-преподавательский состав значительно пополнился за счет профессоров, приехавших в Томск из вузов Европейской России... даже в это сложное время не прекращался учебный процесс, продолжали проводиться научные исследования, защиты диссертаций» [11]. Несмотря на ряд трудностей, открывались и действовали новые научные подразделения, заложившие серьезную основу для последующих изысканий.

#### **Список использованных источников**

1. Журнал Министерства народного просвещения. – 1917. – Октябрь.

2. Хаминов, Д. В. Историческое образование и наука в Томском университете в конце XIX – начале XXI в. – Томск, 2011.
3. Сибирская жизнь. – Томск : П. И. Макушин, 1917 – № 242 (8 ноября) / Ред. П. И. Макушин.
4. Сибирская жизнь. – Томск : П. И. Макушин, 1917 – № 243 (9 ноября) / Ред. П. И. Макушин.
5. Томский университет, 1880–1980: [очерк истории и деятельности] / В. С. Синяев, Е. С. Кирсанова, М. Е. Плотникова и др. ; отв. ред. М. Е. Плотникова]. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1980.
6. Сибирская жизнь. – Томск : П. И. Макушин, 1919 – № 239 (11 ноября) / Ред. П. И. Макушин.
7. Сибирская жизнь. – Томск : П. И. Макушин, 1917 – № 97 (7 мая) / Ред. П. И. Макушин.
8. Русский голос. – 1919. – 15 (28) октября.
9. Некрылов, С. А. Томский университет – первый научный центр в азиатской части России (середина 1870-х гг.–1919 г.): специальность 07.00.10 «История науки и техники» : диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Некрылов Сергей Александрович. – Томск, 2009.
10. Профессора Томского университета : Биографический словарь / С. Ф. Фоминых, С. А. Некрылов, М. В. Грибовский [и др.]; глав. ред. С. Ф. Фоминых. – Т. 6. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2013. – 454 с.
11. Некрылов, С. А. Томский университет – первый научный центр в азиатской части России (середина 1870-х гг.–1919 г.). – Т. 2 / С. А. Некрылов [науч. ред. С. Ф. Фоминых]; Том. гос. ун-т. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. – С. 346–358.

УДК: 378:62(571.16)  
ГРНТИ 14.35.07

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ  
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ  
В ТОМСКОМ ИНСТИТУТЕ РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ  
И ЭЛЕКТРОННОЙ ТЕХНИКИ  
И ИХ РЕШЕНИЕ<sup>1</sup>**

**PROBLEMS OF TRAINING HIGHLY QUALIFIED  
PERSONNEL AT THE TOMSK INSTITUTE  
OF RADIOELECTRONICS AND ELECTRONIC  
ENGINEERING AND THEIR SOLUTION**

*В. В. Расколец<sup>1, 2</sup>*

<sup>1</sup> Томский государственный университет систем управления  
и радиоэлектроники, Томск

<sup>2</sup> Томский государственный университет, Томск

**Ключевые слова:** ТИРиЭТ, радиоэлектроника, электронная техника, кадры высшей квалификации, аспирантура

**Keywords:** radio electronics, electronic engineering, highly qualified personnel, post-graduate studies

**Аннотация.** На основе материалов периодической печати и воспоминаний современников выявляются проблемы подготовки кадров высшей квалификации в Томском институте радиоэлектроники и электронной техники (ТИРиЭТ) в 1962–1972 гг. и их решение. Сделан вывод, что негативные тенденции в области подготовки аспирантов первых лет удалось переломить за счет грамотной политики руководства ТИРиЭТа, эффективно работавшего в контакте с профессорско-преподавательским составом института.

**Введение.** Актуальность данного исследования, с одной стороны, обусловлена востребованностью советского исторического опыта в области подготовки инженерных кадров высшей квалификации на постсоветском этапе научно-технологического развития России-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 20-78-00082.

ской Федерации, характеризующегося постоянным сокращением числа исследователей [1]. С другой стороны, изучение подготовки научных кадров в Томском институте радиоэлектроники и электронной техники (сейчас Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники) не становилось ранее предметом отдельного научного исследования.

Сказанное обусловило постановку цели работы – **выявление проблем Томского института радиоэлектроники и электронной техники в области подготовки кадров высшей квалификации и их решение.**

Основу источниковой базы составила богатая выборка публикаций главной газеты ТИРиЭТа – «Радиоэлектроника», а также воспоминания современников, работавших в институте.

**Исследование.** Уже в период Великой Отечественной войны и Второй мировой войны руководство ведущих мировых держав (США, СССР, Англия и др.) осознало чрезвычайную важность развития электроники для достижения военного превосходства и успеха. В СССР это обусловило значительное увеличение государственного финансирования этой отрасли уже в 1950-е гг. Происходила постепенная институционализация на уровне министерств и ведомств радиотехники, затем радиоэлектроники и электроники как таковой. Организовывались промышленные предприятия и конструкторские бюро. Для всего этого необходима была целая «армия» ученых, преподавателей и специалистов. По всей стране организовываются вузы, специализирующиеся на электронике. Так, 21 апреля 1962 г. Постановлением Совета Министров СССР был основан Томский институт радиоэлектроники и электронной техники (ТИРиЭТ).

Перед молодым учреждением сразу возник ряд серьезных вызовов: не хватало жилищных (для сотрудников и студентов института), учебных и научных площадей, оборудования и материалов. Не последней проблемой для организации научных исследований была первоначальная квалификация профессорско-преподавательского состава ТИРиЭТа. В год образования института на его кафедрах работало всего 58 преподавателей, на которых приходилось 2 014 студентов. Из них лишь 18 являлись кандидатами наук, не было ни одного док-

тора наук [2, с. 10]. Поначалу практически отсутствовали преподаватели, имевшие опыт работы в промышленности. Наблюдался резкий дефицит квалифицированных кадров, осложнявший постановку учебной и научной работы в институте.

Ситуацию во многом спасал энтузиазм молодых преподавателей и ученых. Известный физик и историк науки Ю. Р. Носов, например, так охарактеризовал поколение разработчиков полупроводниковых приборов 1930-х гг.: «Победители, выигравшие войну и не боявшиеся „ни Бога, ни черта“, готовы были решать любые новые проблемы, хотя и не имели специальных знаний...» [3, с. 166]. Это относилось и к ученым ТИРиЭТа первое поколение которых пришло из Томского политехнического института (ТПИ), уже имело опыт постановки научных исследований в сложных условиях. О молодости преподавательского состава ТИРиЭТа говорит следующий факт: к 1968 г., т. е. спустя 6 лет после открытия института здесь не было ни одного заведующего кафедрой, чей возраст превышал бы 50 лет.

Инициативность, работоспособность, предприимчивость молодого поколения лозунгом отразились спустя много лет в воспоминаниях В. П. Денисова: «Бывало, радиодетали из-под земли мы доставали. Теперь космическая эра, достанем и из-под Венеры» [4, с. 83]. Студенты, аспиранты, молодые ученые нередко сравнивали себя с рядовыми солдатами, экстраполируя на себя присущие им военные качества.

Еще в 1963 г. ученые ТИРиЭТа констатировали: «...решение вопроса о подготовке высококвалифицированных научных кадров позволит преодолеть все временные трудности, возникшие... при организации института, и кроме того, внести большой вклад в науку и технику» [5]. Однако само решение вопроса о подготовке этих кадров являло собой существенную проблему и решение которой заняло в институте первые десять лет его существования. Здесь ТИРиЭТ отставал как от большинства вузов г. Томска, так и от средних показателей вузов схожего профиля в СССР.

