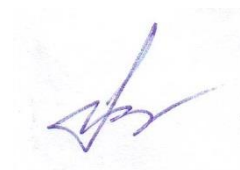


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный университет»

На правах рукописи



Горбатова Ольга Николаевна

РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Морозова Ольга Петровна

Томск – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. Теоретические основы исследования проблемы развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования	18
1.1. Проблема развития гуманитарного мышления школьников в педагогической теории и практике	18
1.2. Возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников	44
1.3. Психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования	57
Выводы по первой главе	89
Глава 2. Опыт-экспериментальная работа по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования	91
2.1. Результаты эмпирического исследования развития гуманитарного мышления школьников	92
2.2. Опыт реализации психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования	113
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования	143
Выводы по второй главе	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	164
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	169
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	200
ПРИЛОЖЕНИЯ	202
Приложение А. Результаты контент-анализа учебников для	

общеобразовательной школы с точки зрения направленности их содержания на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (составлено диссертантом)	202
Приложение Б. Типология дидактических заданий, направленных на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (составлено диссертантом)	212
Приложение В. Алгоритм работы школьника с заданием, направленным на развитие гуманитарного мышления (составлено диссертантом)	215
Приложение Г. Критерии, показатели и уровни развития гуманитарного мышления школьников (составлено диссертантом)	216
Приложение Д. Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы) (составлено диссертантом)	224
Приложение Е. Результаты оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)	248
Приложение Ж. Результаты работы школьника с образной геральдической картой Алтайского края	249
Приложение И. Пример прочтения школьником культурного ландшафта....	250
Приложение К. Примеры дидактических заданий, использованных на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы (составлено диссертантом)	251
Приложение Л. Задание на развитие герменевтической функции гуманитарного мышления и результат его выполнения школьником	264
Приложение М. Результаты осмысления школьником индивидуального тезауруса (фрагмент)	266
Приложение Н. Проект урока-события	269
Приложение П. Правила и сюжет для событийной игры (составлено диссертантом)	277

Приложение Р. Результат выполнения школьником задания из сборника «Хрестоматия по географии Алтайского края»	280
Приложение С. Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников (контрольный этап опытно-экспериментальной работы) (составлено диссертантом)	282
Приложение Т. Оценка уровня развития гуманитарного мышления школьников (контрольный этап опытно-экспериментальной работы)	290
Приложение У. Результаты эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования	291
Приложение Ф. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента	292

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из приоритетных стратегий развития образования в современных условиях является его гуманитаризация. На федеральном уровне поставлены задачи, касающиеся вопросов воспитания обучающихся на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, субъект-субъектного диалога и согласования смыслов, вариативного видения мира, людей и их проблем. Речь идет о возврате образования к своей истинной гуманитарной природе. Человеческообразность, человекосообразность составляют сущность гуманитарного подхода в образовании, способствующего предотвращению технократизации сознания, развития у обучающихся бездуховного линейного технократического мышления. Такое мышление предполагает ценность человека только в функциональном плане, порождает отчуждение между людьми, человеком и социумом, человеком и природой, человеком и культурой. Поэтому сегодня развитие гуманитарного мышления школьников, как альтернативы технократическому, обретает особую значимость и актуальность. Анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить, что в большинстве научных работ решаются вопросы гуманитаризации образования в целом, проблема развития гуманитарного мышления школьников присутствует имплицитно. Существующие исследования выполнены без учета процесса регионализации школьного образования, которая, по нашему мнению, обладает особым, значительным потенциалом для развития гуманитарного мышления обучающихся. Данный потенциал выражается в развитии у школьников интереса к духовному миру человека и чувствительности мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения и решения. Регионализация обеспечивает содержание образования, адекватное содержанию жизни на конкретной территории и, в то же время, на границах различных культур, порождает обстоятельства, побуждающие учеников к пониманию окружающей действительности, Другого. В условиях регионализации

образования происходит постепенное абстрагирование признаков конкретно-регионального, развивается всеобщее гуманитарное мышление.

Степень научной разработанности темы исследования. Анализ философской, психологической, педагогической литературы и результатов диссертационных исследований последних десятилетий свидетельствует об усилении внимания к вопросам гуманитаризации образования, в том числе и школьного (Е.А. Авдеева, В.А. Адольф, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, В.В. Горшкова, О.Б. Даутова, О.Н. Журавлева, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Л.М. Перминова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.М. Симонов, В.И. Слободчиков, Е.М. Скрыпникова, Г.И. Чижаква и др.). В данных исследованиях проблема развития гуманитарного мышления школьников представлена опосредованно. Развитию гуманитарного мышления школьников посвящено небольшое количество научных работ, в частности, создана концепция целостного образования, сущность которой заключается в проекции философии диалога культур на идею школы, развитии гуманитарного мышления (В.С. Библер); разработана технология интегральной диалогии, в рамках которой рассматривается проблема развития гуманитарного мышления обучающихся (Д.И. Корнющенко); разработана технологическая цепочка процесса формирования гуманитарного мышления учащихся на уроках истории (С.В. Сопочкин). Вместе с тем в науке отсутствует единое определение понятия «гуманитарное мышление», не выявлена его структура; особенности и функции охарактеризованы только для обучающихся в системе высшего образования; не определены психолого-педагогические условия развития у школьников данного типа мышления. В целом, исследователи фокусируются на разных аспектах изучаемого феномена в рамках содержания гуманитарных предметов школьной программы. В научных работах, посвященных вопросам регионализации образования (И.А. Бажина, А.Ю. Белогуров, Э.Д. Днепров, А.К. Костин, С.В. Наумов, С.Н. Ценюга и др.), проблема развития гуманитарного мышления школьников не рассматривается.

Сложившаяся в науке и практике ситуация привела к возникновению **противоречий** между:

- вызовами технократической цивилизации и слабой способностью подрастающего поколения с недостаточной степенью развития гуманитарного мышления дать адекватный ответ на эти вызовы;
- необходимостью развития у обучающихся современной школы гуманитарного мышления и недостаточной сформированностью в педагогической науке системных представлений об особенностях, структуре, функциях данного феномена, отличающих его сущность;
- сложившимися в педагогике концепциями регионализации и гуманитаризации образования и отсутствием теоретического обоснования их взаимосвязи в целях развития гуманитарного мышления школьников;
- важностью развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий, оптимизирующих данный процесс.

Данные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования?

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее научно-педагогическая значимость и недостаточная разработанность в педагогической теории и практике послужили основанием для определения **темы исследования**: «Развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования».

Цель исследования – определить, теоретически обосновать и реализовать психолого-педагогические условия эффективного развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования.

Объект исследования: регионализация образования.

Предмет исследования: процесс развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования.

Ведущая идея исследования состоит в том, что осознание и объективация ценностного потенциала регионализации образования, заключающегося для субъекта, прежде всего, в установке «мыслить глобально, действовать локально», создает максимально благоприятные условия для развития гуманитарного мышления школьников как способности видеть гуманитарные проблемы, решать учебно-познавательные и практические задачи с учетом «человеческого измерения» и нравственной ответственности, прогнозировать действия и поступки людей, в том числе и свои собственные, с позиций гуманитарной экспертизы.

Ведущая идея находит свое отражение **в гипотезе исследования**, основывающейся на предположении о том, что развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования будет эффективным, если:

- достигнуто понимание феномена гуманитарного мышления и его понятийной структуры как системного, целостного образования, отражающего подлинно человеческую природу человека, гармонизирующего его взаимоотношения с другими людьми, с самим собой, природой, техникой;

- процесс развития гуманитарного мышления учащихся разворачивается на фоне регионального контекста целевых, содержательных и процессуальных характеристик школьного образования;

- определены психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования с учетом культурологической направленности содержания школьного образования; проблематизации содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечения обучающихся в гуманитарный диалог; создания событийной образовательной среды; обеспечения единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе;

- ведущим средством развития гуманитарного мышления школьников, с помощью которого реализуется каждое психолого-педагогическое условие, выступает гуманитарно-ориентированная задача, как результат усмотрения

проблемы, требующей гуманитарного решения, и комплекс гуманитарно-ориентированных заданий, типологизируемых по различным основаниям.

Задачи исследования:

- изучить генезис понятия «гуманитарное мышление» с точки зрения его соответствия специфике настоящего исследования;

- обобщить результаты научных исследований по проблеме развития гуманитарного мышления школьников как предпосылку дальнейшего научного поиска ее эффективного решения в современных условиях;

- выявить и обосновать возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников;

- определить и теоретически обосновать психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования;

- разработать критериально-оценочную базу исследования и на ее основе опытно-экспериментальным путем осуществить проверку эффективности психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- на общефилософском уровне: философские идеи о единстве общего, особенного и единичного, единстве сознания и деятельности, диалектической взаимосвязи абстрактного и конкретного, человеке как субъекте деятельности и общения, осмысление которых позволяет выявить и обосновать возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников, содержательно и технологически представить детерминированный данными возможностями процесс развития гуманитарного мышления учащихся;

- на общенаучном уровне: системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), который обеспечивает единство педагогической теории и эксперимента, позволяет исследовать гуманитарное мышление как системный объект; синергетический подход (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин и др.), использование которого дает возможность

характеризовать гуманитарное мышление как диалогическое, рассматривать образование в условиях его регионализации в качестве открытой, самоорганизующейся, нелинейной, развивающейся системы, как за счет притока информации извне, так и за счет использования своих внутренних возможностей;

- на конкретно-научном уровне: антропологический (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.), культурологический (Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.), гуманитарный (Н.М. Борытко, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.), аксиологический (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.), событийный (А.П. Валицкая, Н.В. Волкова, В.В. Лобанов, Г.Н. Прокументова и др.), задачный (С.С. Бакулевская, Г.А. Балл, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, О.П. Морозова, Д.Б. Эльконин и др.), деятельностный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин и др.), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) подходы, концепции гуманизации и гуманитаризации образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова и др.), использование основных положений которых позволяет теоретически обосновать и реализовать психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования; смысловая теория мышления (В. Е. Клочко, О. К. Тихомиров и др.), теория предметной ориентации мышления (Е. И. Горбачева, В. В. Канащенко и др.), выступающие основой для определения структуры гуманитарного мышления, объяснения специфики взаимодействия и функционирования компонентов в его структуре; диалоговая концепция культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.), исследования в области регионализации образования (Э.Д. Днепров, А.К. Костин, С.В. Наумов и др.), осмысление которых помогает определить возможности развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования.

Объект, предмет и задачи исследования обусловили выбор комплекса **методов исследования**: теоретические (анализ научной литературы, абстракция и конкретизация, сравнение), которые позволяют всесторонне изучить рассматриваемую проблему, определить степень ее разработанности и пути продуктивного решения; эмпирические (наблюдение, педагогический диалог, анализ продуктов творческой деятельности школьников, эксперимент в его констатирующей, формирующей, контрольной функциях), с помощью которых удалось получить необходимую информацию об изучаемом феномене, апробировать психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования; математической и статистической обработки эмпирических данных, использование которых дало возможность выявить и интерпретировать количественные зависимости и закономерности.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились общеобразовательные организации Алтайского края: МБОУ «Гимназия № 27» имени Героя Советского Союза В. Е. Смирнова» г. Барнаула, МБОУ «Айская СОШ» Алтайского района Алтайского края.

Этапы исследования. На первом этапе (2017–2018 гг.) изучалась и анализировалась философская, психолого-педагогическая литература по теме диссертации, были выделены основные противоречия, сформулирована гипотеза исследования; определялась степень разработанности проблемы развития гуманитарного мышления школьников в педагогической теории и практике; выявлялись возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников, а также психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования; разрабатывались методики и критериально-оценочная база исследования развития гуманитарного мышления школьников. На втором этапе (2019–2020 гг.) осуществлялся эксперимент в его констатирующей, формирующей и контрольной функциях, связанный с выявлением у обучающихся уровня развития гуманитарного мышления, апробацией психолого-педагогических условий

развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования. На третьем этапе (2021 г.) были проведены обработка, анализ, уточнение, обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка выводов и оформление результатов проведенного исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- *предложена* авторская трактовка понятия «гуманитарное мышление», учитывающая специфику системы понятий, включающей, в том числе, изучаемый феномен, раскрывающая сущностные признаки гуманитарного мышления, выводящая на системный, целостный уровень его рассмотрения; выделены концептно-понятийный, операционально-ситуативный и рефлексивный компоненты в структуре гуманитарного мышления;

- *выявлены* возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников, теоретически обоснованные с учетом диалектической взаимосвязи абстрактного и конкретного, глобального и локального, позволяющие учесть изоморфизм личностной картины мира, жизненного пространства обучающихся и содержания современного школьного образования;

- *определены* психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования: культурологическая направленность содержания школьного образования; проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог; создание событийной образовательной среды; обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе;

- *создана* критериально-оценочная база исследования, которая включает критерии, показатели и уровневые характеристики, позволяющие определить уровень развития гуманитарного мышления школьников. Среди критериев: гуманитарная направленность понятийной структуры мышления; диалогический характер мышления; чувствительность мышления к проблемам, требующим

гуманитарного видения; ориентация сознания на целостное осмысление бытия; гуманитарная логика мышления.

Отличие результатов, полученных лично автором, от результатов других исследователей, состоит в том, что проблема развития гуманитарного мышления школьников раскрывается в контексте эвристических возможностей регионализации образования. Указанные возможности объединены в смысловые блоки (онтологический; культурно-цивилизационный; личностно-ценностный; социально-практический; глокальный), конкретизированы для развития каждого из компонентов структуры гуманитарного мышления. В ранее проведенных исследованиях данный фактор не учитывался. В основу нашего авторского подхода положена идея диалектической взаимосвязи абстрактного и конкретного и ее влияния на развитие гуманитарного мышления обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем расширены имеющиеся в педагогической теории представления о реализации гуманитарного подхода в школьном образовании; уточнены и обоснованы особенности гуманитарного мышления (это мышление в тексте культуры, особенностями которого также являются: ценностно-смысловая, диалогическая, творческая направленность, экзистенциальная обращенность, глокальность, мифологичность, нелинейность, субъективность и рефлексивность); уточнен и обоснован перечень функций гуманитарного мышления (мировоззренческая, герменевтическая, культуротворческая, холистическая, диалогическая); установлено, что в структуру гуманитарного мышления входят следующие компоненты: концептно-понятийный, операционально-ситуативный, рефлексивный; конкретизирована идея развития гуманитарного мышления за счет его включения в региональный контекст; разработана типология дидактических заданий, направленных на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и апробацией дидактических заданий, направленных на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования; диагностической

методики, позволяющей определять уровни развития гуманитарного мышления школьников. Результаты контент-анализа учебников могут стать основой выбора средств обучения, имеющих потенциал для развития гуманитарного мышления школьников. Подготовлены и внедрены в педагогический процесс: учебно-методическое пособие «Развитие гуманитарного мышления школьников (региональный контекст): задачи, задания, проблемные ситуации»; учебное пособие и электронные образовательные ресурсы по курсу «География Алтайского края», имеющие гуманитарную направленность в своем содержании. Реализована программа учебной дисциплины «Развитие гуманитарного мышления школьников» в рамках программы профессиональной переподготовки «Педагогика школьного и профессионального образования» для студентов классического университета. Материалы диссертационного исследования могут быть положены в основу разработки и обновления рабочих программ педагогов, в том числе и во внеурочной деятельности, в свете реализации требований Закона «Об образовании в Российской Федерации», касающихся вопросов воспитания обучающихся на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Гуманитарное мышление – это диалогический и рефлексивный способ видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, позволяющий отражать и преобразовывать мир с учетом нормативно-ценностного содержания культуры, нравственности, единства и универсальности духовного измерения человека. Его структуру составляют концептно-понятийный, операционально-ситуативный и рефлексивный компоненты.

2. Особыми возможностями для развития гуманитарного мышления школьников обладает регионализация образования. Для развития концептно-понятийного компонента гуманитарного мышления существуют возможности, которые связаны с приведением к словесно-теоретическому компоненту практически-действенного и образного при освоении понятий; «доращиванием» понятий до концептов; смысловым чтением текстов культуры региона;

осмыслением индивидуальных, региональных и культурных концептов, формированием тезаурусов; развитием гуманитарной направленности понятийной структуры мышления. Для развития операционально-ситуативного компонента существуют возможности, включающие освоение основных операций гуманитарного мышления (ментальная репрезентация конкретной ситуации, интерпретация и понимание); приобретение опыта видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, планирования и сопровождения гуманитарно-направленной деятельности и поступков. Развитию рефлексивного компонента способствуют возможности постижения школьниками собственных смыслов бытия и проектирования собственной жизни; возможности для самоидентификации по отношению к народу, региону, культуре, сопряженные с развитием интеллектуальной, культуральной, морально-этической и коммуникативной рефлексии.

3. Эффективность развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования определяется комплексом психолого-педагогических условий: *культурологическая направленность содержания школьного образования*, когда культура предъявляется обучающимся в своем гуманитарном аспекте, личность получает возможность не только прожить этапы развития культуры в своем духовном развитии, но и участвовать в современном диалоге культур; *проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе*, позволяющая ученикам обнаруживать задачи в жизненных и специально созданных гуманитарно-ориентированных ситуациях, решать их, направляя работу мышления «на себя», но, в большей степени, на Другого; *вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог*, предполагающий работу мышления с разными типами понимания, обмен индивидуальными тезаурусами на основе ценностно-смыслового равенства; *создание событийной образовательной среды*, в результате чего учащиеся могут получить опыт осмысления связей и отношений, сотрудничества, проявить «участное мышление», позволяющее «войти в событие бытия» (М.М. Бахтин); *обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в*

образовательном процессе, способствующее ориентации сознания обучающихся на целостное осмысление бытия.

4. Ведущим дидактическим средством развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования является комплекс гуманитарно-ориентированных заданий, типологизируемых по различным основаниям: структурным компонентам гуманитарного мышления; источнику познания; видам ценностно-смысловых связей; функциям гуманитарного мышления.

5. Эффективность процесса развития гуманитарного мышления определяется на основе разработанных нами и научно обоснованных критериев: гуманитарная направленность понятийной структуры мышления; диалогический характер мышления; чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения; ориентация сознания на целостное осмысление бытия; гуманитарная логика мышления. Каждый критерий включает соответствующую группу показателей.