Руководство института критиковало, в первую очередь, случаи непредоставления диссертаций в срок. Так, в первые годы существования (1962–1964) диссертации аспирантами в срок не предоставлялись вовсе, в 1965 и 1966 гг. – только от одного аспиранта. В 1967 г. диссертации

представили четверо аспирантов, или лишь 23,5 % от общего выпуска (таблица). Показатели отставали как от общих по Министерству высшего и среднего специального образования (МВССО) – 45 %, так и, например, от учреждений томских вузов (в ТПИ в эти годы 70–90 % аспирантов предоставляли диссертации в срок). Тогда же были отмечены основные причины такого положения аспирантуры в ТИРиЭТе: слабое оснащение научных лабораторий, а также недостаточная ответственность руководителей аспирантов.

Руководство аспирантами считалось крайне ответственным поручением – даже в 1970 г. лишь четыре профессора и 15 доцентов института имели право на подготовку аспирантов. Среди них были авторитетные преподаватели и ученые: К. М. Шульженко, Г. С. Шарыгин, Д. А. Носков, И. В. Шипунов и др. Успех в подготовке аспирантов положительным образом влиял на развитие научных школ и направлений в институте, что приносило его подразделениям не только авторитет, но и материальные средства.

Стоит отметить, однако, что не всем преподавателям и ученым удавалось успешно готовить аспирантов. Плохо защищались аспиранты В. С. Мелихова, Ф. И. Перегудова, В. А. Преснова и др. [6]. На данном этапе исследования нам сложно объяснить почему, казалось бы, одинаково успешные ученые имели столь разные показатели подготовки аспирантов. Мы предполагаем, что ключ к пониманию этого лежит в особенности подготовки аспирантов, которая зависела от личности наставника, а также от особенностей развития того или иного научного направления и его состояния в вузе.

Переломить тенденцию низкой эффективности аспирантуры удалось к 1968 г., когда институтом был принят план пятилетней подготовки кадров высшей квалификации (на 1968–1972 гг.). К 1972 г. ТИРиЭТ планировал подготовить «один из наиболее квалифицированных педагогических коллективов среди вузов страны». В 1968 г. в институте работало два доктора наук и 51 кандидат наук, процент ППС с учеными званиями и степенями равнялся 19,1. К 1972 г. институт должен был иметь около 6–8 докторов наук и около 100–110 кандидатов наук, т. е. удвоить число кандидатов наук и утроить-четверть число докторов наук. Для этого руководство ТИРиЭТа предлагало

**Показатели приема и выпуска аспирантов разные годы [2, с. 168, 170]**

<b>Показатель</b>	<b>1962–1963</b>	<b>1964</b>	<b>1965</b>	<b>1966</b>	<b>1967</b>	<b>1968</b>	<b>1969</b>	<b>1970</b>	<b>1971</b>	<b>1972</b>	<b>Всего</b>
Численность ППС (всего/канд. наук/ докт. наук)	233/18/0	235/ 24/0	255/ 25/0	273/ 36/0	266/ 41/1	278/ 51/2	267/ 72/2	280/ 77/2	285/ 90/4	295/ 105/4	–
Прием в аспирантуру	44	24	36	19	20	19	27	25	37	33	284
Выпуск из аспирантуры: очный/заочный/всего	6/4/10	8/–/8	6/–/6	12/2/ 14	14/3/ 17	12/2/ 14	17/18 /35	11/3/ 14	12/2/ 14	13/4/ 17	113/36/ 149
Число защит: кандидатских/ докторских	5/0	5/0	5/0	6/0	14/0	12/0	20/1	21/0	13/0	28/2	129/3

аспирантам усилить внимание к своим научным работам, активно участвовать в конкурсах и выставках, организуемых на базе как вузов г. Томска, и за его пределами. С 1969 г. учебного года на Совете института стали регулярно заслушиваться отчеты руководителей аспирантов. Преподаватели стали больше внимания уделять составлению индивидуальных учебных планов для аспирантов, а руководство вуза – чаще предоставлять аспирантам возможность для научных командировок. Для облегчения подготовки докторских диссертаций рекомендовалась практика перевода на должности старших научных сотрудников, свободных от преподавательской работы. Распространенной стала практика отправки в аспирантуру сотрудников института, места которых замещали молодые специалисты, только что окончившие ТИРиЭТ [7].

Усилия, направленные на улучшение подготовки аспирантов, увенчались успехом. Если в 1966 г. успешно окончили аспирантуру ТИРиЭТа менее 30 % аспирантов, то в 1969 г. – уже 66,7 % (из них 13,8 % с защитой диссертации), а в 1971 г. 75 % соответственно [8]. Показателей пятилетнего плана удалось достигнуть по кандидатам наук в 1972 г. (105), но по докторам наук – только в 1973 г. (их стало 7). Процент ППС с учеными степенями и званиями достиг в 1973 г. 38,6 [3, с. 168]. Таким образом, удалось привести показатели эффективности аспирантуры к средним по МВССО. Однако внимательный анализ данных таблицы позволяет сделать вывод о том, что количество защищенных кандидатских и докторских диссертаций не совпадало с числом работавших в институте кандидатов и докторов наук. Это говорит о том, что ТИРиЭТ был своего рода «экспортером» кандидатов наук и «импортером» докторов наук.

О возросшем авторитете аспирантуры института говорит тот факт, что с 1969 г. ТИРиЭТу поручалась подготовка аспирантов по целевому назначению для вузов МВССО, а также других учреждений и ведомств. Впрочем, несмотря на все сказанное, полностью выполнять плановые показатели даже к концу первого десятилетия работы ТИРиЭТа удавалось не всегда, о чем руководство института регулярно писало на страницах газеты.

**Заключение.** Анализ периодики и статистических отчетов позволяет сделать вывод о преимущественно аутентичном характере

подготовки кадров высшей квалификации в ТИРиЭТе в 1962–1972 гг. Негативные тенденции в области подготовки аспирантов первых лет удалось переломить за счет грамотной политики руководства ТИРиЭТа, эффективно работавшего в контакте с профессорско-преподавательским составом института. В результате ТИРиЭТу в неблагоприятных материально-технических и кадровых условиях удалось практически самостоятельно обеспечить себя кадрами высшей квалификации.

### Список использованных источников

1. Аллахвердян, А. Г., Агамова, Н. С. Российская наука в постсоветский период: от кадрового обвала к численной стабилизации // Наука и науковедение. – 2005. – № 1. – С. 51–62.
2. Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники. 1962–2002 годы. Исторический очерк / Отв. ред. В. Т. Петрова. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та упр. и радиоэлектроники, 2002. – 175 с.
3. Носов, Ю. Р. Время Шокина (тезисы к истории отечественного электронного научного сообщества) // Очерки истории российской электроники. Выпуск 2. Электронная промышленность СССР, 1961–1985. К 100-летию А. И. Шокина / Под ред. В. М. Пролейко. – Москва : Техносфера, 2009. – 416 с.
4. Из прошлого – в будущее. Воспоминания и размышления выпускников и ветеранов университета / Отв. ред. Н. Н. Чернышева. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та упр. и радиоэлектроники, 2002. – 238 с.
5. Ученые института ко Дню радио // Радиоэлектроник. – 1963. – 10 мая.
6. Долг ученого // Радиоэлектроник. – 1968. – 14 марта.
7. КПД аспирантуры // Радиоэлектроник. – 1972. – 24 февраля.
8. Эффективность аспирантуры // Радиоэлектроник. – 1970. – 17 декабря.

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

### PROBLEMS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE MODERN SCHOOL

*Т. А. Сазанова*

Томский областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, Томск

**Ключевые слова:** современная школа, преподавание математики, педагогические технологии, проблемное обучение

**Keywords:** education crisis, learn through play, edutainment, educational games, world history, culture, worldview

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы преподавания математики в современной школе.

Академик А. Д. Александров справедливо отмечал, что общеобразовательное значение курса математики, как и любого другого предмета, состоит прежде всего в тех общих понятиях, которые он дает и которые расширяют кругозор и способы подхода человека к явлениям жизни. С этой точки зрения математика важна, во-первых, своей логикой, последовательностью и точностью выводов. Во-вторых, математика полезна тем, что она трудна. Ее абстрактные строгие рассуждения требуют больших и длительных умственных усилий, требуют не столько памяти, сколько понимания и соображения.

В современной школе необходимы средства, технологии для обеспечения высоких результатов образования. В процессе преподавания математики учитель решает многие проблемы: как активизировать обучение, развивать творческую активность. При этом важно учесть, что школьники очень часто не стремятся самостоятельно решать поставленные задачи, а просто подключают Интернет, выполняя домашнее задание.

Учителю требуются дополнительные средства, приемы, способствующие формированию способностей работать самостоятельно. Это очень важно при обучении математике. Правильно выбранные технологии позволяют активизировать познавательную деятельность, обучают школьников самостоятельно находить нужную информацию, необходимую для решения задач. Именно занятия математикой развивают мышление, внимание, речь, память. Занятия геометрией, например, тренируют воображение, формируют графические навыки.

Для учителя математики очень важен выбор эффективной методики обучения. Примером может служить развивающее обучение. Преподавание математики должно развивать продуктивное, эвристическое, творческое, дивергентное и креативное мышление; формировать устойчивую мотивацию к учению и самосовершенствованию; способствовать обучению навыкам самообразования и научно-исследовательского труда.

К. Д. Ушинский, педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России говорил: «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал». Учитель математики выполняет социальный заказ общества, учит преодолевать трудности, решать проблемы, которые встречаются в массовой практике. Очень важно уметь вовремя заметить и поддержать идеи, предложения ученика, помочь в поиске различных способов решения задач. Педагог должен уметь активизировать творческую деятельность, используя при этом различные приемы работы, личностно ориентированное общение со школьником.

На уроке возможно обучение с помощью задач, с помощью создания проблемных ситуаций, проблемное обучение. При обучении с помощью задач урок начинается с постановки задачи, решение которой ученикам неизвестно. Учитель предлагает элементы теории, которые помогают найти решение. При обучении с помощью создания проблемных ситуаций педагог ставит проблему и вместе с учащимися находит ее решение.

В современной школе в рамках реализации ФГОС нового поколения преобладает проблемный подход в обучении. Причем с проблемой

учащийся должен столкнуться самостоятельно при решении задачи. Он понимает, что его знаний недостаточно для решения задачи. Ученик с помощью учителя изучает нужный учебный материал и осуществляет поиск пути решения задачи, применяя открытые знания. При этом школьник учится самостоятельности в процессе обучения.

Примером может служить урок, на котором учащиеся привлекаются к самостоятельному определению понятий. Например, учащиеся усвоили понятие «равнобедренный треугольник» и переходят к изучению правильного (равностороннего) треугольника. Необходимо определить понятие «правильный треугольник».

На доске учитель нарисовал несколько правильных треугольников разных по размерам, положению, цвету. Нужно установить, что общего во всех этих фигурах, дать определение понятия «правильный треугольник». У школьников этот прием закрепляется как способ определения понятия, включающий несколько этапов: анализ, выделение существенных признаков, формулировка определения.

Для учителя очень важно уметь привлечь школьников к решению данной проблемы, заинтересовать их новой деятельностью. Например, научить выдвижению обоснованных гипотез, обращать внимание на свойства фигур, из которых вытекает предположение. Чем тверже, глубже обосновано предположение, тем ближе оно к правильному определению.

Качество знаний зависит от того, как учитель умеет активизировать деятельность учащихся, привлечь их внимание к изложению нового материала. Можно поручить кому-то из учащихся выступить с докладом по соответствующей теме. Такое изложение очень полезно и докладчику, и слушателям. Они могут комментировать, оценивать доклад, задавать вопросы.

При изучении геометрии многие уроки содержат работу над теоремами. Для успешного изучения теоремы учителю необходимы приемы, способствующие повышению внимания, активности учащихся. В процессе подготовки к уроку следует предусмотреть несколько этапов: анализ структуры теоремы, ее доказательства; выделение необходимых опорных знаний; организация методики их повторения,

актуализации. Причем многое нужно учесть уже на предыдущем уроке, когда дается домашнее задание.

Изучение геометрического материала очень полезно начинать с исторических сведений, рассказать об открытии теоремы, а затем перейти к доказательству. Изложение исторического материала можно поручить ученику в виде доклада. Повысить интерес к теореме помогает создание проблемной ситуации, постановка задачи.

Эффективных приемов требует обучения доказательству теорем. Здесь важно все: как выбрать метод доказательства, его схему, обоснование каждого шага, запись доказательства. Большие затруднения вызывает подготовка чертежа. Учителю необходимо продумать рисунки и наглядные пособия, применяемые при поиске доказательства. Особого внимания требует вопрос о возможности доказательства теоремы другим способом. В настоящее время, используя возможности Интернета, ученики могут найти несколько доказательств. Можно давать такие задания и анализировать их выполнение.

На уроке при опросе доказательства теоремы возможно организовать работу «дуэтом»: один ученик называет этап доказательства, а другой приводит аргумент, делает обоснование. Важно показать значение теоремы, ее роль в решении задач. Поэтому нужно продумать систему упражнений на закрепление теоремы, методику работы над решением задач с ее применением.

Обучение решению задач требует особых методических приемов. Нужно актуализировать опорные знания, подобрать систему подготовительных упражнений, разобрать текст задачи, сделать чертеж, выбрать способ решения, сделать запись, провести анализ решения. Очень важно рассмотреть другие способы решения (если такие имеются) и выбрать наиболее рациональный способ.

Перед учителем часто стоит вопрос: с чего начать урок? Действительно, очень важно правильно организовать начало урока. Урок геометрии можно начать с изображения на доске различных фигур, соответствующих теме. Учащимся предлагается сравнить фигуры, назвать свойства. Полезно при этом создавать проблемные ситуации, чтобы новый материал активно воспринимался, что способствует его глубокому усвоению. Проблемное обучение обеспечивает развитие у уча-

щихся мышления, повышает интерес к математике, формирует исследовательские навыки.

Этому также способствует проведение лабораторных работ. Для их организации педагогу необходимо указать тему, цель и оборудование. Учащимся дается инструкция по выполнению работы, образец оформления записи в тетрадях. Особое внимание следует уделять выполнению чертежей геометрических фигур.

Все предложенные методические приемы, методы проведения уроков должны способствовать повышению качества знаний по математике.