Достоверность и надежность результатов исследования определяется опорой на фундаментальные теории и современные научные положения философии, психологии и педагогики; комплексным использованием теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, цели и задачам исследования; логичностью и целостностью исследования; аргументацией сформулированных теоретических идей и подкреплением их авторскими примерами практической реализации; количественным и качественным анализом экспериментальных данных; апробацией и анализом полученных результатов исследования.

Личный вклад соискателя заключается в научном переосмыслении феномена гуманитарного мышления с позиций его развития у школьников в условиях регионализации образования, а также в выявлении, научно-теоретическом обосновании и практической доказательности эффективности тех значимых обстоятельств, за счет реализации которых мышление школьников

обретает новую структуру, позволяющую обнаруживать гуманитарные проблемы, формулировать и решать гуманитарно-ориентированные задачи.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, кафедры естественнонаучного образования Алтайского института развития образования имени А.М. Топорова, а также на научно-практических конференциях различного уровня, в том числе международных (Чебоксары, 2017; Казань, 2019; Барнаул, 2020; Екатеринбург, 2020; Саранск, 2020; Шадринск, 2020; Донецк, 2021) и всероссийских (Нижний Новгород, 2021; Липецк, 2021). Результаты исследования внедрены в практику обучения школьников в общеобразовательных организациях Алтайского края. Учебное и учебно-методическое пособия прошли апробацию в 2019 – 2020 гг. и используются в образовательной практике большинства школ Алтайского края. Программа дисциплины «Развитие гуманитарного мышления школьников» в рамках программы профессиональной переподготовки «Педагогика школьного и профессионального образования» для будущих учителей апробирована в Алтайском государственном университете. По результатам исследования опубликовано 17 работ, в том числе: 4 научных статьи в журналах перечня ВАК, одно учебное пособие, одно учебно-методическое пособие.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав (6 параграфов), заключения, списка литературы (267 наименований) и 18 приложений; иллюстрирована рисунками (14).

**Глава 1. Теоретические основы исследования
проблемы развития гуманитарного мышления школьников
в условиях регионализации образования**

**1.1. Проблема развития гуманитарного мышления школьников
в педагогической теории и практике**

Гуманитарность как общечеловеческий феномен, как особое парадигмальное качество познания и мышления выступает средоточием нравственных, ценностно-смысловых и содержательно-целевых абсолютов. В качестве предпосылок и истоков гуманитарно-направленного педагогического процесса выступают труды классиков педагогики (А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.), в которых были провозглашены принципы природосообразности и культуросообразности. Сегодня сущность гуманитаризации образования заключается в направленности его содержания на ценностно-смысловое соотнесение того или иного явления с существованием человека и человечества, в создании возможностей для понимания каждым школьником собственной роли и сопричастности явлениям жизни, в развитии духовной культуры и гуманитарного мышления.

«Мышление – это высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредствованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий» [246, с. 391]. Изучению феномена мышления посвящены работы А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др. Возникая как процесс, включенный в жизнедеятельность, развиваясь, мышление превращается в относительно самостоятельную активность, имеющую свои цели и способы. Мышление возникает благодаря наличию определенной задачи. Оно обусловлено мотивами, потребностями, установками и эмоциями человека, его смысловой

сферой (В.Е. Клочко, О.К. Тихомиров и др.), особенностями мировоззрения (Г.А. Берулава, В.П. Зинченко и др.). В части осмысления явлений, связанных с конкретной сферой деятельности человека, мышление имеет качественные особенности. Выделенный в процессе абстрагирования признак предмета мыслится независимо от других признаков и становится самостоятельным объектом мышления. Постоянное оперирование определенным материалом накладывает свой отпечаток на психологическую структуру мыслительной деятельности (Е.И. Горбачева и др.). В связи с этим возможно существование разных типов мышления. Согласно способам познания окружающего мира выделяют, например, мышление теоретическое и практическое, согласно особенностям мировоззрения (доминирующим ценностным ориентациям), – технократическое и гуманитарное.

Научное осмысление гуманитарного мышления началось в конце XIX – начале XX века, когда в оппозицию естественным и точным наукам сложились предпосылки формирования «наук о духе» (Ф. Шлейермахер, Г. Риккерт, В. Дильтей, М. Вебер, М. Бубер и др.). Основы «гуманитарно-филологического» мышления были глубоко осмыслены М.М. Бахтиным. Согласно точке зрения В.С. Библера, основной вклад М.М. Бахтина в науку XX века – это возведение особенного в особенное всеобщее, когда мышление как форма диалога становится «феноменом...решающих изменений в логике мышления и типе рациональности» [20, с. 51]. По мнению М.М. Бахтина, гуманитарное мышление другодоминантно и диалогично, выступает как совокупность микродиалога в сознании человека и макродиалога (диалога в «большом времени»), это мышление, направленное на чужие мысли, смыслы, значения [12].

Рассмотрим современные трактовки гуманитарного мышления, представленные в исследованиях по философии, культурологии и педагогике. Философ А.Г. Догалаков определяет суть гуманитарного мышления в постижении особого типа человеческой реальности – реальности духа человеческого, в формировании ценностно-смыслового континуума, выработке культурно-значимых идеалов [61]. Г.В. Дьяконов подчеркивает направленность

гуманитарного мышления от фактов к смыслам, от вещей к ценностям [67]. Эту же мысль поддерживает А.С. Борщов, заключая, что гуманитарное мышление отличается отношением к предметам и природе как существующим во взаимодействии с человеком и через отношение к человеку [244]. В.А. Доманский определяет гуманитарное мышление как «включение личности в извечный диалог, полилог культур, логик, сознаний» [63]. По мнению И.А. Колесниковой, отличительными чертами гуманитарного мышления выступают: диалектичность, проблемность, диалогичность, терпимость, погруженность в антропологический и культурный контекст, критичность, вариативность, рефлексивность, целостность [101]. Л.М. Перминова выделяет особенности гуманитарного мышления: источником мышления является ситуация, а не предмет; результатом – индивидуально окрашенная идея (а не вещь), имеющая значение «здесь и сейчас»; гуманитарному мышлению присущи рефлексивность и творчество [165]. А.В. Позняк, З.С. Курбыко опираются на принцип человекообразности в системе мышления, необходимость «включать человеческое сосуществование как обязательное условие решения всякой задачи» [171, с. 90]. Э. М. Спирина отмечает, что гуманитарное мышление способствует развитию тех областей применения знаний, которые «позволяют понять другого человека, объяснить определенный культурный или духовный феномен, внести новый смысл в определенную область культуры» [225, с. 101]. По мнению Д.Е. Скворцова, в процессе понимания культуры велика роль мышления, соединяющего мысли и чувства, связывающего разум и чувственность [209].

Глубоко жизнеощущающее, наполненное действительностью гуманитарное мышление по своей сути противоположно бездуховному, «стерильному» от человеческих переживаний (рациональность без разума), линейному технократическому (И.М. Борзенко, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Б.М. Неменский, Ю.В. Сенько, А.П. Сманцер и др.) [25, 83, 84, 101, 148, 202, 216]. Главным различием двух обсуждаемых типов мышления, по мнению Ю.В. Сенько, выступает направленность гуманитарного мышления на понимание, технократического – на объяснение [202]. Необходимо добавить и такие

противоположные характеристики двух типов мышления, как усеченность смыслообразования / ценностно-смысловая направленность; внимание к отдельным частям / целостность; механистический принцип взаимодействия с природой и человеком / забота о том, что познается; утрата связей с корнями Бытия, дезонтологизация, философия обладания / философия бытия; примат «застывших» форм знания / «живое знание»; отсутствие духа творчества / творческое, порождающее мышление. Установка на то, что мир человека состоит не из объектов и фактов, а из событий, также существенно отличает гуманитарное мышление от технократического. Следует заметить, что, ряд исследователей (А.А. Брудный, В.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, Ю.В. Сенько и др.) справедливо делают вывод о том, что технократическое мышление не является обязательной чертой представителей науки вообще или технического знания. Оно может быть свойственно и гуманитарии.

Таким образом, в научных работах наблюдается разнообразие формулировок понятия «гуманитарное мышление», данное понятие не зафиксировано в современных философских, психологических и педагогических словарях и энциклопедиях [14, 100, 105, 122, 134, 150, 152, 159, 160, 161, 172, 186, 187, 214, 215, 220, 234, 245, 246]. Это свидетельствует об отсутствии единых подходов к его определению, создает трудности в понимании его критериев и, как следствие, использовании данного понятия в тезаурусах участников образовательного процесса. Анализ научных работ в области философии, культурологии, психологии, педагогики позволил нам сформулировать следующее определение. Гуманитарное мышление – это диалогический и рефлексивный способ видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, позволяющий отражать и преобразовывать мир с учетом нормативно-ценностного содержания культуры, нравственности, единства и универсальности духовного измерения человека. Данное определение не претендует на окончательность его формулировки, однако, именно на него мы будем опираться в ходе дальнейших научных рассуждений, так как, с нашей точки зрения, оно позволяет четко обозначить структуру, основные особенности и функции

гуманитарного мышления; а также распознать, оценить и использовать ведущий феномен диссертации.

Рассмотрим особенности гуманитарного мышления, которые необходимо учитывать комплементарно. В своей развитой форме – это мышление в тексте культуры, особенностями которого также являются: ценностно-смысловая, диалогическая, творческая направленность, экзистенциальная обращенность, глокальность, мифологичность, нелинейность, субъективность и рефлексивность. М.М. Бахтин определял гуманитарное мышление как «мышление в тексте», «бытие человека в тексте» [12, с. 281]. Такое мышление позволяет создавать и понимать «тексты культуры», представляющие собой «поле коллективных смыслов» [121, с. 336]. Развивая гуманитарное мышление, школьник учится распознавать и понимать окружающий мир как текст.

Гуманитарному мышлению свойственна рефлексивная направленность на ценности и смыслы самого субъекта мышления (но, в большей степени, направленность на ценности и смыслы других людей). Эти смыслы и становятся основой для понимания школьником способов со-бытия. Ценностно-смысловая направленность гуманитарного мышления глубоко связана с нормами этики, которые позволяют отразить, «увидеть» в мире и его явлениях пользу или вред для человека и общества. Речь идет о гуманитарной этике, высшей ступени этики, обращающей свои интересы к общим ценностям человечества как глобальной общности, отстаивающей свои позиции в пользу человеческой культуры вне национальных, конфессиональных и тому подобных различий. В этом смысле школьник тяготеет к гуманитарным (общечеловеческим) эмоциям и поступкам, к приобщению ко всеобщему гуманитарному. Опора на нормы этики в мышлении является основанием для совершения учеником гуманитарного действия, поступка: «делай то, в чем нуждаются другие и чего на твоём месте не мог бы сделать никто другой», «поступай так, чтобы твои наибольшие способности служили наибольшим потребностям других людей» [257, с. 301]. То есть, нравственно быть для других, но не быть как другие: «уникальность, а не только универсальность есть мера нравственного действия» [257, с. 301].

Гуманитарное мышление диалогично: «чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, – с ними можно только диалогически общаться, думать о них» [12, с. 116]. Одновременно через диалог с Другим, школьник познает и себя. Для гуманитарного диалога характерна другодоминантность, как равноправность позиций его участников, обмен личностными смыслами, стремление к пониманию. А.А. Ухтомский выделял доминанту на другое лицо как «совестное восприятие истины и жизни» и рассматривал ее как укорененную в многовековом человеческом опыте и наследуемую от поколения к поколению [241, с. 136]. Предметом гуманитарного мышления в данном случае является не отношение к объекту, а «отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности», не планирование деятельности и ее совместная реализация, а нахождение общих ценностно-смысловых оснований для ее осуществления [246, с. 145]. При этом удваиваются гуманитарные знания и опыт, два мировоззрения как бы проникают друг в друга, пытаюсь найти общую «точку опоры». Гуманитарное мышление как способ диалога с позиции «человек – культура» актуализируется через понимание текстов культуры в контексте диалога культур, когда иная культура воспринимается как необходимый компонент бытия-вместе.

Гуманитарное мышление является творческим. По мнению Б.М. Неменского, только творческий человек «способен сопереживать другому человеку, другой нации, быть сопричастным природе и обществу» [148, с. 63]. Мысль о смысле является неотъемлемой частью и главным условием творчества как механизма трансляции смыслов. М.Н. Эпштейн полагает, что гуманитарное мышление (его трансформативное начало) призвано «создавать новые ценности в культуре..., синтезировать новые концепты, увеличивать объем говоримого, то есть мыслимого» [261, с. 75]. В продуктах гуманитарного мышления человека запечатлен его дух, содержащий в себе «активность субъекта». Гуманитарное мышление является творческим, так как оно образно, нелинейно и вариативно. Это «ментальное действие, порожденное сильным чувством» [167, с. 153]. Такое мышление целостно – то есть представляет собой «единство мысли и чувства»

[148, с. 113]. Интеллектуально-духовное измерение человека – это «поток его мыслей и чувств, которые существуют в неразрывной взаимосвязи» [6, с. 1188]. Таким образом, гуманитарное мышление способно одновременно чувствовать и понимать, быть творческим. В образовательном процессе такая связь проявляется как на уровне диалога человека с человеком, так и на уровне освоения эмоционально-ценностного, творческого опыта предков, передаваемого через учебные предметы.

Глокальность является объективным процессом и понимается в науке как сочетание глобального и локального [261]. Представляется, что гуманитарное мышление (понимающее человека как субъекта культуры, включенное в «диалог культур») имеет глокальную направленность. Такая направленность мышления позволяет субъекту находиться на границе культур, создавать целостную картину мира (сплав личного и внешнего), рефлексивно осмысливать собственный опыт в контексте общечеловеческих ценностей, отражая не только наблюдаемую реальность, но и ее включенность в глобальные процессы.

Гуманитарное мышление направлено на отражение экзистенциальной сущности человека. Центром притяжения гуманитарного мышления являются другой дух, качественное переживание с Другим в нерасчлененной, диалогической целостности модусов человеческого существования – заботы, совести, любви и др. Гуманитарное мышление проявляет свою экзистенциальную сущность, являясь связанным с конкретным осмыслением и переживанием школьником своего бытия в мире, что позволяет пребывать в состоянии осознанности (схватывать течение жизни «здесь и сейчас»), видеть гуманитарные проблемы, участвовать в событии, быть открытым реальности. Человек, его моральный выбор, свобода и ответственность становятся центральными проблемами, инициирующими гуманитарное мышление.

Гуманитарное мышление мифологично. Н.А. Чанышев считает, что основными чертами мифологического мышления являются: символизм, этиологизм, синкретизм, прозрачность (представленная в мифе картина мира полностью отождествляется с самой реальностью), целостность и образность

[252]. Все эти черты в той или иной степени присущи гуманитарному мышлению, осмысляющему жизненный опыт человека, как уникальную, индивидуальную сторону описания мира [221]. Мифологичность мышления снимает проблему логических противоречий при соотношении части и целого, позволяет не делить содержание мышления на логически непротиворечивые части, а рассматривать его целостно и во всей полноте [131]. Мифологичность гуманитарного мышления позволяет противостоять техногенному типу культуры, выступает своеобразным способом восприятия и истолкования окружающей действительности, как природосообразная форма духовной жизни человека [111].

В противовес классическому пониманию мышления как линейной цепочки рассуждений, описание процесса гуманитарного мышления, как движения от целого к части и от части к целому, собирания целого из частей, мышления в альтернативах, характеризует нелинейную организацию актов рассуждения. Смысл, в отличие от значений, складывается (извлекается) не последовательно, линейно, а схватывается комплексно, одновременно. Эта нелинейность позволяет человеку с гуманитарным мышлением читать мир как гипертекст, понимать явления и процессы действительности на уровне событий. Субъективность и рефлексивность гуманитарного мышления тесно связаны между собой. Субъективность, наделенная смыслом, проявляется в том числе, в способности и стремлении к рефлексии. В.М. Розин определяет гуманитарное мышление, как мышление «валентное личности» [183, с. 206]. Рефлексивность гуманитарного мышления подчеркивает и В. П. Зинченко, называя ее «содержательной основой диалога» [84, с. 176].

Кратко охарактеризуем функции гуманитарного мышления. Таковыми являются: мировоззренческая (понимание сущности ценностно-смыслового содержания бытия других людей, своего собственного бытия; понимание нормативно-ценностного содержания культуры; усмотрение противоречий между технократическим способом взаимодействия с окружающей действительностью и невозможностью в этих условиях обеспечить развитие различных сфер человеческой жизни), герменевтическая (понимание сущности взаимодействия,

открытости чужим ценностям; понимание картины мира и эмоционального состояния другого человека), культуротворческая (развитие культуры и духовности, проявление себя как «человека культуры»), холистическая (понимание человеком своей целостности и целостности мира, прогнозирование личных и социальных последствий, связь глобального с локальным) [171]. Важнейшей функцией гуманитарного мышления является диалогическая (понимание сущности диалогических отношений и роли мышления в них; обеспечение диалога человек-культура, человек-человек, человек-природа, человек–техника).

Изучая мыслительность человека, Г.П. Щедровицкий пришел к выводу, что мышление должно рассматриваться, прежде всего, как структура, не имеющая ни начала, ни конца, данная моментально и одновременно как одно целое, во всей массе своих элементов и связей [259]. Структура мышления глубоко рассмотрена в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова и др. Принято считать, что структуру мышления составляют система понятий (категориальная структура); мыслительные действия и операции, стадии (этапы) решения познавательных задач [89, 196, 197, 222]. По мнению Р. Солсо, в изучении мышления основополагающим должен являться структурно-процессуальный подход, так как структура мышления и процесс мышления («операции или функции») совместно перерабатывают информацию: когнитивно-психологический анализ структуры и процесса не всегда позволяет их разделить [222]. Эффективной может быть любая психологическая модель мышления при «достаточной степени вхождения в нее», ее продуманности [174, с. 183]. Известно, что в структуре мышления могут образовываться новые компоненты «под влиянием некоторых процессов (операций)» [222, с. 156]. Структура мышления может претерпевать изменения, зависящие от необходимости осмысления новой группы явлений. В структуру гуманитарного мышления, по нашему мнению, входят следующие компоненты: концептно-понятийный, операционально-ситуативный, рефлексивный (Рисунок 1).

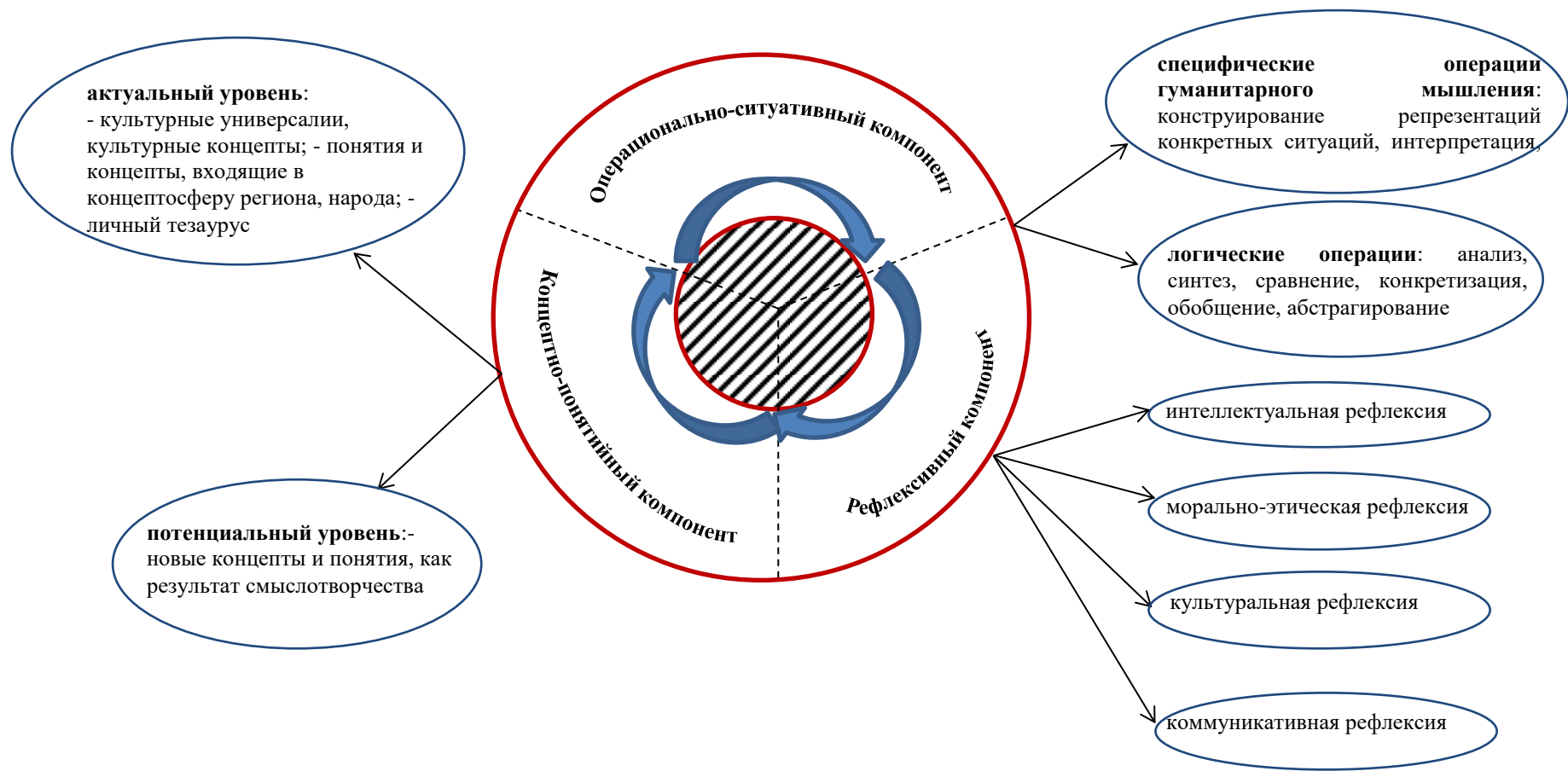


Рисунок 1 – Структура гуманитарного мышления (составлено диссертантом)

Операционально-ситуативный компонент гуманитарного мышления оперирует содержанием концептно-понятийного. Рефлексивный компонент способствует установлению смысловых связей между двумя другими. Рассмотрим концептно-понятийный компонент в структуре гуманитарного мышления. Традиционно в философии и психологии мышление предстает как процесс раскрытия существенных связей и отношений действительности в понятиях. В первое десятилетие XXI века в работах философов (С.С. Неретина, И.Г. Пендикова, Ю.В. Суржанская и др.) заново был задан вопрос: что такое концепт с точки зрения философии? Подводя итоги современной дискуссии, Ю.В. Суржанская заключает, что проблема концепта – это проблема познания, проблема того, как люди мыслят [229]. С позиций философии, концепт является одновременно и формой мышления и включает в себя первичные феномены (ощущения, переживания), представления. Концепт формируется на базе специфического индивидуального опыта (когнитивного, перцептивного, эмоционального); является творческим по своей природе (как замысел); выражает ценностные установки человека, а также смыслы, воспоминания, впечатления; позволяет «схватить» сущность мыслимого в духовном и смысловом планах; воплощает понимание ситуации «здесь и сейчас». С точки зрения психологии, следует различать понятийные структуры (концепты) и понятия. Концепты являются психологическими носителями понятийного знания, это ментальные образования «внутри» индивидуального понятийного опыта [44]. Точка зрения ученых, работающих в области когнитивной лингвистики, также важна для нашего исследования (так как концепт в этом научном дискурсе выступает как форма мысли): «в повседневной жизни люди мыслят концептами» [175, с. 14]. З.Д. Попова и И.А. Стернин выделяют три структурных компонента концепта – образ, информационное содержание и интерпретационное поле (отражает ценностный аспект) [175]. Информация (понятийный компонент концепта) в структуре концепта предстает не просто как усвоенное знание, она переживается человеком, выступает как «хранящийся в памяти человека значимый осознаваемый типизируемый фрагмент опыта» [90; 31, с. 71]. По мнению

И. А. Авдеенко, выделение выше названных компонентов позволяет преодолеть противоречия в понимании сущности концепта разными науками [2]. М.В. Полякова пришла к выводу, что «концепт прочно вошел в педагогику» [173, с. 5]. В педагогической интерпретации концепт – это «смысловая наполненность понятия» [73, с. 266]. Г.А. Ястребова рассматривает потенциал использования понятия «концепт» в педагогических исследованиях [262].

В большинстве научных исследований характеризуются индивидуальные и культурные концепты (Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин и др.). По мнению А.Г. Теслинова, концепт «является сплавом мыслимого и мыслящего» [235, с. 23]. Дать точное определение индивидуального концепта невозможно, так как концепты не только мыслятся, но и переживаются [226]. Культурный концепт детерминирован культурой: «культура – это совокупность концептов и отношений между ними» [175, с. 51]. Культурные концепты образуют концептосферу и обладают культурной общностью, объективностью [124]. С.С. Неретина считает, что оперирование концептами всегда предполагает другого субъекта (слушателя, читателя) [149]. В отличие от понятия, концепт направлен на Другого, требует коммуникации. Таким образом, диалогическую обращенность гуманитарного мышления «задает» именно концепт, представляющий собой «смыслопорождение, осуществляющееся в живой, звучащей речи» [53, с. 5].

Концепт и понятие имеют генетическое родство, могут «перетекать» друг в друга. Понятие возникает путем «постепенного, поэтапного отвлечения от второстепенных, случайных, индивидуальных чувственно воспринимаемых признаков концепта» [175, с. 73]. Также, «обогащаясь» переживаниями, ощущениями, гуманитарным опытом, понятия «дорастиваются» до концептов. При этом происходит движение от общего значения слова к индивидуальной смысловой системе, придание уникально-единичного характера всеобщему знанию и опыту, то есть понимание. В.М. Симонов обращает внимание на то, что при изучении школьных предметов необходим перевод с объективного языка понятий на внутренний язык образно-концептуальных моделей действительности,

что приводит к усилению внимания к ценностно-смысловому содержанию получаемого знания, переводу его в личностное, гуманитарное знание [208]. С введением концепта в структуру гуманитарного мышления оно становится концептуальным: одновременно и духовным и логическим, оперирующим и понятиями и образами [235]. Введение концепта в структуру гуманитарного мышления позволяет конституировать его ценностно-смысловую и творческую направленность, целостность, опору на гуманитарные (отрефлексированные, «пристрастные, получившие аффективную окраску» и культурные знания и опыт, переживания, представления. Все это позволяет человеку обнаруживать и осмысливать ситуации, в которых необходима актуализация гуманитарного мышления [200, с. 117].

Таким образом, предметная ориентация гуманитарного мышления реализуется посредством специфических понятий и концептов, которые обеспечивают избирательность семантической и процессуальной переработки информации. Мы считаем, что концептно-понятийный компонент гуманитарного мышления представлен иерархически соподчиненной системой понятий и концептов на двух уровнях: актуальном и потенциальном. Актуальный уровень представляют, во-первых, понятия, отражающие высшие общечеловеческие, этические и гуманистические ценности, культурные концепты (служащие ценностно-смысловой репрезентацией культурного опыта). В.А. Караковский выделяет следующие «ключевые понятия человеческого бытия», ориентация на которые рождает в человеке высоконравственные потребности, социальную ответственность: Земля – общий дом человечества, Отечество, семья, труд, знания, культура, мир («согласие между людьми»), человек [94, с. 5]. Во-вторых, к актуальному уровню можно отнести понятия и концепты, входящие в концептосферу региона, отдельного народа. В-третьих, актуальный уровень дополняется понятиями и концептами, входящими в личный тезаурус каждого школьника. Потенциальный уровень состоит из новых концептов и понятий. Работа с понятиями и концептами на потенциальном уровне позволяет

школьникам расширять возможности мыслимого, обращаться к культуротворчеству.

Рассмотрим операционально-ситуативный компонент в структуре гуманитарного мышления. Мыслительная операция – это осуществление в представлении того или иного реального практического действия, а также «процесс трансформации образов, понятий и их отношений» [93, с. 116]. По мнению Е.И. Горбачевой, операции мышления определяются его содержанием и в единстве с ним образуют качественно своеобразный тип мышления [48]. Среди всех операций, присущих собственно мышлению, гуманитарное (в силу своей специфики) чаще всего прибегает к конструированию репрезентаций конкретных ситуаций, операциям интерпретации и понимания. Рассмотрим эти операции. Гуманитарное мышление связано с бытийным слоем сознания, конкретной ситуацией. Событие можно рассматривать как структурный компонент ситуации, при этом в понятии «ситуация» отражается все богатство взаимодействий субъекта и среды, а в понятии «событие» – изменения бытия, значимые для субъекта, возникающие в процессе этого взаимодействия [176]. Понимание, интерпретация, решение задач базируются на репрезентации ситуации – «конструкции, построенной в конкретном индивидуальном контексте» для специфических целей (например, для решения проблемы) [181, с. 5]. Работа мышления в данном случае начинается с мотивировки, самооценки, побуждающих включение субъекта в ситуацию, осмысление собственной позиции и ценностей. Далее происходит осмысление отдельных элементов ситуации, соотнесение с ситуацией собственных действий, координация и контроль деятельности в соответствии с изменяющимися условиями, оценка ценностно-смысловой значимости ситуации для собственного жизненного опыта. Ментальная репрезентация конструируется неоднократно, корректируется в процессе интерпретации-понимания. Происходит последующая переработка: конструирование знаний (субъект целенаправленно мыслит, а не просто «отражает» действительность), принятие решения, планирование действия и управление им. В ходе исследования процесса решения задач В.Н. Пушкиным

было обнаружено «нечто, уже переставшее быть чувственно-наглядной формой отражения (образом восприятия или представления), но не являющееся той устойчивой совокупностью общих свойств и признаков, которую принято обозначать категорией «понятие»» [178, с. 106]. Эта психологическая реальность была названа автором «ситуативный концепт». Таким образом, результатом работы гуманитарного мышления по построению репрезентации ситуации, является концепт ситуации, который вбирает «не истинные, а ценностные описания ситуаций человеческого бытия, не характеристику фактов, а интерпретацию событий» [85, с. 118]. В гуманитарном мышлении концепт воедино связывает интерпретацию и понимание, так как в нем в неразрывном единстве дано логико-гносеологическое и ценностно-смысловое, когнитивное и аффективное, понятийное и образное. Со-бытие также подразумевает понимание и интерпретацию, как основание для «события бытия» [11, с. 9].

Большинство современных исследователей связывают операцию понимания с осмыслением (обнаружением смысла), движением в смыслах, владением смыслами, заложенными в текстах и в человеческой деятельности, смыслообразованием. Понимание является «рефлексивной умственной деятельностью», целью и результатом познавательной деятельности (П.П. Гайденко, А.И. Ивина, Г.Л. Тульчинский, В.С. Швырева, Б.Г. Юдина и др.), представляет собой «способ бытия субъекта, который существует понимая» [168, с. 102; 19, с. 8]. Понимание имеет конструктивный, а не репродуктивный характер, связано с интерпретацией, позволяющей, по мнению Л.А. Микешиной, как придавать смыслы любым проявлениям духовной деятельности человека, так и считать их [135]. В процессе интерпретирующей деятельности «происходит движение от заданных текстов через объясняющий анализ и интуитивное вчувствование», к творческому конструированию «встречных» текстов, аккумулирующих личностный смысл постигаемого знания [73, с. 173]. Для интерпретирующей деятельности характерно взаимодействие мышления и воображения, познавательного и эмоционального аспектов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.). Понимание зависит от

результатов интерпретации, которая, в свою очередь, тоже предполагает предварительное понимание. Ж.Ф. Ришар отмечает, что понимание может быть направлено «либо на модифицирование существующей сети знаний (ее обогащение, переструктурирование), либо на действие (конструирование программы действий для получения результата)» [181, с. 14]. Таким образом, понимание связано с планированием и сопровождением мыслительного процесса, направленного на построение нравственно-мотивированных гуманитарно-ориентированных действий, управление этими действиями. Пониманию и интерпретации подлежат все творения человеческой духовной деятельности (тексты культуры), а косвенно и сам человек.

Гуманитарному мышлению свойственна особая гуманитарная логика, которая применяется тогда, «когда человек обнаруживает трудности при постижении смысла», при постановке и решении гуманитарно-ориентированных задач [110, с. 47]. Такая логика необходима для видения целостного образа ситуации, требующей гуманитарного решения, является противоположностью континуальной и субстанциональной монологической логике. Гуманитарная логика призвана раскрывать связи и соотношения между «индивидом (как частью) и событием (как целым), между событием (как частью) и контекстом (как целым), между индивидом и контекстом» [110, с. 39]. Такая последовательность мыслительных действий представляет собой герменевтический круг, как «механизм» работы гуманитарного мышления: целое должно быть понято в терминах его индивидуальных частей, индивидуальные части – в терминах целого. Необходимость «хождения по кругу» объясняется тем, что предмет мышления может измениться, развиваться (сам или в результате познания), может также измениться сам человек или его взгляд на предмет мышления. Для гуманитарного мышления свойственны умозаключения, основанные на выделении в предмете индивидуального, его идеализации и переносе свойств части на целое (мереологическое обобщение) и обратные умозаключения (мереологическое ограничение) [72, 73, 110]. Доминирующими методами гуманитарной логики являются: вненаходимость (установка верных позиции и

дистанции, чтобы увидеть целостный образ (ситуации, человека, себя) в целом, а не его части и детали; вывод вещи из автоматизма восприятия, когда обеспечивается особое видение предмета, а не узнавание; перенесение предмета в новое семантическое измерение – отстраненность от привычного технократического способа решения проблемы и поиск гуманитарных способов); вопрошание – «вопрошающая активность является важнейшим звеном механизма персонификации смыслов и ценностей, их перевода из идеальной формы бытия (в культуре) в ценностно-смысловые параметры индивидуального образа мира человека»); «дивинаторное следование» (восстановление целого по отдельным фрагментам при помощи вживания в мир целого, вчувствование, конгениальность); интуиция; эмпатия; идиографический (индивидуализирующее понимание действительности «здесь и сейчас») и диалектический (постижение различных сторон действительности (технократическое – гуманитарное) в их несходстве, взаимопереходах и существенных характеристиках через противоречие [233, с. 12; 110, с. 41]. В педагогических исследованиях уже была обоснована необходимость перехода к «гуманитарной логике мышления и поведения» в качестве «снятия» последствий «технократического, антропоцентристского гуманизма в деятельности учебно-воспитательных систем всех уровней» [101, с. 127].

Остановимся на рефлексивном компоненте в структуре гуманитарного мышления. Н.В. Волкова делает вывод, что в педагогических исследованиях рефлексию понимают как компонент мышления [38]. Рефлексивность для человеческого мышления имманентна. Мышление человека является «рефлексивным способом действия» [55, с. 312]. Рефлексия «замещает отражение, выступая в его функции, но уже не в виде ... удвоения ... реальности, а как деятельность по осознанию принципов и правил деятельности с предметами этого мира» [115, с. 144]. Выделение в гуманитарном мышлении особого рефлексивного компонента объясняется спецификой этого типа мышления, выраженной в поиске возможностей установления отношений между людьми на основе понимания, что, по мнению Н.Г. Алексева, и является сущностью и

целью рефлексии: «только через это отношение между своим и чужим действием я могу реализовать собственные действия адекватно и правильно» [4, с. 113]. Гуманитарное мышление рефлексивно «в квадрате», требует от субъекта перехода от рефлексии собственной душевной жизни к пониманию Другого. Представляется, что рефлексивный компонент в структуре гуманитарного мышления включает следующие виды рефлексии: интеллектуальную (анализ, оценка и соотнесение собственных действий с предметной ситуацией), коммуникативную (анализ основания собственных социально-коммуникативных взаимодействий), культуральную (осмысление собственного культурного опыта и культурного роста), морально-этическую (осмысление отношений «я» и других людей в нормативно-оценочном контексте) [196, с. 34; 185, с. 123; 198, с. 68; 13, с. 572]. Рефлексивный компонент гуманитарного мышления позволяет школьнику совершать работу по сопоставлению себя с образами другого человека, другой культуры; различать, находить общее, а значит глубже осознавать себя.