**СЕКЦИЯ  
«ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ, ОТКРЫТОСТЬ  
ИННОВАЦИЯМ»**

УДК 373.2.02  
ГРНТИ 14.23.09

**НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL  
CHILDREN IN THE CONDITIONS OF NETWORK  
INTERACTION**

*Л. В. Вершинина*

Томский государственный педагогический университет, Томск

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, нравственность, патриотизм, воспитание, формы работы, партнерское взаимодействие

**Keywords:** preschool children, morality, patriotism, education, forms of work, partnership

**Аннотация.** Приобщение к отеческому наследию, культуре и традициям своего народа, которые воспитывают уважение, гордость за родную землю, является важной частью воспитания личности ребенка дошкольного возраста. Вследствие чего в системе дошкольного образования ведется поиск наиболее эффективных форм и методов воспитания нравственно-патриотических качеств у детей, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. Представлены результаты реализации трехступенчатой модели нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях сетевого взаимодействия.

Период дошкольного детства – очень важный этап в воспитании человека, когда закладываются основные черты его характера, начинается формирование его личности. Одной из важнейших задач развития личности ребенка дошкольного возраста является освоение им

духовного богатства, накопленного веками, культурно-исторического опыта народа. Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, не может быть успешно решено без глубокого познания духовного богатства своего народа, освоения народной культуры.

Воспитание – это деятельность, направленная на развитие у детей определенных взглядов, убеждений и качеств личности. Современная педагогика исходит из того, что процесс воспитания – это не прямое воздействие на ребенка, а социальное взаимодействие различных субъектов – индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и социальных институтов воспитания. Психологический механизм воспитания можно представить следующим образом: приобретение и накопление знаний и других элементов социального опыта; трансформация этого опыта во внутренние структуры человеческой психики через усвоение структур социальной деятельности; трансформация внутренних структур психики в определенное поведение (действие, высказывание и т. д.).

Воспитание нравственности – это сложный и всеобъемлющий процесс, который пронизывает все аспекты человеческой жизни. Это процесс воздействия на сознание, чувства и поведение детей дошкольного возраста с целью формирования у них нравственных представлений, качеств, привычек, чувств и поведения, соответствующих требованиям, идеалам и основным национальным ценностям. По мнению А. М. Виноградова, Л. П. Князева, М. Д. Маханевой [1] показателем нравственного воспитания является определенный характер отношения к людям, родной природе, животным, а также к самому себе. Патриотизм, с точки зрения Н. В. Микляевой и Н. Г. Пантелеевой [2; 3], является одним из сильнейших нравственных чувств и понимается как любовь к своей Родине, своему дому, родному краю, городу или региону, ко всей стране.

Анализ психолого-педагогической литературы указывает на значимость проблемы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем отсутствие единой системы нравственно-патриотического воспитания детей в условиях ДОО, необходимость разработки педагогического инструментария и выявле-

ние условий нравственно-патриотического воспитания делают эту проблему весьма актуальной.

Предпринятое нами исследование на базе МАДОУ № 51 г. Томска отчасти призвано решить вышеозначенную проблему. Мы исходили из предположения о том, что воспитание нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- реализация образовательной деятельности с учетом регионального компонента;
- организация партнерского взаимодействия детей, педагогов, родителей, социальных партнеров, дошкольных учреждений г. Томска и других городов России;
- обогащение предметно-пространственной среды элементами для формирования в детях эмоционального отношения к семье, дому, сверстникам, малой родине и природе родного края.

Исследование проводили в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. На каждом из них решался определенный круг задач.

*Подготовительный этап (констатирующий эксперимент).*

1. Произвести оценку изначального состояния нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить отношение родителей к проблеме нравственно-патриотического воспитания детей и степень их готовности к участию в педагогическом процессе.
3. Оценить состояние предметно-пространственной среды на предмет представленных материалов для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным краем.
4. Разработать систему мероприятий партнерского взаимодействия детей, педагогов, родителей, социальных партнеров, дошкольных учреждений г. Томска и других городов России, направленную на формирование нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

*Основной этап (формирующий эксперимент).*

1. Реализовать систему мероприятий партнерского взаимодействия детей, педагогов, родителей, социальных партнеров, дошкольных

учреждений г. Томска и других городов России, направленную на формирование нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

2. Мотивировать родителей к участию в процессе формирования нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

3. Обогащать предметно-пространственную среду материалами для ознакомления детей с родным краем.

*Заключительный этап (контрольный эксперимент).*

1. Оценить эффективность системы мероприятий партнерского взаимодействия детей, педагогов, родителей, социальных партнеров, дошкольных учреждений г. Томска и других городов России, направленную на формирование нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

2. Обобщить методические и дидактические материалы, направленные на формирование нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

3. Транслировать опыт работы на методических, научно-практических площадках разного уровня.

Оценка нравственно-патриотических качеств у детей на этапе констатирующего этапа производилась с помощью методов А. А. Лопатиной и М. В. Скребцовой, Р. М. Калининой, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной и Т. Г. Кобзевой. Отношение родителей исследовалось с помощью анкеты «Нравственно-патриотическое воспитание детей в семье» (Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова). Анализ предметно-пространственной среды производился по шкале ЕККЕРS–R [4].

Полученные результаты выявили следующую картину: 9 детей (45 %) имеют средний уровень проявлений нравственно-патриотических качеств; 9 (45 %) – низкий уровень; 2 ребенка (10 %) продемонстрировали высокий уровень.

Анкетирование родителей показало, что 10 из опрошенных родителей имеют очень низкий уровень заинтересованности в нравственно-патриотическом воспитании детей; у 8 родителей отмечаются представления о народных традициях, они знают свою родословную, инте-

ресуются прошлым своей семьи, знакомят детей с историей своего города, но низкий уровень знаний и нехватка времени не позволяют в полной мере знакомить детей с родным городом. И только 2 родителя знают и регулярно знакомят детей с историческим прошлым страны, с родословной семьи, рассказывают о традициях и культуре своей Родины.

Анализ предметно-пространственной среды выявил недостаточное количество представленных материалов для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным краем, коллекция центра по общению к традициям родного края носит формальный характер.

Формирующая деятельность (основной этап) предполагала три этапа.

*На первом этапе* мы знакомили детей старшего дошкольного возраста с малой родиной. Ведущей формой работы являлась непрерывная образовательная деятельность, содержание которой представлено в следующих разделах: родная природа, народы Томской области (язык, обряды), культурное наследие Томской области, художественно-ремесленные традиции, достопримечательности родного края.

*Второй этап* представлен организацией партнерского взаимодействия детей и педагогов, родителей, социальных партнеров. Образовательная деятельность была представлена в разных педагогических формах: рассказы о Томске; прогулки-экскурсии по достопримечательностям города; просмотр и составление карт-схем; оформление фотовыставки или фотоколлажа «Мой родной и любимый город Томск»; детские и детско-родительские проекты «Самые запоминающие Томские места», «Томск индустриальный»; изобразительная деятельность; формы культурно-досуговой деятельности (театрализация «Я маленький житель Томска», праздники), экскурсии в мини-музей детского сада, а также музеи г. Томска – Томский областной краеведческий музей, Музей истории и археологии Томской области, Первый музей славянской мифологии, Томский областной художественный музей, Томский музей деревянного зодчества и др.

*На третьем этапе* нами был реализован Международный проект по сетевому взаимодействию «Плюшевый мишка», целью которого являлось взаимодействие педагогов и воспитанников по обмену

знаниями о родном городе через социальные сети «ВКонтакте», «Одноклассники».