Все выше сказанное позволяет описать «портрет» ученика с развитым гуманитарным мышлением, как человека, способного «мыслить глобально, действовать локально», видеть последствия любых действий человека, в том числе и своих собственных, оценивать их с точки зрения гуманитарной экспертизы; умеющего решать гуманитарно-ориентированные задачи, опираясь при этом на духовные ориентиры и ценностный потенциал гуманитарных понятий, целостное и рефлексивное осмысление бытия, возможности гуманитарного диалога, гуманитарную логику, детерминированную внутренним локусом контроля, позволяющим оценивать происходящие в окружающей жизни события через призму личной ответственности, конструировать гуманитарно-ориентированную картину мира как структуру, задающую смысл, содержание и, зачастую, способ для собственных действий человека.

Проблема развития гуманитарного мышления школьников обсуждается в психолого-педагогической литературе уже несколько десятилетий. Так, например, ряд исследований посвящены разработке гуманитарных технологий, гуманитарно-ориентированных форм организации обучения, моделей

гуманитаризации образования, в рамках которых непосредственно или опосредованно речь идет о тех или иных аспектах развития гуманитарного мышления школьников (В.А. Адольф, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, В.В. Горшкова, О.Б. Даутова, И.А. Колесникова, Д.И. Корнющенко, С.С. Мальцева, Т.В. Обласова, Л.М. Перминова, В.В. Сериков, В.М. Симонов, Е.М. Скрыпникова, А.П. Сманцер, Н.И. Таберко, Г.И. Чижакова, Н.Ф. Яковлева и др.). В педагогике также накоплен опыт использования потенциала содержания различных школьных предметов, направленного (явно или имплицитно) на развитие гуманитарного мышления обучающихся (В.А. Адольф, И.Ю. Алексашина, Л.Н. Боголюбов, В.И. Данильчук, В.А. Доманский, В.Г. Маранцман, Т.И. Миракова, В.Г. Разумовский, И.Ю. Степанова, Ю.Л. Троицкий, С.Н. Ценюга, Л.В. Шкерина, Н.А. Шкильменская и др.). Роль личности учителя, его методологической грамотности и мировоззрения в развитии гуманитарного мышления обучающихся в психолого-педагогической литературе рассмотрена достаточно подробно в работах И.А. Колесниковой, А.В. Позняк, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова, М.Н. Фроловской и др.

Анализ научных работ, посвященных проблеме развития гуманитарного мышления школьников, позволяет утверждать, что в педагогике данный тип мышления противопоставляется технократическому, определяющему ценность человека только в функциональном плане. Так, И.А. Колесникова развивает идею переориентации смысла педагогической работы с социально-прикладного плана (реализация образовательных стандартов, помощь в выборе профессии, социализация) на бытийно-человеческий [101]. Ученый считает, что гуманитарное мышление получит возможность развиваться, если диалогичный процесс обучения будет опираться на ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка, индивидуальный опыт (также субъективированное знание) и его контекстное толкование в решении конкретных жизненных проблем. По мнению исследователя, в основе обучения должен лежать метод «оборачивания на себя», то есть принятие и допущение по отношению к себе логики мышления и

оснований действий, выбранных для работы с другим человеком [101, с. 128]. И.А. Колесникова характеризует критерии гуманитарности педагогических технологий, позволяющие соотносить полученный «результат» с «мерой человека». Показателями гуманитарности педагогических проектов, по мнению ученого, являются наличие в содержании образования ценностного аспекта, культурного контекста; целостность; возможность ориентации на познавательные потребности конкретного человека; проблемный и диалогический характер.

В.В. Горшкова в своих научных работах [49, 50, 51, 52] раскрывает существующие противоречия между техногенным потребительским обществом и истинной, духовной природой человека, культурой. В данной ситуации роль педагогики, по мнению автора, заключается в поддержании обнаруженных в ребенке проявлений духовности, создании условий для их актуализации и развития [51]. Образование, в основе которого лежит идея становления духовной активности человека, несомненно, обладает потенциалом для развития гуманитарного мышления школьников.

Л.М. Перминова пришла к выводу, что гуманитарное мышление позволяет принимать верные и ответственные решения в межличностных ситуациях, является практико-ориентированным и творческим инструментом преобразования эмоционально-нравственных ситуаций «здесь и сейчас», возникающих в школе. Ученый считает, что школьников необходимо вводить в ситуации, когда они могут мысленно поставить себя на место других людей, выразить эмоциональное или сочувственное отношение, взглядеться в Другого, как в себя самого. Исследователь подчеркивает, что такие операции помогают «сформулировать и выразить мысль, решение, идею, направленные на другого человека» [164, с. 373].

В.М. Симонов разработал технологию гуманитарного развития личности. Ученый полагает, что содержание, средства, методы культуросообразной среды обучения (открытость целей работы с человеком, наличие режима диалога; отсутствие манипулятивности) должны быть соотнесены с субъектным опытом ученика. При этом необходимо выявлять и использовать личные образы, раскрывать способы мышления, сложившиеся в опыте познания каждого ученика,

создавать возможности для обмена смыслами. Автор справедливо, на наш взгляд, заключает, что гуманитарно-ориентированная задачная технология является главным фактором гуманитарного развития личности. Среди всех охарактеризованных им типов задач автор выделяет и гуманитарно-ориентированные задачи, которые направлены на создание ситуаций, требующих от ученика «обоснованного выбора той или иной позиции в обществе, преодоления нравственных противоречий», приложения «человеческих мерок» к явлениям жизни [207, с. 81].

В.С. Библер создал концепцию целостного образования, сущность которой заключается в проекции философии диалога культур на идею школы, развитии творческого (гуманитарного) мышления, присущего «человеку культуры» [256]. Ученый обосновал необходимость применения диалога в «Школе диалога культур» как принципа построения содержания обучения, связал учебную деятельность с установкой на разные типы понимания.

В научных работах Д.И. Корнющенко представлена технология интегральной диалогии, названы «составляющие» гуманитарного мышления: потребность самостоятельно думать, искать новые источники знаний, получать разнообразные ответы в решении проблемы; умение ставить вопросы, рефлексировать собственное продвижение в процессе обучения, аргументировано доказывать свою точку зрения; обладание интеллектуальной, эстетической и этической эмпатией и толерантностью [107].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич обосновали необходимость использования концептуального подхода в педагогике и разработали модель «воспитания человека культуры» [24, с. 165]. По мнению ученых, концептуальный подход в педагогике позволяет создать условия для интернализации детьми универсальных общечеловеческих ценностей, сохранения духовного опыта человечества, диалога между различными культурами и народами, развития ответственности и человечности, накопления опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций поведения особого рода (проявление заботы, терпимости, уважения к правам и достоинству других людей

и др.), рефлексии. Исследователи заключают, что «насыщенное фактологией содержание образования направлено на формирование у учащихся ориентировочных основ действий низкого уровня обобщенности, исключая, например, дальнюю экстраполяцию» [24, с. 163]. Содержание же, базируемое на концептуальной основе, «предполагает формирование качественно иных ориентировочных основ – действий высокого уровня обобщенности» [24, с. 165]. Очевидно, что описанная выше модель позволяет не только воспитывать школьника как человека культуры, но и заложить основы для развития его гуманитарного мышления.

А.П. Валицкая разработала модель культурологической школы и предложила принципы реализации этой модели: принцип культуросообразности (обучение и воспитание должно основываться на ценностях общечеловеческой культуры, ценностях и нормах национальных культур, отдельных регионов); принцип расширения связей ребенка с окружающим миром (проникновение в мир других людей, мир природы, приобщение к культуре родного края); принцип приоритетности регионального культурного наследия и опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка [30]. Исследователь считает, что все уроки в школе должны быть культуротворческими уроками-событиями. Представляется, что идеи культурологической школы могут быть эффективно использованы в развитии гуманитарного мышления школьников именно в условиях регионализации образования.

Применительно к условиям общеобразовательной школы Т.В. Обласовой разработана модель развития учебно-информационных умений школьников, в рамках которой рассматриваются умения работы с текстом [155]. В этом исследовании учебный текст трактуется как текст культуры, взаимодействие личности с миром рассматривается как опосредованное текстом. Автор предлагает сместить акценты во взаимодействии школьника с информацией с операционально-технологической составляющей на личностную и социокультурную, когда на первый план выступают ценностно-целевые характеристики деятельности, герменевтический подход, предполагающий

оперирование понятиями «понимание», «интерпретация», «текст», «смысл», «диалог». Т.В. Обласова считает, что в учебном процессе необходимо создавать условия для насыщения концептосферы школьника культурно значимыми концептами, для порождения личностных смыслов, запуска и развития психологических механизмов рефлексии. По мнению ученого, такая практика приводит к развитию у личности «субъектности, диалогичности и гибкости мышления, высокого уровня рефлексивности и коммуникативных качеств» [155, с. 52]. Фактически, автор предлагает методы и приемы развития гуманитарного мышления, как мышления, противоположного технократическому.

По мнению С.С. Мальцевой, в школе необходимо создавать условия для овладения учениками «особым способом мышления», позволяющим быть готовым к диалогу культур, самообразованию и самореализации [133, с. 41]. Исследователь предлагает: выделять в содержании образования общекультурную компоненту, использовать интегративные семиотические практики, которые активизируют смыслопорождающие возможности образования. Ученый предлагает ряд методов организации деятельности школьников на уроке с целью внесения в учебный процесс гуманитарной компоненты.

Особый интерес представляют научные исследования, посвященные проблеме гуманитаризации образовательного процесса в рамках отдельных школьных предметов. Так, Ю.Л. Троицкий предлагает отказаться от учебников и изучать историю по документально-историографическим комплексам. Такие комплексы сконструированы автором на принципах событийного, историографического и жанрового противоречия, работа с ними позволяет развивать гуманитарное мышление школьников как способ диалога с позиции «человек – культура», включать школьников в диалог культур, когда иная культура воспринимается как необходимый компонент бытия-вместе [238].

С.В. Сопочкин обосновал особую форму уроков истории, названную автором «встречами людей в веках». На таких уроках встречаются ученики, учитель и квазисубъект (человек изучаемой эпохи, «присутствующий» в аудитории и «участвующий» в коммуникации в особой, текстовой форме) [223].

Технологическая цепочка процесса формирования гуманитарного мышления учащихся на уроке истории включает в себя: освоение школьниками содержания исторической эпохи, в которой мыслил и действовал изучаемый персонаж; подготовку и презентацию учащимся портрета человека на фоне изучаемой эпохи; работу с его высказываниями о наиболее значимых для учащихся категориях; написание учащимися «встречных текстов» [223].

В.А. Доманский обосновал модель изучения литературы на культурологической основе, основной целью реализации которой определил воспитание «человека культуры» [63]. Исследователь предлагает развивать гуманитарное мышление школьников через вхождение в отечественный и мировой культурный контексты, подчеркивает необходимость введения ученика в мир культуры посредством особых методов и приемов «погружения» в культуру.

По мнению А.Х. Назиева, математика «может играть роль стержня гуманитарного образования, ибо только она действительно приучает человека руководствоваться разумом в своих убеждениях и помыслах» [145, с.5]. Т.Н. Миракова разработала дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования [136]. Разработанная автором дидактическая система направлена на приоритетное рассмотрение общекультурных компонентов в содержании математического образования (математический язык, эстетика математической деятельности, история математики, этико-регулятивный и философско-мировоззренческий компоненты математической деятельности).

А.Н. Лямин и М.С. Пак определили методические условия гуманитарного обновления обучения химии в современной школе [129]. Среди таких условий: интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний; использование стимуляционно-мотивирующих ситуаций; включение учащихся в различные виды групповой работы; создание высоко-эмоционального фона при проведении интегративных занятий по химии посредством создания образов, ориентирующих на личностно-значимые ценностно-смысловые установки; раскрытие практического и теоретического значения химии в развитии общества, знакомство учащихся с «химией» своего края и формирование ценностно-смыслового

отношения к малой родине; использование на занятиях возбуждающих воображение средств наглядности.

Интересен опыт использования фольклора на уроках физики. Так, например, К.В. Даутова создала технологию моделирования сказочных сюжетов (школьники должны определить: могло ли в реальности произойти физическое явление, описанное в сказке) [57]. Например, сказки о батырах, которые передвигаются с нереальной скоростью, поднимают огромный вес. По описанию действий этих героев автор предлагает школьникам определить не только значения физических величин (работу, энергию, скорость, силу, мощность), но и причины и последствия поведения персонажей, выделить ценностно-смысловой аспект их деятельности. Очевидно, что использование фольклора на уроках способствует развитию ценностно-смысловой, диалогической и творческой направленности, мифологичности, нелинейности и рефлексивности, выступающих особенностями гуманитарного мышления.

Особо необходимо отметить программу эстетического развития школьников Б.М. Неменского, которую он называет программой «адаптации человека к жизни», позволяющей развивать творчество, воображение и мышление [147]. Автор считает, что искусство (как эмоционально-ценностная сфера деятельности, как отношение к жизни и ее отражение, как сопереживание) выступает средством очеловечивания человека, несет духовную функцию, исследует мир человеческих отношений, мир человеческой души: «только культура добра творит культуру духа» [147, с. 5]. Б.М. Неменский предлагает развивать у школьников три формы художественного мышления, три основных вида художественной деятельности: конструктивный (созидание), изобразительный (мышление) и декоративный (общение). По мнению ученого, овладение данными видами деятельности позволяет школьнику видеть роль искусства в повседневном бытии человека и общества, преобразовывать мир в его человеческом измерении, полагаясь на гуманитарное мышление.

За последние годы предпринята попытка гуманитаризации содержания школьных учебников. Нами был проведен контент-анализ учебников разных

предметных линий (по ОБЖ, химии, физике, математике, литературе, истории, географии, обществознанию и др. – всего проанализировано 56 школьных учебников) с целью выявления возможностей развития через их содержание гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования. Результаты контент-анализа представлены в Приложении А. По нашему мнению, можно привести только два примера учебных изданий, в работе с которыми школьники могут включаться в деятельность по осмыслению ценностных аспектов со-бытия, опираться на собственный опыт, участвовать в гуманитарном диалоге. Один из примеров – это учебник-собеседник Л.Н. Шеврина. Второй пример – это учебники, изданные в рамках образовательного проекта «Математика. Психология. Интеллект». Таким образом, результаты контент-анализа позволяют сделать вывод, что авторы рассмотренных школьных учебников не смогли в полной мере реализовать их потенциал для развития гуманитарного мышления школьников, в своем большинстве данные учебники являются «закрытыми» от обучающихся [266, с. 374].

Рассмотрим еще один аспект, касающийся проблемы развития гуманитарного мышления школьников в педагогике. Роль личности учителя, его мировоззрения в развитии гуманитарного мышления учащихся в психолого-педагогической литературе рассмотрена достаточно подробно. Например, В.В. Сериков и Н.К. Сергеев считают, что учитель должен показывать образцы гуманитарного мышления школьникам [203]. Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская в своих научных работах развивают идеи педагогики понимания. Миссия учителя, по мнению ученых, – «вдохнуть в знание живые человеческие мысли и эмоции», преобразовать тексты культуры в тексты педагогические [202, с. 23]. Авторы определяют особый стиль педагогического мышления (по сути гуманитарного) как систему принципов, которым следует учитель: «понимание, другодоминантность, диалогичность, рефлексивность и метафоричность» [202, с. 21]. А.В. Позняк и З.С. Курбыко сформулировали определение гуманитарного мышления, выделили содержательную структуру (антропологические знания, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности) и функции гуманитарного

мышления педагога [113, 171]. Исследователи считают, что педагог должен иметь гуманистическую жизненную позицию, которая в свою очередь должна опираться на гуманитарное мышление. О.А. Иванова разработала концепцию и модель педагогической системы подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников, выделила доминантные семантические компоненты понятия «гуманитарное мышление» [86].

Таким образом, анализ научных работ в области философии, культурологии, психологии, педагогики позволил нам разработать авторскую трактовку понятия «гуманитарное мышление», обосновать особенности и функции гуманитарного мышления, а также определить структуру этого типа мышления. Также на основе анализа научной литературы сделан вывод, что в практике школы реализованы концепция диалога культур, технология интегральной диалогии, модели гуманитаризации образования, гуманитарно-ориентированные формы организации обучения (преимущественно охватывающие урочную деятельность). Апробированы учебники по предметам школьной программы, имеющие культурологическую направленность содержания. В целом, учеными выполнено значительное число достаточно разобщенных исследований, где имплицитно (редко – в явном виде) разрабатывается идея развития гуманитарного мышления обучающихся. Вместе с тем, данные исследования осуществлены без учета процесса регионализации школьного образования, которая, по нашему мнению, обладает особым, значительным потенциалом для развития гуманитарного мышления школьников. Попытка решения такого рода задачи предпринята в нашем диссертационном исследовании.

1.2. Возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников

Регионализация является одной из современных тенденций развития образования. Вопросы регионализации образования обсуждаются в работах И.А. Бажиной, Г.И. Веденеевой, В.М. Возницы, Э.Д. Днепров, О.Ю. Зайцевой,

И.Н. Корнева, Н.А. Корощенко, А.К. Костина, И.А. Маланова, В.В. Мирошниченко, Т.В. Мухлыниной, С.В. Наумова, Н.С. Рыбакова, В.В. Сагайдачной, О.В. Сальдаевой, Е.М. Скрыпниковой, Б.Н. Токуреновой и др. [7, 33, 37, 59, 71, 106, 108, 109, 132, 137, 143, 146, 190, 193, 194, 210, 211, 237]. «Регион» (в контексте регионализации образования) мы будем понимать, во-первых, как «национально-территориальную структуру (совпадающую с границами субъекта Российской Федерации) в рамках которой происходит функционирование образовательной системы»), во-вторых, как «пространство, способствующее социализации человека, формированию, сохранению и передаче норм жизни, сохранению и развитию природных и культурных богатств», являющееся «не только территориальной, но и социокультурной и этнокультурной общностью», пространство, заключающее в себе «исторически сложившийся образ территории» [18, с. 243; 110, с. 3; 76, с. 6]. Регионализация является одной из форм глокализации и в данном контексте связана с экзистенциальным переживанием осознания принадлежности к региональной культуре [23]. Связь и обособленность различных культур – это тот «результат, который получается в результате взаимодействия в пространстве региональной культуры» [76, с. 9]. Jeffrey S. Brooks справедливо утверждает, что процессы глокализации необходимо учитывать в практике школы XXI века [264].