Основной формой образовательной деятельности выступало аудио и видеообщение детей с детьми из других городов (Воронеж, Караганда, Калининград...), обмен письмами и посылками. Такая работа позволила закрепить знания детей о родном крае, испытать чувство гордости за малую родину.

К сожалению, формат статьи не позволяет тщательно и подробно описать технологию и предоставить детализированный анализ полученных данных, однако результаты контрольного эксперимента указывают на эффективность проделанной работы. В ходе повторного исследования выяснили, что высокий уровень сформированности нравственно-патриотических качеств у детей вырос на 20 %, средний – на 15 %, что может быть основанием трансляции данного опыта на другие образовательные площадки.

#### **Список использованных источников**

1. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / М. Д. Маханева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 1. – С. 55–60.
2. Микляева, Н. В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н. В. Микляева. – Москва : ТЦ Сфера, 2013. – 144 с.
3. Пантелеева, Н. Г. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным краем / Н. Г. Пателеева. – Москва : ИРОТ, 2011. – 231 с.
4. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 293 с.

## ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

### SAND THERAPY – AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY IN PRESCHOOLERS IN KINDERGARTEN

*Е. А. Урюпина*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

**Ключевые слова:** тревожность, песочная терапия, дети старшего дошкольного возраста

**Keywords:** anxiety, sand therapy, older preschool children

**Аннотация.** Проанализирована проблема тревожности детей старшего дошкольного возраста. Эмоциональное состояние у детей влияет на нормальное протекание психических процессов и развитие личности ребенка, что находит отклик в исследованиях отечественной и зарубежной научной литературе. Использование игрового процесса, в течение которого ребенок проигрывает свои переживания, страхи и волнения в ходе песочной терапии, позволяет снизить уровень их тревожности.

В связи с проблемой личностного и эмоционального развития детей дошкольного возраста изучение тревожности становится актуальной проблемой сферы дошкольного образования. Актуальность основывается на задачах психолого-педагогической практики, которые поставлены по причине повышения современных требований общества к различным аспектам здоровья ребенка. Особого внимания заслуживает проблема диагностики и профилактики детской тревожности, так как при нарастании тревожности в дошкольном возрасте она может перейти в устойчивое личностное качество, как в школьной, так и во взрослой жизни, послужить причиной детских неврозов и психосоматических заболеваний.

Большое количество трудов посвящено изучению тревожности у школьников и взрослых. В то же время исследований, посвященных тревожности и ее коррекции у дошкольников, мало. Данный факт объясняет отсутствие своевременной помощи детям дошкольного возраста, у которых наблюдается тревожность. Это приводит к возникновению целого комплекса психологических трудностей детства: появлению неврозов, дезорганизации продуктивной и интеллектуальной деятельности. В настоящее время вопрос изучения феномена тревожности у детей старшего дошкольного возраста стоит достаточно остро. Тревожные состояния в детском возрасте имеют невротическую природу и, как следствие будут негативно сказываться на личностной, эмоционально-волевой, а также познавательной сферах ребенка [3].

Одной из главных задач коррекции тревожности у детей дошкольного возраста является разработка методик по снижению тревожности. В качестве одного из методов, который в настоящее время завоевал популярность, является песочная терапия [2]. Использование данного метода обосновывается тем фактом, что вовлечение детей в различные творческие процессы является крайне перспективным способом коррекции и нивелирования проявлений тревожности у них [5].

Одним из таких аспектов выступает арт-терапия. Арт-терапия – один из методов психотерапии, в котором для лечения и психокоррекции поведенческих нарушений применяются различные художественные и творческие приемы. К ним относятся: лепка и скульптура, фотография, съемка и монтаж видео; сочинение музыки, актерское мастерство, сочинение историй. В арт-терапии много различных техник: арт-терапия (изотерапия), библиотерапия (сказкотерапия), музыкотерапия, драматерапия, танцевально-двигательная терапия, куколотерапия, песочная терапия [4, с. 326].

Перечень различных направлений арт-терапии достаточно обширен, поэтому нет необходимости их всех перечислять. Основная идея заключается в развитии личности в гармоничном ключе, что достигается посредством творческого выражения и познания.

Современные психологические и педагогические методики с каждым годом дополняются все новыми и более разнообразными направ-

лениями работы и коррекции лиц с психологическими проблемами. Творчество позволяет сохранить психологическую целостность личности, снять с человека внутреннее напряжение, преодолеть замкнутость. Одним из самых перспективных и представляющих большой интерес методов является песочная терапия. Это калькированное понятие пришло к нам из мира западной психологии [3].

В разговорном английском языке песочная терапия называется «сэндплей» (дословно с англ. – «игра в песок»). Психологи и педагоги используют его для оказания психологической помощи как в индивидуальной работе (с детьми, взрослыми), так и в групповой терапии (с семьями, парами и т. д.). Песочная терапия возникла в процессе развития аналитического подхода Юнга, ключевым моментом которого является опосредованный контакт с бессознательным пространством человеческой души. Это соприкосновение можно установить лишь через обогащенные смыслами символические образы, которые реализуются в воображении, снах и творчестве. Последнее утверждение позволяет использовать в этом качестве песочные композиции. В свободном творческом труде, на первый взгляд лишенном всякого смысла, можно увидеть отражение своего внутреннего душевного состояния. Это отражение в песочной терапии выражается в виде готовой композиции, состоящей из различных фигурок и форм [4, с. 368].

Метод показал достаточно высокую эффективность в психокоррекционной работе, психотерапии и консультировании. Как показывает практика, полностью раскрыть потенциал арт-терапии возможно лишь в сочетании с другими приемами, созданными практическими и теоретическими психолого-педагогическими направлениями.

Песочная терапия была разработана швейцарский исследователем и аналитиком Дорой Калфф. Метод заключается в формировании свободного, но защищенного от внешнего воздействия пространства, в котором человек может конструировать собственное видение мира. Вместе с тем пациент может изучать его и одновременно познавать себя, ведь в процессе работы происходит превращение скрытых тревог и эмоций в визуальные и осязаемые образы.

Ключевой особенностью взаимодействия с детьми и коррекции их состояния является купирование острого психоэмоционального состояния. Причинами поведенческих девиаций специалисты считают перманентную эмоциональную фрустрацию, повышенную тревожность, а также чувство вины, отверженности и обиды. Без снятия подобных состояний невозможно нивелировать отрицательные поведенческие реакции.

Следовательно, первым шагом в контакте с детьми дошкольного возраста является нормализация их эмоционального состояния. Универсальным приемом для этого является арт-терапия, и одно из ее направлений – песочная терапия, которая позволяет ребенку реализовать свои сознательные и подсознательные переживания. Направление обладает мощным коррекционным потенциалом, который, однако, еще не был полностью раскрыт в теоретических и практических исследованиях. Для реализации песочной терапии можно использовать песочницу с мокрым или сухим песком. Ребенок использует предоставленный материал для создания небольших фигурок и образов. Через контакт с материальным объектом (песком) он трансформирует в физическое состояние свои потаенные осознанные и неосознанные мысли и чувственные образы [1].

Следовательно, метод позволяет сформировать некий «коридор» между бессознательным и сознательным, словесным и бессловесным, эмоциональным и рациональным. Песочница становится местом, где ребенок может смоделировать свой мир, а также изменить по своему вкусу существующий порядок вещей.