Регионализация образования – это развитие региональной системы образования в условиях взаимодействия федерального и мирового опыта с целью удовлетворения образовательных потребностей жителей региона, «превращения образования в фактор социокультурного развития регионов, а регионов – в мощный фактор развития образования» [146, с. 11]. Одним из важнейших признаков регионализации образования является воспроизводство ценностей материальной и духовной культуры региона с учетом «национально-культурного принципа» [194, с. 381]. Э.Д. Днепров связывает регионализацию с открытостью образования (то есть обращенностью ко всему миру, и в то же время к «различению на карте человечества лиц ...народов»), гуманизацией (преодоление обезличенности), гуманитаризацией (возрождение культуросообразности и

культуросоздающих функций), народностью (возвращение школе культурно-исторических традиций народов), вариативностью (создание пространства для развития личности) [59, с. 246]. Регионализация образования предполагает раскрытие содержания образования «через региональную фабулу» [108, с. 127]. И.А. Бажина впервые использовала понятие «педагогическая регионализация», охарактеризовав ее как организацию школьного образования в процессе регионализации [7]. Дополняя данное определение, ряд ученых акцентируют внимание на необходимости учета национальных интересов жителей, идей народности и поликультурности, региональных особенностей, обеспечения полноты и непрерывности воспитания и развития школьников, живущих в регионе [71, 74, 230, 263].

Таким образом, процесс регионализации образования, в целом, ориентирован на бытийные цели – цели самоопределения, предполагает не проживание, а переживание образовательного процесса, а, следовательно, является смыслопорождающим, обладающим гуманитарным смыслом. В условиях регионализации образование определяется «не как категория знания, а как категория бытия», способствует не только обретению культуры, но и формированию своего собственного культурного образа, не только подготовке к жизни, а включению в самую жизнь [254, с. 21]. Именно в своем регионе наиболее ясно «слышно» «призывающее мыслить», рельефнее «смотрятся» условия для «сценирования и конструирования» новой мысли – новые ситуации «мышления–встречи», «мышления–события», требующие «приведения себя к другому» [249, с. 134; 182, с. 328]. В условиях регионализации образования ученик получает возможность прожить, освоить культуру, пройти ее этапы в своем духовном развитии, а с другой стороны, – участвовать в современном диалоге культур. Так осуществляется связь единичного с универсальным, всеобщим. Образование является способом социализации (с учетом взаимодействия общества и отдельной личности), регионализация образования «является конкретным способом разрешения диалектического противоречия между «общим» и «единичным» в контексте антропосоциогенеза» [184, с. 42]. Диалектическая взаимосвязь

абстрактного и конкретного позволяет заключить, что выйти на абстрактный уровень гуманитарного мышления возможно путем отвлечения от несущественных, второстепенных признаков конкретного-регионального (ведь в определенном смысле конкретное богаче абстрактного). С другой стороны, только овладев конкретным, можно подняться до общих выводов, выйти на всеобщий (планетарный) уровень гуманитарного мышления.

Развитие гуманитарного мышления школьников может быть осмыслено при рассмотрении целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования в условиях его регионализации. Рассматривая вопрос в аспекте «образование для региона», необходимо отметить, что важнейшей целью школы является не только развитие у обучающихся знаний, умений и навыков, но и воспитание подрастающего поколения, не отвергающего мораль и нравственность с развитым «духовным измерением». Территории нуждаются в людях, обладающих навыками интерпретации и понимания ситуаций, требующих гуманитарного решения, способных к сотрудничеству, взаимопониманию, миролюбию, открытости. По мнению А.К. Костина, суть регионализации образования заключается в постоянном пересмотре, отборе содержания образования (его целей, ценностей, смысловых установок, информации о регионе и др.) с учетом динамики развития каждого региона; создании «лично ориентированных и культуросообразных моделей организации содержания образования» [109, с. 31]. В таком случае, базовыми единицами содержания образования являются: предметные знания, деятельностные структуры, индивидуальная семантика и социокультурные коды. Культурологический, аксиологический и гуманитарный научные подходы, положенные в основу проектирования содержания образования в условиях его регионализации, создают возможности для обращения учеников к диалогу с культурой. При этом содержание школьных учебных предметов (в том числе, так называемых региональных курсов) получает единую культурно-смысловую, гуманитарную направленность, когда достигается понимание каждого школьного предмета не как отдельной области знания, а как одного из взаимосвязанных элементов

общечеловеческой культуры. В то же время, в условиях регионализации образования, содержание образования транслирует глокальный контекст культуры (у школьников создается возможность участвовать в диалоге культур, мыслить на границе культур), одновременно становится востребованным жизненный опыт обучающихся, личный контекст. Этому способствует включение в информационно-фактологический компонент содержания учебных предметов не только сведений о регионе, но и примеров событийности, раскрывающих диалогическое, другодоминантное мышление жителей региона, гуманитарно-ориентированные методы познания и способы деятельности. Происходит переход от репрезентации реальности к приобретению опыта практического гуманитарно-ориентированного действия, развивается ценностное отношение школьника к окружающей природной и социокультурной среде, другому человеку. В условиях регионализации образования изменяется и мотивация учения: от необходимости учиться, чтобы сдать экзамен, к желанию быть полезным региону, самореализоваться в будущем через умение решать гуманитарно-ориентированные задачи. Деятельность учения включается в структуру процессов саморазвития, способствует обретению школьниками жизненных смыслов. Развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования способствует единство понимания ценностей, целей, принципов обновления содержания и технологий образования всех субъектов образования региона. Таким образом создаются условия для становления образования «способом производства смысла и понимания» [199, с. 22].

Рассмотрим возможности регионализации образования в развитии отдельных компонентов гуманитарного мышления школьников. Во-первых, остановимся на возможностях развития концептно-понятийного компонента. Для развитого мышления характерна категориальная стройность, как своеобразный каркас, создающий опору для наполнения конкретным содержанием, фактами, обстоятельствами. Благодаря развитию понятийного мышления (ребенок «владеет понятиями», содержание мыслимого становится внутренним убеждением, его интересом и намерением) [250, с. 58]. Система понятий и концептов соотносится с

«определенными мыслительными операциями, строение и функционирование которых обусловлено предметом мысли» [192, с. 255]. А.В. Усова отмечает, что трудности в освоении понятий возникают «при отсутствии меры в соотношении образного, словесно-теоретического и практически-действенного компонентов при их формировании» [239, с. 112]. Очевидно, что именно в условиях регионализации образования возникают возможности для приведения к словесно-теоретическому компоненту практически-действенного и образного, поскольку «идеальное не передается из одной головы в другую, его можно лишь воссоздать в соответствующих формах деятельности» [65, с. 93].

Для развития концептно-понятийного компонента в структуре гуманитарного мышления, как «мышления в тексте», у школьников существуют возможности смыслового чтения текстов культуры региона (О.А. Лавренова, М.Г. Карымова и др.), в которых раскрывается «ценностно-смысловое содержание объектов, форм, черт культуры, выраженных в знаково-символической форме» [207, с. 7]. Как известно, содержание, изложенное в федеральных учебниках, быстро устаревает. Мышление же в тексте культуры региона опирается на реальные смысло-жизненные (экзистенциальные, бытийные) знаки этого текста. В данном случае, мышление разворачивается именно как «бытие человека в тексте» культуры, в тексте, являющемся свидетельством жизни человеческого духа на конкретной территории. Прочтение и понимание текстов культуры осуществляется, в том числе, с учетом онтологической значимости родного языка, описывающего мир и определяющего ментальные схемы субъекта познания. Такая когерентность играет центральную роль, когда читатели конструируют смысл из текста [267]. Освоению школьниками гуманитарных понятий (с учетом образного, словесно-теоретического и практически-действенного компонентов при их формировании) способствует содержание традиционных региональных курсов (география, история, литература, экология, предпринимательство родного края и др.), а также специальных курсов внеурочной деятельности обучающихся (биографических, фольклорных, музееведческих и др.). Личный тезаурус, который представляет не всю культуру, а только ту ее часть, которая усвоена,

осмыслена, понята школьником и выступает «субъективно организованным гуманитарным знанием» формируется в результате «бытия в тексте» региональной культуры [127, с. 18].

Гуманитарные понятия и концепты активно формируются в условиях регионализации образования благодаря наполненности окружения ценностно-смысловой экзистенциально-этической проблематикой, способной вызывать у обучающихся эмоциональные и ценностные переживания [115]. Школьник не просто узнает факты: что, как и когда произошло, а интерпретирует эту информацию на основе смыслов и ценностей, образцов поведения, моральных и социальных норм, передаваемых из поколения в поколение в регионе. Регионализация образования способствует как «встрече» с вечными ценностями, так и получению опыта в порождении уникальных, субъективных ценностей. В данном случае регион рассматривается как пространство, способствующее порождению смыслов. Осмысление ценностей происходит не форсированно, как это бывает при «прохождении» программы, а в процессе непосредственного проживания и органичного включения в систему собственного миропонимания и жизненного опыта. Такому глубокому осмыслению действительности способствуют школьные профориентационные и этнографические проекты, осуществляемые в регионе, учебные задания, связанные с необходимостью актуализации жизненного познавательного опыта и др. Выполняя учебные проекты, школьники получают возможность прислушаться к «10 000 заповедям, которые возникают в 10 000 уникальных ситуаций» в реальной жизни и осуществить их ценностно-смысловую интерпретацию [247].

Для школьника очень важно осмысление понятия «родина» на ценностном уровне [5]. Отрыв содержания изучаемого от жизненного опыта учеников, сказывается на ущербности гражданских качеств человека. Разобщенность личных смыслов и ценностей школьников с региональными (местными) является причиной отчуждения учащихся, желанием уехать из региона, отсутствием патриотизма. Осмыслению концепта «родина» способствует участие детей во внеурочной деятельности: работа в патриотических клубах, эко-волонтерство

(субботники в парках, посадка деревьев, помощь бездомным животным), поиск людей, помощь пенсионерам, волонтерство в области культурного наследия [116; 210] и др.

Известно, что время и пространство воспринимаются человеком через «конкретные образы и события, четко увязанные с местом и периодом времени», то есть концептивно, ситуативно, событийно [253, с. 57]. При этом и происходит опредмечивание понятий, наполнение их гуманитарным смыслом. Таким образом, регионализация образования обеспечивает присвоение обучающимися культурного опыта человечества.

Рассмотрим возможности регионализации образования в развитии операционально-ситуативного компонента гуманитарного мышления. Очевидно, что человеческое бытие сложно помыслить (понять) абстрактно, не включаясь в него. «Бытие в тексте» культуры региона позволяет школьникам осмыслить формы взаимодействия с культурой, прожить «позиции ее носителя, творца, цивилизованного потребителя», получить мыслительный опыт планирования и сопровождения деятельности гуманитарной направленности, освоить основные операции гуманитарного мышления [101, с. 49]. Освоение регионального содержания образования способствует постоянной интерпретации познаваемого мира. Опыт такого рода (не описание фактов, а интерпретация и понимание ситуаций, событий) доступен именно в регионе, «здесь и сейчас» (решая задачи, школьник узнает новости о регионе, статистику развития отраслей хозяйства, рейтинг региона среди других территорий и др.). Развивается субъект, который одновременно проявляет желание что-то понять, а также оказывается в обстоятельствах, побуждающих к пониманию. Важным становится не то, какими способами школьник учится описывать мир, а то, каким образом он приобретает опыт его описания. Занимаясь учебно-исследовательской или проектной деятельностью гуманитарной направленности, ученик погружается не в «имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать ... эту ценность в действии и общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями», а участвует в реальном событии [204, с. 30]. При этом подрастающий человек

осмысливает собственную роль в мире, овладевает способами взаимодействия с миром и людьми, социальный опыт превращается в опыт личный. Э. Фромм называет активную деятельность, проявляющуюся в заботе о ближних, единственным достойным образом жизни [248]. В данном случае речь идет о социальной, гуманитарно-ориентированной активности, инициированной в стенах школы. Активная понимающая позиция к проблемам, существующим в регионе, вырабатывается у обучающихся в процессе гуманитарной экспертизы реальных ситуаций, решения задач, касающихся гуманитарных вопросов родной территории, трансграничья (с учетом глобального и глокального аспектов). На уроках по широкому спектру предметов, а также во внеурочной деятельности, школьниками могут быть осмыслены проблемы национального, экологического, экономического, геополитического характера, проблемы, связанные с освоением территории и преобразованием культурного пространства и др. Развитию диалогической функции гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования способствуют проектная, исследовательская деятельность, анализ материалов, посвященных изучению традиций и быта народов, интеграции культур, собранных в этнографических экспедициях, архивах и музеях, посредством бесед с земляками [91, 116].

В условиях регионализации образования создаются возможности для совершенствования операций гуманитарного мышления, определяющих его продуктивные творческие действия человекоориентированной направленности. М.Н. Эпштейн делает вывод, что «человек оставляет следы не только потому, что ступает по земле, но он ступает, чтобы оставить следы, стремится преодолеть время, воздвигнуть себе памятник» [261, с. 156]. С другой стороны, интерпретируя творения человека, мы можем «считывать» мысли, духовные действия, совершенные творцом. Известно, что источники развития психических свойств личности заключены в творческой активности и находятся в окружающей среде, в обществе. Именно такой опыт выполнения творческих проектов, посвященных своему региону, интерпретации и понимания на уроках и во внеурочной деятельности продуктов творчества, близких школьнику, созданных в

своем регионе, способствует развитию творческой направленности гуманитарного мышления. Именно здесь ребенок получает первый опыт творческой деятельности, делает попытки перенесения своей духовной сущности, продуктов гуманитарного мышления в нечто радикально отличное от себя (происходит процесс объективации внутреннего мира). Осуществляя творческую деятельность, школьник, в первую очередь использует традиционные для его территории (родной культуры) знаки и символы, идеи и ценности. Источником творчества является образ. Источником образов – «событие-встреча», внимательность к окружающему миру, способность «схватывать» отношения, а также диалог с текстами культуры своей местности. Перевод мыслей в «творческие формы» через операции, свойственные гуманитарному мышлению, описать достаточно сложно. Вовлекаясь в творчество, школьник как бы вступает в диалог (продукт творческой деятельности человека ориентирован на восприятие субъектом, его диалогическую оценку), транслирует через свое произведение собственную версию фрагмента мира, события, целостную историю, собственные мысли, так, что его могут понять люди одной с ним культуры. Интерпретируя «творение», можно получить схему познания и понимания мира, способ организации мышления «рассказчика». Понимающий субъект, задавая себе вопросы и творя смыслы, порождает «встречный текст», становится соавтором. Важно, что выразить себя школьник может в местной социально-культурной среде. Достигнутое понимание стимулирует дальнейшую творческую активность ребенка: участие в работе творческих фольклорных коллективов, студий декоративно-прикладного творчества, фотостудий и др.

Рассматривая процесс развития рефлексивного компонента гуманитарного мышления школьников, необходимо отметить, что в условиях регионализации образования создаются возможности для одновременной актуализации «бытийного» и «рефлексивного» слоев сознания, которые характеризуют, в свою очередь, «отношение в действительности» и «отношение к действительности» [34, с. 5]. Проектная деятельность, практические работы, связанные с гуманитарными проблемами региона, ставят перед школьником цель осмысления

процессуальной стороны когнитивных и практических процедур, что свидетельствует о высокой познавательной активности, «изнутри» детерминирующей деятельность учащегося, развитие рефлексии. Как уже было показано выше, человек постоянно задает себе экзистенциальные вопросы, находясь среди смысложизненных альтернатив выбора. Именно в условиях регионализации образования создаются условия для переживания учащимися своего опыта «бытия в мире», в «тексте культуры»; осмысления таких экзистенциалов, как «решимость», «проект», «надежда»; осознания своей ответственности за следование обретенному смыслу и востребованности на конкретной территории. Создаются возможности для интерпретации самого себя, поиска смысла, раскрытия сущностных человеческих сил. Н. Г. Смирнова справедливо отмечает, что «человечности нельзя научить, ее можно только сформировать путем впитывания опыта переживаний, идущего от предшествующих поколений» [218, с. 63]. Рефлексия позволяет школьнику отождествить себя с конкретным народом, познать чувство причастности к своим корням и истокам. Участвуя в национальных праздниках, реконструкциях исторических событий, собирая экспонаты для местных музеев, осваивая содержание предметов региональной направленности, школьник получает ощущение полноценности бытия, стабильности и защищенности, участвует в сохранении традиций народа и его духовности. При этом ученик делает вывод об аутентичности мифологической картины мира для каждого конкретного народа, что позволяет ему выйти к пониманию ценности поддержания культурного разнообразия.

Регионализация образования обладает потенциалом для рефлексивного постижения школьниками собственных смыслов бытия в деятельности, в ходе осмысления собственных поступков, проектирования собственной жизни. М.М. Бахтин обращает особое внимание на измерение смысла жизни через этическую оцененность бытия, ответственную мысль, ответственный поступок, связывающий человека с целостностью мира, в котором протекает жизнь [12, с. 5]. Выполняя в рамках образовательного процесса задания, направленные

на осмысление социально-культурного контекста региона, ценностей местного сообщества, обучающиеся наблюдают причины и последствия ответственных поступков земляков. Такой опыт, приобретенный в своем регионе, помогает ученикам в осмыслении перспектив своей жизни (духовный рост или падение; выбор профессии; жить, для того, чтобы иметь, или для того, чтобы быть), осуществлении интеллектуальной, культуральной, коммуникативной, морально-этической рефлексии. Стимулом к развитию рефлексивной позиции учеников является гуманитарный диалог, как метод, как важнейшая форма организации обучения и занятий во внеурочной деятельности школьников.

Осмысление одновременной направленности местной культуры на глобальное и локальное (глокальность) позволяет школьникам осознать ценности культуры региона, а также понять ее ограниченность, недостаточность. Такая ситуация приводит к «саморансгрессии»– выходу за собственные рамки [261, с. 452]. Эту рефлексивную позицию и «схватывает» гуманитарное мышление в процессе диалога культур. Регионализация образования, как одна из форм глокальности, способствует развитию рефлексивного компонента гуманитарного мышления (когда мы говорим о рефлексии не только собственной душевной жизни, но и понимании Другого, о регионе – почти как продолжении самого себя). Развивать рефлексивный компонент в структуре гуманитарного мышления позволяют осмысление школьниками гуманитарных проблем региона в связи с глокальным контекстом. Рефлексивный гуманитарный диалог дает возможность школьникам «войти в поле более широких всечеловеческих смыслов и целей, воссоединяя индивидуальное и универсальное» [261, с. 26]. Таким образом, регионализация образования создает возможности как для рефлексии ценностных ориентиров региональной, так и для рефлексии само- и общечеловеческой идентичности, способствует восхождению школьника как индивида к своей всеобщей природе.

Итак, в условиях регионализации образования все структуры региона (природные и культурные объекты, социальные контакты местного сообщества и др.) становятся частью целостного человекообразующего процесса в

гуманитарном, бытийно-человеческом плане. Гуманитарно мыслить (опираясь на региональную специфику), означает «отражать территорию в культуре и личности», «интерпретировать земные пространства в человеческой деятельности» [74, с. 26]. Жизненная, бытийная сущность регионализации образования заключается в научении школьников поиску и реализации личностных смыслов, проявлению субъектности, в открытии для учащихся новых способов мышления, способствующих выбору действия, которое будет наиболее ценным для жизненной ситуации, а не более эффективным, осознанию ключевой роли не истинных, а ценностных описаний большинства ситуаций человеческого бытия. Развитие гуманитарного мышления в данном случае происходит на основе принципа изоморфизма личного мира, жизненного пространства и содержания школьного образования. Возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников можно объединить в следующие смысловые блоки: онтологический (обращение школьников к смыслу со-бытия, человекосоразмерности бытия; приобретение опыта «соприкосновения» с богатством и глубиной человеческой жизни в многообразии реальности региона); культурно-цивилизационный (присвоение культурных достижений и осмысление региональных ценностей; опыт культуротворчества); личностно-ценностный (опыт ценностного отношения школьника к другому человеку, окружающей природной и социокультурной среде региона; опыт самопознания, самосовершенствования, самовоспитания; формирование собственной системы убеждений, идеалов и ценностей); социально-практический (овладение опытом решения гуманитарно-ориентированных задач, проявления социальной чуткости, совершения гуманитарно-ориентированных поступков в своем регионе); глокальный (осмысление диалектики глобального и локального, необходимости эквивалентности тезаурусов; возможность мыслить на границе смыслов).

Таким образом, на основе анализа научной литературы и результатов диссертационных исследований нами выявлены и обоснованы возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников. Для развития концептно-понятийного компонента гуманитарного мышления

существуют возможности, которые связаны с приведением к словесно-теоретическому компоненту практически-действенного и образного при освоении понятий; «доращиванием» понятий до концептов; смысловым чтением текстов культуры региона; формированием тезаурусов; развитием гуманитарной направленности понятийной структуры мышления. Для развития операционально-ситуативного компонента существуют возможности, включающие освоение основных операций гуманитарного мышления (ментальная репрезентация конкретной ситуации, интерпретация и понимание); приобретение опыта видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, планирования и сопровождения гуманитарно-направленной деятельности и поступков. Развитию рефлексивного компонента способствуют возможности постижения школьниками собственных смыслов бытия и проектирования собственной жизни; возможности для самоидентификации по отношению к народу, региону, культуре, сопряженные с развитием интеллектуальной, культуральной, морально-этической и коммуникативной рефлексии. Совершенно очевидно, что переход от возможности к действительности, то есть к развитию гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования в реальной образовательной практике требует выявления, теоретического обоснования и разработки специальных психолого-педагогических условий, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.3. Психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования

Выявление и теоретическое обоснование психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования требует рассмотрения самого понятия «психолого-педагогические условия». Необходимо отметить, что мышление может функционировать и развиваться только при определенных условиях (С.Л. Рубинштейн,

О.К. Тихомиров и др.). В философии условие понимается как среда, обстоятельства, установленные в какой-то области жизни, то есть то, от чего зависит нечто другое, из чего оно с необходимостью следует (возникает, существует, развивается) [246]. По результатам развития конкретного явления мы можем судить о комплексе условий, в которых оно развивалось. Е.Д. Божович подчеркивает необходимость соотнесения, выявления связи между педагогическими и психологическими условиями [22]. Речь идет о психолого-педагогических условиях, которые направлены, в первую очередь, на развитие личности, преобразование ее конкретных характеристик, могут «ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты» [90, с. 9]. В нашем исследовании мы будем рассматривать именно психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников, учитывая, что психологический аспект предполагает изучение явления во внутренних структурах личности с целью направленного воздействия на них. Педагогический аспект связывает психологическое содержание с методами и технологиями, обеспечивающими желаемое развитие свойств, предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия. В мышлении человека (как в структуре) потенциально заложены возможности развиваться по-разному в соответствии со спецификой условий развития.

Рассмотрим психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования, которые были выявлены с учетом определения, особенностей, функций, структуры гуманитарного мышления. Такими условиями, по нашему мнению, являются: культурологическая направленность содержания школьного образования; проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог; создание событийной образовательной среды; обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе.

Рассматривая *культурологическую направленность содержания школьного образования*, как условие развития гуманитарного мышления обучающихся, мы исходим из того, что «основной задачей культуры как цели, условия и средства воспитания творческой (и гуманитарно-ориентированной – О. Г.) личности становится сопротивление технократизации сознания (мышления – О. Г.)» [24, с. 425]. При этом региональная культура рассматривается, с одной стороны, как модель жизни, отражение «становящегося здесь и сейчас культурного пространства, в которое с рождения включен человек, живущий на данной территории», с другой, – как часть общечеловеческой культуры [142, с. 42]. Культурологическая направленность содержания школьного образования способствует предъявлению школьникам культуры (в том числе региональной) в своем гуманитарном аспекте (как духовно-материальной «среды обитания», в которой создаются условия для познания общественного бытия и самого себя, культуротворчества); исключает технократическую перегрузку, представляющую собой трансляцию знаний в отчужденной, безличной и бессмысленной форме.

Культурологическая направленность содержания школьного образования заключается в наполнении всех его компонентов человеческими смыслами, выделении культурных аспектов любых процессов и явлений; способствует развитию ученика как субъекта культуры, способного к духовному, культурному саморазвитию и самореализации в культуре; предполагает работу со смыслами, диалог и сотрудничество (Е.В. Бондаревская и др.). Культурологическая направленность содержания школьного образования должна выстраиваться в соответствии с «гуманитарной версией культурологической концепции содержания образования», которая была создана на основе фундаментальной теории В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина [253, с. 63]. Важным для нашего исследования является то, что согласно данной концепции, четырехкомпонентная структура социального опыта дополнена пятым элементом (личностным опытом учителя и учеников) (А.В. Зеленцова, И.М. Осмоловская, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, Ю.Е. Шабалин, И.В. Шалыгина и др.), а само содержание образования обязательно включает региональный компонент и

становится направленным «на истолкование смысла человеческого бытия, поиск личностных смыслов образования, интегрирует логический и духовно-нравственный пути познания» [253, с. 56]. Раскроем культурологическую направленность содержания школьного образования через наполнение структурных компонентов нового опыта школьника с учетом выше сказанного. В содержании образования должен быть представлен опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний (о мире и человеке (социальный опыт) с учетом их исторического развития и региональной специфики). Это знания об обществе, о человеке как предмете становления, развития и саморазвития, о гуманитарно-ориентированных способах познания мира и взаимодействия с другими людьми, о культурном наследии, диалоге культур, диалоге с природой, рефлексии (как диалоге с самим собой), сущности общечеловеческих, региональных и личных ценностей и смыслов и др. Опыт репродуктивной деятельности, зафиксированный в форме способов ее осуществления (умений и навыков), обучающиеся могут получить в знакомстве с реальными ситуациями, требующими гуманитарного решения, способами действия в этих ситуациях, примерами поведения людей, а также участвуя в социальных, природоохранных, волонтерских акциях, то есть превращаясь в реально действующих субъектов, строящих отношения с окружающей действительностью региона, осваивающих гуманитарно-приемлемые способы жизнедеятельности [210]. Опыт творческой деятельности обучающиеся могут получить, практикуясь в постановке и решении гуманитарно-ориентированных задач, принимая участие в выполнении гуманитарно-направленной проектной и учебно-исследовательской деятельности, предполагающей взаимообусловленные изменения собственных качеств и свойств территории региона, взаимосвязь познания, переживания и действия, связь понимания и творчества [58, 242]. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений школьники имеют возможность получить при проживании ситуаций аксиологического, диалогического, нормативно-нравственного содержания во взаимодействии с земляками, представителями разных народов в своем регионе, освоении

обучающимися ценностно-смысловых доминант культурного ландшафта региона (участие в праздниках, этнографических экспедициях, обустройству территорий и др.). Наконец, пятый элемент – личностный опыт учителя и учеников – должен быть положен в основу содержания образования, имеющего культурологическую направленность. В образовательном процессе личностный опыт школьников, связанный с поиском личностных смыслов, интерпретацией и осмыслением человеческого бытия на конкретной территории, раскрывается и окультурируется, «встраивается в существующий до учителя и ученика социальный опыт человечества, а последний окрашивается личностными смыслами и присваивается» [253, с. 56]. Этот элемент содержания образования отвечает за развитие гуманитарного опыта, возможность осмысления (рефлексии) собственного духовного развития и становления в культуре. Таким образом, все элементы содержания образования, имеющие культурологическую направленность, способствуют восприятию действительности (в том числе региональной) на основе ценностей культуры, признанию существования множественности картин мира, обеспечивают наполненность всех компонентов нового опыта школьников живыми человеческими смыслами, развитие гуманитарного мышления. В условиях регионализации образования именно пятиэлементная структура его содержания играет решающую роль в развитии гуманитарного мышления школьников и должна быть ясно отражена как на уровне учебного материала (учебники, учебные пособия и др.), так и в реальном процессе обучения (когда проявляется процессуальная сторона содержания образования, авторы учебников, учителя и ученики становятся его соавторами).

Т.И. Фисенко считает главным фактором развития мышления способность читать информацию, данную нам окружающим миром [156]. Развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования, по нашему мнению, достигается посредством смыслового чтения текстов культуры, в первую очередь, транслируемых через содержание учебников. Смысловое чтение предполагает мыслительную деятельность читателя: интерпретацию текста, постижение его ценностно-смыслового содержания,

порождение личных смыслов, рефлексия [195]. Для этого должны использоваться учебные тексты, демонстрирующие школьникам путь «умной, целенаправленной доброты», путь духовной культуры, которая придает жизни содержательность и противостоит бездуховности, механистичности [125, с. 27]. «Дома, мимо которых мы ходим ..., корабли, на которых мы плаваем» в текстах учебников должны быть представлены «живыми»: имеющими историю, одухотворенными [125, с. 30]. То есть эти первичные тексты нужно наделить смыслами (интерпретировать с учетом жизненного, культурного опыта учителя и его учеников), для того, чтобы они стали учебными (Ю.В. Сенько и др.). Этому способствуют приемы смыслового чтения на уроках. При этом происходит контекстное осмысление понятий, их интерпретация на индивидуально-личностном уровне. Учебные тексты должны обеспечивать развитие ценностных ориентаций личности (идеи-оценки, идеи-чувства) и опосредованно – наиболее общие культурно-исторические смыслы [3]. То есть освоение культурного опыта должно сопровождаться проблемным осмыслением жизненной ситуации школьника. Это может быть достигнуто путем включения материала региональной и, одновременно, гуманитарной проблематики в содержание дисциплин федерального компонента учебного плана, внеурочной деятельности, отдельных краеведческих курсов.

Ребенок осваивает операции гуманитарного мышления, способы гуманитарно-ориентированной практической, творческой деятельности, в первую очередь, в конкретной социокультурной среде. Поэтому выполнение проектов, учебных исследований должно осуществляться в культурном ландшафте, как в культурно-экологической образовательной среде (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева и др.) региона как в тексте (системе знаков, в которых зафиксирована человеческая мысль), быть связано с «чтением» культуры по ландшафту, то есть осуществлением операций и функций гуманитарного мышления. Культурный ландшафт отличается от культуры, как таковой, фиксацией смыслов в пространстве. В условиях регионализации образовательный заказ региона может быть воплощен в требовании владеть приемами смыслового чтения культурного ландшафта, понимать ландшафт как текст не только на

интуитивном уровне (как обычно бывает у обывателей), но и с учетом его культурного контекста, то есть при некоторой отстраненности взгляда, рефлексии. Для этого школьник и должен получить опыт смыслового чтения культурного ландшафта, опыт «мышления в тексте» культурного ландшафта. При этом, следуя замечаниям А.А. Леонтьева о сущности развития мышления, необходимо понимать, что не культурные ландшафты существуют для развития гуманитарного мышления, а именно практика мышления в тексте культурного ландшафта приводит к желаемому результату [119].

В педагогических исследованиях (И.А. Володарская, Н.Н. Сметанникова, Т.И. Фисенко и др.) достаточно подробно рассмотрены возможности развития стратегий смыслового чтения у школьников, то есть «алгоритмов умственных действий и операций в работе с текстом» [217, с. 7]. Необходимо отметить, что указанные стратегии вполне применимы и при чтении культурного ландшафта. Текст культурного ландшафта, как и «обычный» текст, представляет собой совокупность знаков, которые школьнику необходимо уметь обнаружить, зафиксировать, систематизировать, классифицировать, связать их в текст, а затем уже его осмыслить. Для того, чтобы прочесть текст целиком, ученик должен объединить его знаки в отдельные ключевые термины такого «текста», которыми являются «знаковые места». Каждое знаковое место включает концепт («обобщенное представление о смысле места») [75, с. 62]. Школьников необходимо научить находить такие «ключевые слова», определять их смысл в конкретном контексте, связывать их между собой в единый текст культурного ландшафта. Решающими для развития гуманитарного мышления обучающихся становятся стратегии смыслового чтения, связанные с осмыслением содержания задач, требующих гуманитарного решения. Среди таких стратегий: оперирование образами (восприятие смысловых коннотаций при целенаправленном наблюдении объектов; формирование образов на уровне представлений; вербально-логический этап формирования образа (воспроизведение образов территорий, моделирование образов местностей с целью решения гуманитарных проблем и др.)); чтение текста как гипертекста (нелинейность прочтения, выделение ключевых «слов», их

связь); осмысление текста как источника гуманитарно-ориентированных задач (как «совокупности проблемных ситуаций со скрытыми вопросами, на которые человеку необходимо ответить, чтобы понять этот текст»); одновременное смысловое чтение текстов разных жанров (обеспечивает целостность восприятия текста культуры, соблюдение установки на диалогическое осмысление текста, его «продолжение», возможность определения культурного значения текста и др.) [60, с. 12]. Чтение текста культурного ландшафта сопровождается генерацией новых гуманитарных смыслов, влияющих на стратегии поведения и действия в культурном ландшафте. В таком случае культурный ландшафт воспринимается школьником как жизненная среда, в которой цепь исторических событий, природные и культурные компоненты составляют единое целое. Гуманитарный диалог, включающий совместное осмысление разных интерпретаций текста культурного ландшафта, способствует ясности понимания. Развитие гуманитарного мышления, обусловленное культурологической направленностью содержания школьного образования, можно представить следующим образом (Рисунок 2).

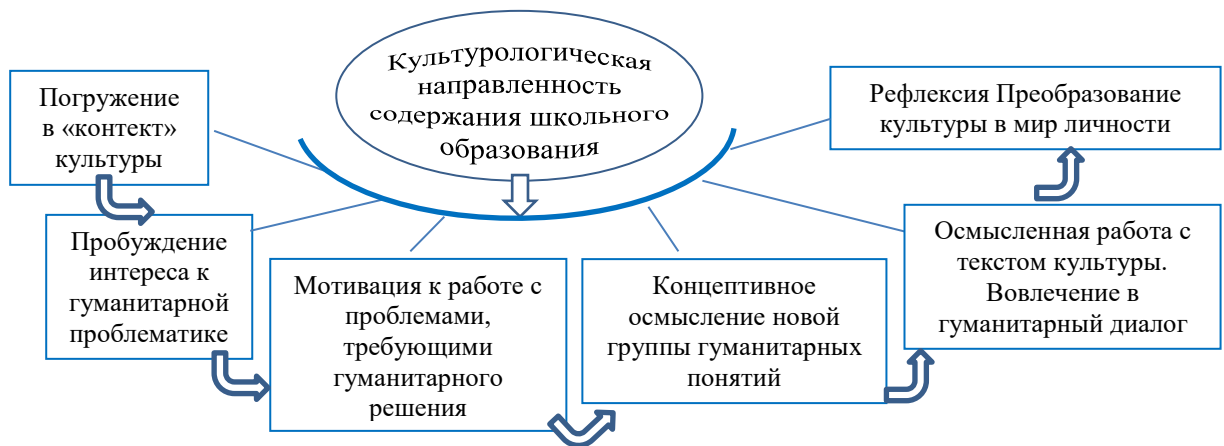


Рисунок 2 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «культурологическая направленность содержания школьного образования»

«Погружение» в контекст культуры (с учетом глокального аспекта), позволяет школьникам понять ценностно-смысловые ориентации других людей, «реконструировать» собственную систему ценностей и смыслов, способствует

пробуждению интереса к гуманитарной проблематике, определению целей учения, активному видению, распознаванию ситуаций, требующих гуманитарного решения, постановке задач «на смысл», а также этических, коммуникативных и рефлексивных. Создается ситуация своеобразного «вызова». Желание понимать способствует осмыслению новой группы гуманитарных понятий, активному процессу «доращивания» понятий до концептов, осуществлению перехода от безответственного мышления «узкими, прагматическими понятиями», к мышлению, понимающему суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно – наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы [204, с. 73]. Все это способствует развитию концептно-понятийного компонента в структуре гуманитарного мышления. Ученики осмысливают общечеловеческие ценности (транслируемые через смысловое содержание гуманитарных понятий), переводят их во внутренний план, осознают их как личные и далее руководствуются ими на практике, осваивая культуру, как специфический способ практической деятельности человека. При этом задается особая направленность мышления, обеспечивающая условия и гарантии существования и развития социальных, экономических, природных систем, отдельных культур, личностей, неотъемлемых прав и свобод человека, соблюдение нормативно-ценностного содержания культуры. Происходит направленная и осмысленная работа ученика с текстом культуры, развивается операционально-ситуативный компонент гуманитарного мышления школьников. Важным аспектом в этом развитии является перевес от декларируемых ценностей в пользу ценностей, которые выступают реальной побудительной силой к совершению поступка, гуманитарно-ориентированной деятельности. Как известно, такое движение происходит только в индивидуальном контексте, который обеспечивает культурологическая направленность содержания образования в условиях его регионализации. Школьники получают возможности осмысления не только основ наук, но и различных видов опыта, их взаимодействия в контексте целостной культуры, переосмысления личностного опыта, не только с точки зрения законов и норм, но и с позиции оценки судьбоносных поступков конкретных людей. Такого рода

рефлексия способствует становлению школьников в качестве субъектов и творцов культуры, преобразованию культуры в мир личности, развитию рефлексивного компонента в структуре гуманитарного мышления. Создаются возможности для осмысления вопросов гуманитарной проблематики на различных уровнях: от локального до глобального, что способствует восхождению ученика к общечеловеческому гуманитарному мышлению в его всеобщей природе.