Ребенок, играющий с песком, подобен творцу. В игре раскрывается внутренний мир малыша, который можно рассмотреть с различных ракурсов, почувствовать, а при необходимости – изменить и скорректировать. Воплощение бессознательного приводит к синтезу и перенесению опыта в объективную действительность.

Обобщая, можно уверенно сказать, что песочная терапия – достаточно эффективный способ работы с детьми, для поведения которых характерна тревожность. Работая с песком, дети получают возможность в абсолютной безопасности выплеснуть свою агрессию, гнев и отрицательные эмоции. Фактически ребенок приобретает опыт

объективного и безусловного самопринятия, вследствие чего наступает гармонизация с окружающей действительностью. Далее у ребенка происходит постепенная переоценка своего поведения, у него формируется чувство собственной уникальности и значимости, что, безусловно, является положительным фактором в процессе психотерапии.

#### **Список использованных источников**

1. Андерсон, С. В. Изучение страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста / С. В. Андерсон // Молодой ученый. – 2016. – № 5.6 (109.6). – С. 2–5.
2. Большебратская, Э. Э. Песочная терапия / Э. Э. Большебратская. – Петropавловск, 2010. – 74 с.
3. Новиковская, О. А. Сборник развивающих игр с водой и песком для дошкольников / О. А. Новиковская. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 128 с.
3. Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2019. – 658 с.
4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*О. А. Сальникова*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение

**Keywords:** inclusion, inclusive education, preschool children, preschool educational institution

**Аннотация.** Рассмотрены особенности организации инклюзивного образования детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Проанализированы принципы, условия, модель организации инклюзивного процесса в ДОУ.

Сегодня вопрос о равных возможностях получения полноценного образования становится актуальным для современного общества. Коренные изменения в образовательной политике Российской Федерации за последние 15 лет привели к реструктуризации системы дошкольного образования. С начала 2019 г. возрастает интерес к психолого-педагогической работе с детьми первого года жизни с ограниченными интеллектуальными возможностями.

В сфере специального образования (ОВО) формируется новый социальный заказ инклюзивного образования детей. Инклюзивность – залог поддержки тем, кто в ней нуждается, независимо от формы, в которой она нужна. В основе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья лежит получение образовательного и социального опыта со сверстниками. Важнейшими условиями эффективности инклюзивного образования являются успешная социа-

лизация, культурное приобщение и формирование социального опыта всех детей, в том числе нуждающихся в специальном образовании.

Детские сады и школьные учреждения готовы подготовить и проанализировать комплекс мероприятий, способствующих успешной социализации детей в обществе, и сочетать их с учетом развития своего ребенка [3]. В это время дошкольникам необходимо оказывать всестороннюю и дифференцированную поддержку для преодоления трудностей в приобретении социальных и познавательных навыков. Вопросы, стоящие перед обществом в наше время об инклюзивном образовании, – это «каков результат?» и «какие гарантии такого внедрения в образовательную систему?» Не зная, какие конкретные результаты будут достигнуты, невозможно внедрять эффективные методики и технологии инклюзивного образования. «Данная практика учитывает тот факт, что гарантированным результатом инклюзивного образования является создание постоянной вовлеченности детей, нуждающихся в особом здоровье, в их положительное самочувствие и личный успех во всех процессах образования, к чему я и стремлюсь» [2, с. 60].

Немаловажным фактором эффективности являются сроки реализации инклюзии. Для этого необходимо определить методы и подходы для технической реализации системы. Некоторые из этих технических решений используются в настоящее время: специальные условия, адаптированные образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты. «Одним из ключевых требований внедрения инклюзивного образования является концептуальность. Это означает, что в его основе лежит общая концепция, научная школа. Она должна быть включена в систему общего образования. Другими словами, понятие концептуальности включает в себя формирование системы, взаимодействие всех элементов технического действия и системный подход к достижению результата» [5, с. 15].

Следующее требование – это управляемость. Это требование акцентирует внимание на возможности модификации механизмов управления процессом технически сконструированной деятельности.

Таким образом, необходимо управлять первыми решениями, которые принимаются для достижения своих целей, или использовать

другие оптимальные технологии для достижения запланированных целей. В этом отношении управляемость напрямую влияет на требования эффективности. В настоящее время образование в целом, особенно инклюзивное образование, находится в состоянии оптимизации, т. е. снижении затрат за счет повышения эффективности внутренних функций. Оптимизация должна проводиться как по структуре и персоналу, так и по ресурсам, выделяемым на решение конкретных задач. Как отмечает О. В. Хухлаева, самые креативные технические решения, способствующие повышению эффективности, рождаются в очень трудные моменты [6].

Третье требование, по мнению Н. В. Витт, – воспроизводимость. Суть в том, что реализуемые одной или несколькими организациями механизмы внедрения инклюзивного образования должны быть универсальными и распространяться на все образовательные учреждения Российской Федерации. В связи с этим проблема системных изменений требует продуманной и проверенной технологии [2].

Но теперь, когда образовательные изменения в России вышли на системный уровень, использование эффективных технологий уже недостаточно для успеха этого процесса. Более того, реалии современной российской действительности ориентированы на результат, а не процесс. Принимая решения с большой долей риска, преследуя быстрый успех, но не долгосрочное развитие.

Создание реальных включений – очень кропотливый процесс. Установки пандусов, регистрация детей с ограниченными возможностями здоровья... Всего этого недостаточно для создания инклюзивного образовательного пространства учреждения. Кроме того, необходимо подготовить условия для комфортного учебно-психологического развития, что требует времени и сил. Конвенция, ратифицированная в России в 2020 г., определяет инклюзию как динамично развивающийся процесс. Это процедурная эволюция многих других процессов [1].

В составляющую этого процесса входят три подпроцесса. Во-первых, процесс обучения включает в себя программное и дидактическое обеспечение. Это часто делают воспитатели, методисты объясняют, хорошо справляются руководители. Однако инклюзивное образование требует, чтобы процесс обучения был наполнен образова-

тельными навыками, чтобы все педагоги могли включиться в группу. В настоящее время включение в образование основано на навыках отдельных педагогов.

Во-вторых, процесс сопровождения и поддержки. Здесь, в первую очередь, имеется в виду психологическая поддержка и детей с ограниченными возможностями здоровья, и детей с типичными способностями в процессе формирования их взаимодействий. Кроме того, основное внимание уделяется понятию аккомпанемента. По мнению О. В. Хухлаевой, сопровождение – это право решать, будет ли сопровождающий его сопровождать, помогать ему, и если да, то как, чем и как долго ему помогать. Предоставление субъектам права принимать решения по существу является важным принципом включения [6].

Третье, как считает Ю. Л. Загуменов, – все, что связано с социализацией, вхождением в культуру, включением в системы социальных отношений. Культура может быть инклюзивной, включая всех в определенном сообществе, а может быть закрытой, где доминирует конкуренция и побеждает сильнейший. Поэтому, когда мы говорим о социализации, мы имеем в виду систему взаимоотношений в детском, взрослом или смешанном сообществе, например, в образовательной организации. Поэтому инклюзивное образование в Российской Федерации строится на трех базовых основах: инклюзивной культуре, инклюзивной политике и инклюзивной практике» [4].

Необходимо учитывать и основные принципы инклюзивного образования (рис. 1).

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзия – это больше, чем интеграция, это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменениям образовательного пространства.