Перейдем к характеристике *проблематизации содержания школьного образования на гуманитарной основе*, как психолого-педагогического условия развития гуманитарного мышления обучающихся в контексте регионализации образования. В философии проблематизация понимается, как форма и метод постановки проблем в мышлении [246]. Проблематизация содержания школьного образования заключается в создании условий для «столкновения» обучающихся с противоречивой, конфликтной познавательной ситуацией, порождающей стремление к постановке и решению задач с целью ее преодоления. Проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе, как условие развития гуманитарного мышления школьников, должна быть реализована посредством конструирования и решения учащимися учебно-познавательных и практических задач. Задача определяется соотношением цели субъекта и условий, в которых она должна быть достигнута (Г.А. Балл, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин и др.). В педагогике и психологии общепризнанно, что решение задач является главным средством развития мышления субъекта. Педагогическая интерпретация понятия «задача» отражена в научных работах значительного числа ученых (С.С. Бакулевская, Г.А. Балл, С.А. Комиссарова, И.Я. Лернер, Е.И. Машбиц, Н.Ю. Посталюк, В.М. Симонов и др.). По мнению исследователей в области педагогики, задачный подход может быть положен в основу развития гуманитаризации личности. Для достижения данной цели уже разработаны задачи: ценностно-ориентирующие (Н.Ю. Гузева, О.И. Липина и др.), ценностно-смысловые (В.М. Сорокина, Д.Ю. Сорокин и др.), контекстные (В.И. Данильчук, О.И. Майкова, В.В. Сериков и др.), онтологические (Е.В. Бондаревская и др.),

гуманитарно-ориентированные (Г.И. Гапонова, О.В. Ефременкова, Т.И. Карякина, С.А. Комиссарова, В.М. Симонов и др.), «на смысл» (Е.В. Белова, А.А. Зеленев, Н.Ю. Зильбербранд, А.Н. Леонтьев, Д.В. Пеньков, И.А. Рудакова, Е.Д. Файзуллаева, Л.Я. Хоронько и др.), этические (О.Ф. Левичев и др.) [54, 123, 224, 57, 131, 204, 24, 42, 70, 95, 102, 207, 15, 77, 78, 79, 80, 81, 120, 162, 189, 243, 162, 118]. Особого рода задачи человек может поставить, погружаясь в специфическую проблемную ситуацию. Такие ситуации лежат в основе предлагаемых школьникам заданий. Для достижения какой-либо образовательной цели требуется система учебных заданий с научно обоснованной структурой (А. Г. Асмолов, А.Г. Балл, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, Е.И. Машбиц и др.). Отличительной чертой разработанных нами заданий (всего более 200) является их общее целевое назначение – развитие гуманитарного мышления школьников, то есть данные задания направлены на развитие конкретной подструктуры личности – «подструктуры форм отражения» (психологической подструктуры) [169, с. 112]. В основе разработки заданий лежит представление о «структурно-функциональной организации сознания познающей личности», а также «принцип системного конструирования заданий», который дает возможность типологизировать эти задания по различным основаниям [17, с. 30; 139, с. 99].

Всем типам заданий присущи следующие особенности: включенность в их содержание ценностно-смысловых и эмоциональных аспектов независимо от предметного содержания; глокальная направленность; требование совместной деятельности (чаще исключается возможность индивидуального выполнения задания с целью обеспечения событийности и возможностей для осуществления гуманитарного диалога), контекстность (ориентированность на личностный опыт, смысл).

Типология заданий представлена в Приложении Б. Первый тип заданий направлен на развитие компонентов структуры гуманитарного мышления школьника: концептно-понятийного, операционально-ситуативного и рефлексивного.

В основе заданий, отнесенных нами к следующему типу, лежат источники познания: наука, искусство, жизненный опыт школьника (Ю.А. Урманцев и др.), то есть задания составлены с учетом того, чем обусловлено содержание мышления, того, из чего мышление «вычерпывает» проблему, и «ставит» задачу. При этом работа гуманитарного мышления связана с «расширением смысловых систем на новые объекты и порождением новых производных смысловых структур» в процессе направленного познания, то есть смыслообразованием [121, с. 230]. Особенно важна рефлексивная оценка жизненного опыта как контекста учения и основы для построения учебных задач в условиях регионализации образования. Все это позволяет достигнуть ценностно-смыслового единства образовательного процесса и повседневной жизни обучающихся, как обстоятельств, побуждающих к пониманию [201].

Следующий тип заданий предполагает усмотрение школьниками разных видов ценностно-смысловых связей. Для того, чтобы осуществлять процесс постановки гуманитарно-ориентированных задач и успешно их решать, школьник должен осознавать собственные ценности и смысловые связи, а также ценности и смысловые связи других людей. Вслед за Д.А. Леонтьевым, мы полагаем, что осознание ценностно-смысловых связей между учебным содержанием, личностью учащегося, другими людьми происходит с участием чувств, эмоций, интуиции, символов, образов при выявлении исходных смысловых структур, выделении связей и отношений между этими структурами, с помощью направленной на мир рефлексивной работы сознания [121]. В контексте нашего исследования очень важна мысль о том, что смысл сам по себе не может связать сознание с внешним миром. Эту функцию выполняет деятельность, которая направляется смыслом, но все-таки осуществляется именно при взаимодействии с предметом в его объективных и устойчивых свойствах. Именно в процессе разрешения проблем, возникающих в своем регионе и включенных в содержание задач, школьник имеет возможность не только участвовать в теоретическом поиске ценностно-смысловых связей, но и обнаружить их (открыть). Происходит смыслоосознание, то есть «восстановление контекстов и смысловых связей», что позволяет ученику

решить гуманитарно-ориентированную задачу [121, с. 236]. Гуманитарное мышление ученика обнаруживает ценностно-смысловые связи между событиями, действиями, поступками. То есть, реализующиеся в деятельности смысловые связи позволяют реализовать собственные потребности только в соотношении с потребностями и ценностями другого человека. Гуманитарный диалог предполагает преодоление учащимися ценностной нейтральности процесса обучения, осознание связей между деятельностью и ее личными и социальными последствиями.

Еще один тип заданий разработан в соответствии с различением функций гуманитарного мышления. Задания на развитие мировоззренческой функции позволяют школьникам целостно осмыслить гуманитарно-направленные отношения между миром и человеком, духовные ценности; задания на развитие герменевтической функции – освоить способы гуманитарной экспертизы, толкования текстов культуры, человека как текста. Культуротворческую функцию гуманитарного мышления развивают задания, связанные с возможностью проявления школьником себя как субъекта и творца культуры; холистическую функцию – задания, позволяющие понять целостность и глокальность мира, научиться прогнозировать личные и социальные последствия принятия технократических решений. Задания, направленные на развитие диалогической функции способствуют осмыслению необходимости осуществления диалога человек-культура, человек-человек, человек-природа, человек-техника и др.

Деление заданий на типы достаточно условно. Одно и то же задание может порождать несколько задач, а также может «работать» на развитие разных компонентов гуманитарного мышления (в реальной практике невозможно развивать один компонент в структуре мышления и игнорировать развитие другого: данный процесс осуществляется комплексно).

Предложенные задания могут быть использованы как на уроках самого широкого спектра учебных предметов, так и во внеурочной деятельности учащихся. Каждое конкретное задание можно отнести к определенному набору связанных с ним заданий (его «окрестности») – по кругу используемых понятий,

по методам рассуждений, по содержанию и др. [64]. Учитель конструирует «окрестности» заданий для построения их цикла, что определяется конкретной образовательной ситуацией. Данный подход обусловлен пониманием того, что в основе психической деятельности человека лежат циклические процессы, которые могут быть начаты с любого цикла умозаключений и, тем не менее, приводят к целостному проявлению всех элементов и связей этого цикла [251]. Это обстоятельство очень важно именно в работе над развитием гуманитарного мышления – творческого, нелинейного и субъективно окрашенного. Учителю необходимо не только правильно подобрать «окрестность» задачи, но и создать условия, побуждающие школьников к активному действию. Предоставление обучающимся возможности выбора заданий способствует обогащению их интенционального (эмоционально-оценочного) опыта гуманитарной направленности [43].

В процессе работы с заданиями, школьник получает возможность ставить перед собой следующие задачи, требующие гуманитарного решения, на самоопределение и смыслообразование; понимание другого человека; достижение цели ценностно-приемлемым способом; развитие способности вести диалог в системах «человек-культура», «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника»; развитие и проявление себя как «человека культуры» и др.

Работа школьника с задачей, требующей гуманитарного решения, сопровождается оперированием гуманитарными понятиями и концептами, проявлением субъектности, а также осмыслением ценностной приемлемости совершаемых действий, сопряжением решения данной задачи с другими задачами.

Продуктом гуманитарного мышления (полученным в результате решения задачи), во-первых, является идея, как свернутая форма решения ситуации. Она наполнена смыслом, единична, так как связана «здесь и сейчас» с конкретной, неповторимой ситуацией, лично окрашена. Эта идея воплощает найденный способ действия (в его основе лежит ценностная форма человечности) в конкретной ситуации, требующей гуманитарного решения: «смысл открывается,

но не остается безжизненным, он возвращается в материю, для ее реорганизации и совершенствования» [1, с. 87].

Вторым продуктом гуманитарного мышления школьника является «выстроенная» структура – «сеть» присвоенных понятий.

Алгоритм работы школьника с заданием, направленным на развитие гуманитарного мышления, представлен в Приложении В. Специфика данной деятельности заключается в том, что у ребенка возникает необходимость многократной интерпретации ситуации с разных смысловых позиций. Целеполагание при работе с заданием затрагивает не только достижение требуемого состояния предмета, но и собственные изменения ученика: духовный рост, культурное саморазвитие. Школьник ставит не только задачи, связанные с необходимостью достижения требования задания, но и целевую задачу, подзадачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные подзадачи [99]. Целевая задача заключается в обнаружении ценностно-приемлемых способов поведения, действий, как альтернативы технократическим. Происходит направленная на себя, но, в большей степени на Другого, на мир, рефлексивная работа сознания. В соответствии с целевой задачей осуществляется планирование деятельности, выбираются методы и средства ее решения. Контроль и оценка результатов работы связаны с проведением гуманитарной экспертизы. На этапе рефлексии происходит осмысление значимости найденного гуманитарно-ориентированного способа решения задачи для себя и для общества. Совместная работа обучающихся с заданием модифицирует данный алгоритм. Сначала школьник самостоятельно формулирует задачи, охарактеризованные выше, ищет пути решения (мышление для себя), после этого следует выдвижение гипотезы с других смысловых позиций, объяснение найденного решения партнерам по группе (мышление за другого). Этот процесс завершается «сопоставлением гипотез, оценкой, выбором оптимальной (мышление совместно с Другим)» [16, с. 151].

Механизм развития гуманитарного мышления школьников в процессе решения задач можно представить следующим образом (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе»

Развитие концептно-понятийного компонента гуманитарного мышления начинается, когда задача «захватывает» школьника своим условием на стадии принятия обучающимся задачи (происходит перевод с объективного языка понятий, использованных в ее условии, на внутренний язык образно-концептуальных моделей действительности). Формулирование целевой задачи, а также подзадач «на смысл», этических, коммуникативных и рефлексивных осуществляется с опорой на собственный тезаурус. Его недостаточность побуждает школьников к осмыслению новой группы гуманитарных понятий, встраивания их в понятийную структуру мышления. Необходимость целостности восприятия ситуации требует ее моделирования, построения мысленной репрезентации, интерпретации ситуации. При этом мышление вынуждено двигаться как бы «по кругу», обращаясь от одного к другому компоненту задачи, от целого – к части и наоборот. Такая работа мышления продолжается до тех пор, пока не будет построена оптимальная система отношений между элементами гуманитарной проблемы, достигнуто понимание, а значит – обнаружен смысл. Чем сложнее гуманитарная проблема, тем в большей мере требуется мобилизация ориентировочной основы совместной гуманитарно-ориентированной деятельности в процессе ее решения, тем более востребуются специфические особенности, функционал гуманитарного мышления. С этим и связан потенциал

учебных задач, способствующих развитию операционально-ситуативного компонента гуманитарного мышления. Осмысливание ситуаций, требующих гуманитарного решения, предполагает определенную психологическую готовность ученика к выполнению этих операций. Последнее осуществляется тем успешнее, чем сознательнее и осмысленнее выполняются эти операции, то есть чем интенсивнее протекает рефлексия. Таким образом происходит развитие рефлексивного компонента гуманитарного мышления. По мнению В.В. Серикова, деятельность по решению задач – это и средство усвоения знаний, и предмет усвоения, следовательно, школьники должны освоить процедуры решения задач, пройти этапы усвоения этой деятельности («мотивация – ориентировка – деятельность по образцу – перенос усвоенного принципа решения – творчество» [204, с. 144]). Это означает, что выше предложенный алгоритм работы с заданием также выступает своеобразным механизмом развития гуманитарного мышления школьников. Проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе позволяет ребенку подняться в решении гуманитарно-ориентированных задач от локального (регионального) уровня до глобального, так как «задача – это событие, требующее перехода от одной ситуации к другой» – более сложной, требующей творчества [204, с. 139].

Рассмотрим *вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог* в качестве психолого-педагогического условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования. Известно, что мышление человека развивается, в том числе, в процессе диалога [16]. Обращение к гуманитарному диалогу с целью развития гуманитарного мышления школьников обусловлено особенностями данного диалога: он присутствует в контексте события, способствует совместному осмыслению гуманитарных проблем, приводит к ситуации выбора, открытию существенных оснований для совершения гуманитарно-приемлемых поступков, поведения и деятельности, духовного становления. Результатом гуманитарного диалога становится «совместное изменение представлений обоих партнеров, определяемое глубиной взаимопонимания и конгруэнтности опыта, сознания и коммуникации (полного

их соответствия, совпадения, подобия)» [87, с. 44]. Такой диалог осуществляется с позиции «быть», когда реакция человека «непосредственна и продуктивна»: он забывает о своих амбициях и «всем своим существом реагирует на другого человека и его мысли» [248, с. 24]. В гуманитарном диалоге важно желание сопоставлять «картины мира» и элементы опыта, «выделение общих рубрик, по которым производится сравнение», важен обмен тезаурусами [261, с. 496]. Индивидуальный тезаурус является результатом избирательной смысловой активности человека, в нем запечатлено все, что он считает для себя ценным. Тезаурус отражает особенности образа мыслей, душевного склада, индивидуальной концептосферы личности. Единицей тезауруса является концепт (Вал.А. Луков и Вл.А. Луков, С.А. Осокина и др.). Единство разрозненных фрагментов тезауруса, их иерархичность обеспечивается целостностью конкретной личности, ценностно-смысловыми, эмоциональными связями. Тезаурусному способу познания и понимания присущи характерные для гуманитарного мышления нелинейность, целостность, образность. Движение мысли при работе с тезаурусом, по нашему мнению, напоминает «коммуникацию» между компонентами гипертекста, где каждый его элемент (концепт) является ссылкой к ассоциативным и смысловым отношениям между фрагментами жизни. Гуманитарный диалог обеспечивается повышенной коммуникативной значимостью концептов и предполагает их «синхронизацию». Такая «синхронизация» исключает ситуацию, когда разные люди при анализе одних и тех же ситуаций, учитывая разные признаки и связи, включают их в разные по своей структуре мыслительные действия и, по сути, решают не совпадающие по своему предметному содержанию проблемы. Это может происходить тогда, когда школьники знают логическое содержание понятия, но концептуально наполняют его по-разному. Переосмысление индивидуального тезауруса носит герменевтический аспект, способствует жизненному смыслотворчеству школьников. Обмен тезаурусами происходит в ходе гуманитарного диалога: ученик-учебник (шире – текст культуры), ученик-учитель, ученик-ученик, ученик-группа, ученик-природа и др. Для полноценного

гуманитарного диалога в системе «ученик – учебник» тексты и дидактические задания должны способствовать наполнению тезауруса обучающихся мыслями, духовными отношениями (через осмысление событий жизни, образов мест, поступков и эмоциональных состояний людей, гармонии объектов природы, содержания книг, значимых идей, связанных как с родным регионом, так и с общечеловеческой культурой) [68, 69, 114, 192]. Таким образом, текст учебника берет на себя роль «умного и доброжелательного собеседника» [43, с. 49]. Опыт гуманитарного диалога с природой должен быть представлен в учебном процессе с учетом этических, эстетических, то есть «человеческих» атрибутов. Включение в диалог культур реализуется за счет осмысления разных типов понимания, присущих разным культурам. Ведь признаком диалога является не количество субъектов общения, а наличие разных смысловых позиций. Приобретению опыта гуманитарного диалога способствует, например, проектная деятельность в составе группы, помощь людям в реальных жизненных ситуациях и рефлексивное обсуждение этой деятельности с одноклассниками. В любом случае, важными являются практика осуществления диалога на разных этапах деятельности, практика постановки вопросов, привлечения партнеров к активному участию в совместной деятельности, опыт поиска обоюдно приемлемого решения. Важна практика внутреннего диалога с «Другим в себе». Гуманитарный диалог – это поиск истины, истины – контекстной, событийной.