Принцип индивидуального подхода	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы</li> </ul>
Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни</li> </ul>
Принцип активного включения в образовательный процесс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе</li> </ul>
Принцип междисциплинарного подхода	<ul style="list-style-type: none"> <li>• разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения</li> </ul>
Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы</li> </ul>
Принцип партнерского взаимодействия с семьей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи</li> </ul>
Принцип динамического развития образовательной модели детского сада	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства</li> </ul>

Рис. 1. Принципы организации инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении

#### Список использованных источников

1. Большая психологическая энциклопедия / Под ред. Н. Дубенюк. – Москва : Эксмо, 2017. – 544 с.
2. Витт, Н. В. Эмоциональная регуляция речевого поведения / Н. В. Витт // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 60–69.

3. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Д. Готтман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.

4. Загуменнов, Ю. Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы / Ю. Л. Загуменнов // Столичное образование сегодня. – 2017. – № 2. – С. 54–64.

5. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2020. – С. 15–21.

6. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я / О. В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2019. – 280 с.

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF PRESCHOOL  
CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Е. В. Сафронова*

Томский государственный педагогический университет, Томск  
**Научный руководитель:** О. И. Киселева, канд. фил. наук,  
доцент кафедры ДО ТГПУ

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дети старшего дошкольного возраста, исследовательская деятельность, исследовательские умения, современные технологии и методики обучения и развития

**Keywords:** preschool education, children of senior preschool age, research activities, research skills, modern technologies and methods of teaching and development

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы организации и развития исследовательских умений у детей как педагогическая проблема, которая решается в условиях детского сада. Представлены отдельные технологии, поддерживающие исследовательскую деятельность детей дошкольного возраста.

До недавнего времени работы по дошкольному образованию не касались вопросов реализации исследовательской деятельности и исследовательских умений детей дошкольного возраста. В настоящее время в рекомендациях ФГОС ДО говорится о том, что на этапе дошкольного детства у детей необходимо обеспечивать становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формировать элементарные представления об организации и проведении самостоятельной деятельности, что предполагает освоение определенных исследовательских умений [1].

В разделе «Познавательное развитие» отмечаются такие задачи и направления работы, которые тесно связаны с исследовательской

деятельностью детей, обеспечением развития интересов детей их любознательности и познавательной мотивации, а также формированием познавательных действий, представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях (о форме, цвете, размере, материале, звучании, количестве и числе, части и целом, пространстве и времени, причинах и следствиях и др.). Очевидно, что освоение указанных представлений невозможно без исследовательской деятельности и исследовательских умений детей [1].

Современные исследователи В. В. Щетинина [2, с. 442], Н. А. Андреевой, Л. Н. Волошиной, Н. Д. Лащенко [3] в своих исследованиях фиксируют снижение познавательной исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста. Они отмечают, что у старших дошкольников фиксировано снижение познавательной исследовательской активности. Дети старшего дошкольного возраста стали меньше задавать вопросов и проявлять инициативу. Некоторые дети не могут вовремя распознать свои ощущения и интегрировать сенсорные представления, обозначить свои действия в речи, у них наблюдаются затруднения с обработкой и обобщением сенсорной информации об окружающих предметах и явлениях, что приводит к снижению речевой активности, недостаточной коммуникации, к дефициту игровой, познавательной и исследовательской деятельности.

Постановкой и разработкой системы исследовательских задач в дошкольном детстве занимались Л. А. Венгер [4, с. 34–37], Н. Н. Поддьяков [5, с. 68–79], А. И. Савенков [6, с. 11–15] и др. В их работах уточняются понятия «исследовательская деятельность», «исследовательская активность», «исследовательская инициатива» детей.

А. И. Савенков определяет исследовательскую деятельность детей как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, реализующуюся в ходе функционирования механизмов поисковой активности и в исследовательском поведении. Исследовательская деятельность включает в себя поисковую активность и механизм его осуществления исследовательской инициативы. В исследовательском обучении задача развития у детей общих исследовательских умений и навыков рассматривается как основной путь формирования особого стиля жизни, при котором поисковая активность будет занимать ведущее место.

В этих условиях работа по развитию общих умений и навыков исследовательского поиска у детей предстает как задача, имеющая самостоятельную ценность. Это не просто один из путей занимательного освоения какой-либо области действительности, а способ развития поведения, основанного на доминировании проявлений поисковой активности в различных жизненных ситуациях.

Согласно теоретическим основам А. И. Савенкова, под общими исследовательскими умениями понимается умения видеть проблемы, задавать вопросы, давать определения понятиям, выдвигать различные гипотезы, классифицировать, проводить эксперименты и наблюдения, делать умозаключения и выводы, работать с текстом, структурировать материал, защищать и доказывать свои идеи.

И. Н. Литвинова выделяет «общие положения в определениях учебно-исследовательской деятельности: вид познавательной деятельности, цель которой не научные открытия воспитанников, а развитие у них соответствующих личностных качеств, умений исследования, как универсального способа освоения действительности. При этом обучающая исследовательская деятельность имеет определенные структурные компоненты, характерные для научного исследования: выделение (уточнение проблемы), организация и анализ данных, выдвижение и проверка гипотезы, формулировка выводов» [7, с. 13]. Однако стоит отметить, что на этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира – восприятия, образного мышления, воображения.

В дошкольном возрасте внимание, память, мышление приобретают опосредованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями. Л. С. Выгодский констатирует, что психическое развитие есть целостное развитие всей личности. К концу старшего дошкольного возраста формируются начальные формы понятийного, словесно-логического мышления. Огромное значение в познавательном развитии ребенка уделяется также моменту саморазвития, самостоятельности и активности познания самого ребенка. Этот тип мышления назван детским экспериментированием, в нем происходит не только переход от незнания к знанию, но и обратно – от понятного к неопределенному [8, с. 89].

При планировании работы по формированию умений в исследовательской деятельности необходимо учитывать индивидуальные возрастные особенности воспитанников их потребности и интересы.

Отличительной особенностью детей 5–6 лет можно считать появление способностей регулировать свое поведение. Дети способны слушать педагога, концентрировать внимание на цели совместной или индивидуальной познавательной исследовательской деятельности. Но при определенном условии – это значимость мотива действий.

Ведущей деятельностью ребенка 5–6 лет является игра, что рекомендовано и отражено во ФГОС ДО [1]. Развитие исследовательских умений может заключаться в выборе используемых игровых образовательных технологий и форм, используемых педагогами. При этом важную роль играет умение педагога ориентироваться в многообразии различных подходов к образовательному процессу и их выбор при создании условий для организации исследовательской деятельности:

- наличие мотивации (потребность в новых впечатлениях и знаниях, желание достичь конкретного значимого результата);
- создание продуктивной развивающей среды;
- заинтересованность взрослого в исследовательской деятельности детей, его участие в этой деятельности;
- использование взрослым особой группы методов (это проблемные методы, эвристический и исследовательский методы) и технологий, реализующих исследовательскую деятельность детей, т. е. вместо традиционных методов предпочтение отдается активным методам воспитания и обучения, направленным на активизацию познавательной деятельности дошкольника в исследовательских умениях.

Вот некоторые виды технологий, используемые педагогами для развития исследовательских умений: игровая технология В. В. Воскобовича, STEM-технологии, квест-технология, проектная деятельность. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Квест-технология, на наш взгляд, является одной из эффективных форм развития исследовательских умений детей 5–6 лет. Автором педагогической технологии «веб-квест» принято считать американского профессора образовательных технологий Государственного

университета Сан-Диего (США) Берни Доджа. Впервые данная обучающая модель была представлена летом 1995 г. «Quest» в переводе с английского языка – это продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой. Коллега и единомышленник Берни Доджа Томас Марч расширил и дополнил определение веб-квеста, обозначив теоретические формулировки, помогающие глубже проникнуть в его суть. По мнению Т. Марча, веб-квест – это структурный алгоритм при мотивации обучающихся в исследовательской деятельности [9, с. 244]. Целью деятельности является решение какой-либо проблемы в достижении поставленных задач, развивается умение работать в команде и индивидуально. Важно отметить, что в ходе реализации квеста хорошо проявляются личностные характеристики ребенка. Идет активное развитие внимания, памяти и мышления. В ходе коллективно-распределительной деятельности для решения поставленных задач обучающиеся посредством диалога в исследовательской деятельности обучаются навыкам самоконтроля и самооценки. Происходит процесс сотрудничества педагога и ребенка. При планировании проведения квеста необходимо соблюдать все условия его проведения. Будет ли это закрытое помещение, или может быть открытая площадка ДОУ, или социального, природного и культурного объекта как участника образовательного процесса. Какой вид игрового квеста будет использовать педагог? Какие цели будут реализовываться в ходе проведения игрового квеста?

Ориентируясь на возрастные особенности ребенка и ведущий вид деятельности, наиболее приемлемая форма проведения квеста – это игра. Какие могут быть игровые квесты по числу участников: групповые или индивидуальные? По содержанию: сюжетные, несюжетные? По форме проведения: линейные, кольцевые, штурмовые. С учетом требований ФГОС ДО квест – это инновационная форма образовательной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). В основе лежит деятельностный подход ребенка для решения игровых поисковых задач. Однако стоит отметить, что квест-технология не является единственной.

Е. С. Полат в учебном пособии «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» в 1999 г. представила

метод проектов [10, с. 224]. При этом в большей степени метод был ориентирован на обучение школьников иностранному языку. Со временем произошли изменения в структуре метода. В настоящее время метод проектов широко реализуется в дошкольном образовании. Технология проектов согласуется с содержанием ФГОС ДО и с требованиями к результатам, обозначенным в виде целевых ориентиров. Сущность метода проектов заключается в совокупности приемов и действий для решения определенного значимого вопроса для воспитанников. Проектный метод как педагогическая технология – это набор исследовательских, поисковых, творческих, проблемных методов. В основе метода лежит развитие познавательных исследовательских умений.

Для реализации проектного метода необходимо формирование определенной предметно-пространственной среды. Для педагога может обозначиться проблема владения алгоритмом проектирования. Педагог вынужден переориентировать свое мышление от традиционного к инновационному. Проектно-исследовательская деятельность позволяет реализовать интеграцию разных образовательных областей для решения единственной проблемы и перевести апробацию в практический опыт. Использование метода проектов в ДОУ дает возможность повысить активность детей в различных способах находить нужную информацию об интересующем явлении или проблеме и использовать полученные знания на практике. На наш взгляд, проектная деятельность должна занимать ведущее место в деятельности воспитателя ДОУ для решения проблемы развития исследовательских умений детей 5–6 лет.

Для проверки достижения уровня сформированности умений необходим диагностический инструментарий. Какой диагностический инструментарий в настоящее время предлагают нам образовательные технологии? Это могут быть различные вопросники, диагностические задания (дидактические игры, проблемно-игровые и образовательные ситуации), продукты детской деятельности, диагностические карты для заполнения показателей.

Для оценки уровня сформированности социально-коммуникативной, информационной технологической компетентностей мы предлагаем

педагогическую диагностику компетентностей дошкольников [11, с. 173]. Данная психологическая диагностика включает диагностические методы, которые позволяют определить сравнительный средний уровень развития ребенка, для детей 5–6 лет. Ценность методики заключается в получении результатов, которые зависят, прежде всего, от их содержания и от того, какие стороны развития ребенка они затрагивают.

Существуют разные подходы к направленности, содержанию и характеру педагогической диагностики. Пожалуй, самое важное это то, что педагогическая диагностика направлена на определение продвижения детей в освоении программы в разных образовательных областях, в том числе и в области познавательного развития, а также на определение уровня компетентности ребенка, в основе которой лежат сферы личности ребенка (когнитивная, эмоционально-чувственная, мотивационно-потребностная, поведенческая). Данные педагогической диагностики ориентируют воспитателей на анализ когнитивного опыта ребенка, эмоционально-чувственного, мотивационно-потребностного и поведенческого опыта и использования этого опыта в разных вариативных условиях. Именно сферы личности определяют целостность, структурированность, направленность личности ребенка. Эта позиция представлена в исследовании М. В. Крулехт [12] и других ученых.

Таким образом, диагностика во многом определяет конечный результат поставленных задач по развитию исследовательских умений детей 5–6 лет. Как результат, применение разных технологичных методов и форм развития исследовательских умений детей ДООУ 5–6 лет будет способствовать решению обозначенной педагогической проблемы.

#### **Список использованных источников**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637](http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637) (дата обращения: 26.11.2022).

2. Щетинина, В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников / В. В. Щетинина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (22). – С. 441–444.

3. Андреева, Н. А. Современные проблемы науки и образования. / Н. А. Андреева., Л. Н. Волошина, Н. Д. Лашенко. – Москва, 2017. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=150> (дата обращения: 26.11.2022).

4. Венгер, Л. А., Мухина В. С. Развитие мышления дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 7. – С. 34–37.

5. Поддьяков, Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н. Н. Поддьяков // Электронный журнал Исследователь. – 2009. – № 2. – С. 68–79. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=1544> (дата обращения: 26.11.2022).

6. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников. – Самара : Издательство «Учебная литература» : Издательский дом «Федоров», 2010. – 175 с.

7. Литвинова, И. Н. Решение задач с параметрами как средство формирования исследовательских умений учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 11–15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/author/4395> (дата обращения: 26.11.2022).

8. Выгодский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выгодский // Психология развития человека (Библиотека всемирной психологии). – Москва : Эскимос, 2005. – С. 89.

9. Фирер, А. В., Мелешко, Е. А., Сидоров, В. В., Иванова, Н. В., Падалко, И. А., Безруких А. Д. Из опыта создания веб-квеста // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 242–246. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38287> (дата обращения: 26.11.2022).

10. Палат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studmed.ru/polat-es-novye-pedagogicheskie-i-informacionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya\\_2acf2a8d0c8.html](https://studmed.ru/polat-es-novye-pedagogicheskie-i-informacionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya_2acf2a8d0c8.html) (дата обращения: 26.11.2022).

11. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/745383/> (дата обращения: 26.11.2022).

12. Социально-коммуникативные компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/26x10c06.html> (дата обращения: 26.11.2022).

*Научное электронное издание*

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

VI Гессеновские чтения  
Всероссийская научно-практическая конференция  
с международным участием

*Томск, 14 апреля 2022 г.*

*Электронное издание сетевого распространения*

Ответственный за выпуск: *Ю. Ю. Афанасьева*  
Корректор: *Ю. П. Готфрид*  
Технический редактор: *Ю. А. Ворошилова*

Подписано к использованию: 16.03.2023  
Гарнитура Times. Объем издания: 4,63 Мб  
Заказ № 018/эн.

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
тел. 8(3822)311-484  
E-mail: [izdatel@tspu.edu.ru](mailto:izdatel@tspu.edu.ru)