Мы считаем, что второй (кроме обмена тезаурусами) существенной особенностью гуманитарного диалога является его форма, воплощенная в одновременном рассказывании живой искренней истории и «проживании» ее активным, «ответным», заинтересованным слушателем. Потенциал рассказывания таких историй в образовательной практике рассматривается в научных исследованиях А.О. Бухарова, В.Ф. Габдулхакова, Д. Клус-Станьски, Л.В. Комуцци, А.А. Устюганова и др. [29, 41, 97, 103, 240]. Основанная на собственном опыте познания мира, рассказываемая история, представляет собой ситуативную «когнитивную модель», «тип интерпретации», «способ организации мышления рассказчика» [85, с. 124]. В такой истории всегда присутствует смысл

движения и цель, ценностный конечный результат в рамках отдельных жизненных событий. Рассказывание историй диалогично, так как предполагает наличие понимающего субъекта, по сути – соавтора. История подвергается интерпретации слушателей, «возникает скрытая тенденция приспособления намерений, планов, решений и даже чувств индивида к структуре развивающейся истории» [28, с. 45]. При этом происходит обмен «единицами» тезаурусов, жизненные истории «сцепливаются» (так как «рассказчики и слушатели начинают разделять некоторую «глубинную структуру» о сущности «жизни»»), погружаются в «глубинный» диалог), обучающиеся начинают интересоваться друг другом [26, с. 17; 227]. Встречная мысль, направленная на понимание, выражается в вопросах. Логико-гносеологический образовательный процесс обогащается образно-эмоциональными и ценностно-смысловыми характеристиками. Введение в процесс обучения рассказывания живых историй позволяет конкретизировать абстрактные понятийные категории в контексте более человечески близком и понятном школьнику, концептивно.

Итак, в основе учебно-воспитательного процесса должны лежать истории («от учителя», «от школьников», а также региональные истории). Мы выделяем несколько аспектов в продуктивном использовании рассказывания жизненных историй в развитии гуманитарного мышления школьников. По мнению И.И. Митина, для гуманитарно мыслящего человека каждый регион предстает «не только через реально наблюдаемые объекты, но в большей степени – посредством их оценок и интерпретаций» [138, с. 65]. Продуктивным для развития гуманитарного мышления школьников является анализ интерпретаций и репрезентаций территорий, представленных, например, в виде региональных историй: легенд, мифов и др. Такая деятельность позволяет школьникам выявлять способы организации мышления местных сообществ через «модели описания хода жизни»; делать выводы о том, как возникает «текст» данной территории, как он наполняется ценностями и смыслами [26, с. 13]. Важно также создание школьниками новых рассказов о регионе, основанных на собственных чувствах и опыте. Продуктивен опыт работы обучающихся с «я-историями» –

автобиографиями исследователей, путешественников, современников, собственными «жизнеописаниями». По мнению Д. Брунера, «жизнь – это не то, «как это было», но то, как это проинтерпретировано» [26, с. 32]. Анализ живых и эмоциональных «я-историй» позволяет школьникам ответить на вопросы: что мы делаем, когда конструируем себя автобиографически; как мы рассказываем свою жизнь и к чему это может привести; как изменяется наш способ повествования о себе. Отсутствие такого подхода в понимании себя, Другого, приводит к осмыслению жизни на уровне «мучительно детализированной автобиографии», когда «целое решительно меньше, чем сумма его частей. Им не хватает интерпретации или смысла» [265, с. 38]. Представление о жизненном пути (своем, другого человека), как о целостности, позволяет школьнику закладывать в основу своих действий ценностную форму человечности, соблюдать нормы морали. Рассказывание живых искренних историй способствует формированию и углублению «рефлексивных и эмпатических способностей» школьника [92, с. 26].

Рассмотрим технологию реализации гуманитарного диалога в образовательном процессе (на примере коммуникативного отношения «учитель» – «группа школьников»): «погружение» школьников в проблемную ситуацию (осмысление личного опыта субъектов образования, поиск личного смысла, формулирование задач, требующих решения в процессе диалога); создание условий для понимания сущности гуманитарной проблемы всеми участниками диалога (осмысление ситуации со-бытия, открытие противоречий, определение степени взаимопонимания, взаимное наложение сфер личного опыта, со-мыслие, со-переживание); создание условий для обсуждения разных точек зрения на способы решения проблемы (выбор, обмен тезаурусами, рассказывание жизненных историй); педагогическая поддержка в выявлении главной идеи, построении совместной модели решения проблемы (со-образность, единство выявленных смыслов, осмысление друго-доминантности, ответственности); создание условий для творческого воплощения идеи (диалог в процессе со-действия, продуктивная со-бытийность); рефлексия. Механизм развития

гуманитарного мышления в процессе вовлечения обучающихся в гуманитарный диалог может быть представлен следующим образом (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог»

Гуманитарное мышление является формой диалога (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.), а гуманитарный диалог методом гуманитарного мышления, позволяющим освоить основные его операции – интерпретацию и понимание. Практика гуманитарного диалога способствует активному использованию концептов в речи, что объясняется желанием быть понятым. Важнейшими составляющими гуманитарного диалога являются распознавание интенций (коммуникативных намерений говорящего) автора текста (текста – в широком понимании), выявление смысла, проявление встречной ответственности (понимания, принятия), конструирование нового смысла [158]. Гуманитарный диалог предполагает также обмен тезаурусами (единицами которых являются концепты), что приводит к «синхронизации» концептосфер школьников на основе ценностно-смыслового единства, а также расширению, взаимообогащению тезаурусов. Рефлексия – это гуманитарный диалог с «Другим в себе», который позволяет школьнику «подняться» до глобального уровня диалога культур. Гуманитарный диалог позволяет реализовать связь между учебными предметами через общечеловеческое содержание, а не только на основе междисциплинарных научных знаний.

Следующим психолого-педагогическим условием развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования, по нашему мнению, выступает *создание событийной образовательной среды*. М.М. Бахтин связывает событие с гуманитарным «участным» мышлением, которое позволяет «войти в событие бытия» [11, с. 43]. Событие единично, оно происходит там, где есть переход, значимое изменение состояния, встреча с новыми личными смыслами и общими обновленными смыслами для субъектов события. Индивидуальные интерпретации одного и того же события могут не совпадать. Это свидетельствует о многомерности восприятия события. По мнению И.Ю. Шустовой, со-бытие – это общность разных людей в совместном бытии (ценностно-смысловом пространстве) при одновременном равенстве и суверенитете субъектов взаимодействия, как «актуальное настоящее «здесь и сейчас»», «живое бытие» [257; 258, с. 187]. В.И. Слободчиков подчеркивает, что событийность складывается на общей ценностно-смысловой основе, когда существует принятие людьми друг друга, устойчивая духовная связь, презумпция человечности друг другу [212, 213]. Событийная образовательная среда представляет собой гармоничную, «точную настройку человека на баланс бытия с Другим» [228, с. 38]. В условиях регионализации образования создание событийной образовательной среды позволяет «снять» противоречие между «предметной» организацией и ориентацией знаний в учебных курсах и «проблемной» организацией (и ориентацией) жизненного познавательного опыта» [201, с. 61]. В данных условиях образовательная среда должна быть событийной, то есть обладающей признаками культуросообразности, открытости, вариативности (что связано с возможностью выбора учебных программ, форм обучения с учетом потребностей конкретного региона). Создание событийной образовательной среды сопряжено с «погружением» школьников в ситуации двух видов: требующих согласования своей позиции с позициями других (разная оценка одного события разными людьми), влияние на ход событий; позволяющих понять сущность со-бытия (как ценностно-смыслового единства). Можно заключить, что «две стороны понимания события и со-бытия не противоречат

друг другу, наоборот, взаимодополняют и обуславливают друг друга», так как и в первом и во втором случае создаются условия для развития «участного» гуманитарного мышления, возможности для получения ценного опыта сотрудничества, творческого содействия, сомыслия [258, с. 187].

Известно, что, несмотря на то, что смыслы человек находит сам, но как, и какие смыслы будут обнаружены, – это зависит от организации вовлечения людей в смыслообразование [163, 177, 213, 219]. Событийная образовательная среда должна быть насыщена событиями, несущими перемены в мышлении, в смысловой сфере школьников, создающими мотивацию к обнаружению гуманитарных проблем. Поэтому нужна такая система мест, где события могут происходить, нужен коммуникативный контекст, проблематика событийности. Также необходима смена событий (как на уроках, так и во внеурочной деятельности), которая обеспечит школьникам (часто работающим в разновозрастных группах) наращивание событийного опыта взаимодействия, позволит проследить последствия событий, проявить ситуативную чуткость (использовать события для саморазвития, понимающе реагировать на события в своем регионе, стране и мире). Большое значение приобретают выбор формы образовательного события и проектирование со-бытийной ситуации, в которой школьник обнаруживает «образ человеческий» в себе [258, с. 188]. В научной литературе уже описаны такие практико-продуктивные формы образовательных событий, как коллективные дела, экскурсии, фестивали, образовательные путешествия, проектная деятельность (С.В. Генераленко, А.М. Лобок, Г.Н. Прокументова и др.), событийная организация занятий в загородной Гуманитарной школе (Н.В. Волкова), уроки-события (А.П. Валицкая, С.В. Сопочкин и др.). Событийности также способствуют коллективное искусство, волонтерство, гуманитарно-ориентированные акции, конкурсы, самодеятельные концерты (например, для ветеранов), театральные представления и др. По мнению Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной, «игра – важный аспект развития культуры и человеческой природы в целом» [43, с. 27], потому, что играя, человек пополняет запас способов культурного поведения, со-бытия [93].

Это игры-проживания, проектные и деловые игры с нелинейным сюжетом, выбором действий, выстраиванием межличностных отношений. В результате участия в такой игре (связанной с региональным событием, знаковым местом и др.) школьники обнаруживают желание мыслить и действовать гумантарно, заниматься совместной работой. Происходит переживание полноты отношений с другими людьми, полученного нравственного опыта, а также открытие личного смысла для каждого участника, общего обновленного смысла со-бытия.

Рассматривая механизм развития гуманитарного мышления под влиянием данного психолого-педагогического условия, необходимо отметить, что переживаемое образовательное событие – есть вызов, способствующий постановке гуманитарно-ориентированной задачи (Рисунок 5).



Рисунок 5 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «создание событийной образовательной среды»

Как правило, этот вызов требует от школьника своеобразного «перехода», значимого изменения состояния, поиска смысла, понимания самого себя, а также других людей в ситуациях со-бытия. Событийная образовательная среда в целом, практико-продуктивные формы образовательных событий создают возможности не только для развития у школьников чувствительности к гуманитарным проблемам (умения их видеть), но также возможности для постановки обучающимися задач, позволяющих преодолевать возникающие вызовы, осмысливать новый гуманитарный опыт в процессе его получения, включенного присутствия. В данных условиях точнее конструируются репрезентации

ситуаций, событий, глубже осуществляется интерпретация. В условиях событийной образовательной среды происходит «проживание» гуманитарных понятий в ситуациях «здесь и сейчас», что способствует «доразвиванию» понятий до концептов, изменению понятийной структуры мышления обучающихся. Событийный ряд сопряжен с наращиванием культурного опыта, что позволяет ребенку шаг за шагом включаться в более общие культурные процессы [88]. Событийность характеризуется со-бытием, но понимается индивидуально. Н.В. Волкова считает, что именно участие в образовательном событии стимулирует обучающихся к рефлексии [38, 39]. Оценке подвергается экзистенциальный, нравственный опыт, полученный в событии, что позволяет развиваться рефлексивному компоненту гуманитарного мышления школьников. Рефлексивная позиция позволяет школьникам не только осмыслить событие, но и научиться выходить за пределы ситуативного восприятия, «подниматься» над ситуацией, то есть проявлять творчество в решении гуманитарных проблем, надситуативную активность в ситуациях со-бытия. Ситуативный уровень характеризуется преобразованием ситуации, а надситуативный – преобразованием самого себя, принятием на себя ответственности, умением управлять ситуацией, прогнозировать ее развитие. Создаются возможности для развития гуманитарного («участного» и «ответственного») мышления.

Рассмотрим еще одно психолого-педагогическое условие развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования. По нашему мнению, таким условием является *обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе*. Единство рационального и эмоционального мы понимаем как взаимодействие, взаимопроникновение компонентов системы, обеспечивающее целостность ее познания, а также ее развитие в процессе порождения, синтеза нового гуманитарного смысла. В образовательном процессе это единство должно быть воплощено в синтезе логико-гносеологического и эмоционально-образного аспектов. Единство рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе, по нашему мнению, предполагает изучение учебных

предметов как феноменов культуры; пробуждение у школьников гуманитарных эмоций; раскрытие ценностного, эмоционально-образного содержания учебных предметов; получение обучающимися опыта решения гуманитарно-ориентированных задач (при решении которых являются одновременно востребованными как рациональная так и эмоциональная сторона осмысления ситуации); введение приемов, форм и средств обучения, способствующих целостности познания учебного материала на основе синтеза рационального и эмоционального; освоение учениками опыта коммуникативной, культуральной и морально-этической рефлексии [82].

По мнению С.Л. Рубинштейна, чувство человека – это «отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» [188, с. 551]. В. Н. Пилатова заключает, что «источником понимания мыслительных действий человека является распознавание его чувств», в то же время, «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленное в этой идее» [167, с. 154; 40, с. 22]. Так как импульсом к мышлению является чувство (О.С. Булатова, В.Е. Ключко, О.К. Тихомиров и др.), то для развития гуманитарного мышления необходимо развитие у школьников особых чувств, обращенных к человеческому в человеке. По нашему мнению, существенное влияние на развитие гуманитарного мышления оказывают интеллектуальные (предвосхищающие и эвристические) (А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров), альтруистические и коммуникативные эмоции [62]. Известно, что интеллектуальные эмоции осуществляют «тонкую» регуляцию мыслительной деятельности, оказывая влияние на ее структуру (О.К. Тихомиров), а также позволяют человеку поставить задачу «на смысл» (А.Н. Леонтьев). Интеллектуальные эмоции (О.К. Тихомиров) (предвосхищающие (переживание догадки, идеи решения, предвосхищение успеха/неуспеха, результата события) и эвристические (предвосхищение событий существенно сокращает поиск правильного выхода из ситуации)) предшествуют обнаружению проблемы, на основе которой формируется цель мыслительной деятельности, замысел, а также

инициируется и направляется поиск способов разрешения этого противоречия. Этот феномен назван «эмоциональным обнаружением проблемы». Вероятно, благодаря эмоциям такого типа, школьник становится способным к обнаружению гуманитарных проблем. Альтруистические эмоции возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям, в желании приносить людям радость и счастье. Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении «как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости», желания делиться мыслями и переживаниями, найти им отклик [62, с. 23]. В целом, альтруистические и коммуникативные эмоции связаны с пристрастным переживанием явлений и ситуаций, побуждают проявлять человечность в ситуациях со-бытия, гуманитарно мыслить и действовать.

По мнению А.Н. Лука, всякая функция, в том числе и способность чувствовать, нуждается в постоянном упражнении [126]. Ведь именно чувство, отношение к объекту заставляет обратить внимание на этот объект. Чем эмоциональнее человек воспринимает ситуацию, тем более мотивированные действия он совершает. Сила же эмоции связана с ценностями и смыслами человека. Задачей учителя является пробуждение у обучающихся гуманитарных эмоций и чувств, создание возможностей для осмысления ими новой целостности знания, в которой логическая и образно-эмоциональная стороны взаимосвязаны, «переходят» друг в друга. Проживание гуманитарных эмоций и чувств, распознавание таких переживаний у других людей возможно тогда, когда проявляются сильные совместные переживания, открываются новые знания о себе и мире, общечеловеческих смыслах и ценностях. Все это обеспечивается включением в содержание образования региональной проблематики. Содержание курсов региональной направленности должно воссоздавать целостный культурный текст, способствовать пониманию ценности знания.

Приведение к логико-гносеологическому элементу образовательного процесса образно-эмоционального позволяет обращаться к образам, вызывающим эмоциональный отклик у школьников, порождающим образование смыслов,

способствующим предвосхищению результатов развития ситуаций, требующих гуманитарного решения, с учетом разных смысловых позиций. В обеспечении единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе особое место занимает интеграция искусства в разнообразные виды учебной и внеурочной деятельности детей (Б.М. Неменский, М.Н. Фроловская и др.): сопровождение процесса решения задач музыкой, сценическое «проигрывание» ситуации, рисование образа проблемы, обращение к художественной литературе, кинематографу и др. Использование на занятиях комплекса различных видов искусства расширяет возможности школьников в понимании ценностно-смыслового богатства окружающего мира (Е.С. Феценко). Такие возможности дает, например, драматизация процесса обучения [144]. Участие в театральных постановках на уроках и во внеурочной деятельности, посещение театров позволяет школьникам приобщиться к открытой среде живого общения, развивать творческое, нелинейное гуманитарное мышление; относиться к любому школьному предмету, как разговору о жизни.

Обеспечить единство рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе позволяют учебные тексты экспрессивного характера, включающие сравнения, афоризмы, удивительные факты, необычные приемы оформления и занимательность изложения текста, задания творческой и контекстной направленности, требующие обращения к жизненному опыту ученика. Важно также использование эмоциогенных заданий, связанных с необходимостью понимания эмоционального состояния героев литературных произведений; сопереживания другому человеку в реальных жизненных ситуациях; рефлексией; прогнозированием; составлением целостных характеристик (рациональных и, одновременно, эмоциональных); осмыслением региональной проблематики, близкой и понятной школьникам [157]. Учебные материалы должны возбуждать отзывчивость нравственных чувств школьников, становиться стимулом для постановки гуманитарно-ориентированных задач и др. Все это имеет отношение не только к учебным текстам и заданиям, но и к способам и приемам их презентации учителем (на уроке учитель становится

режиссером, артистом), к выбору формы учебного занятия, позволяющей поддерживать единство рационального и эмоционального [27, 145]. Развитие гуманитарного мышления школьников в ходе реализации данного психолого-педагогического условия происходит следующим образом (Рисунок 6).

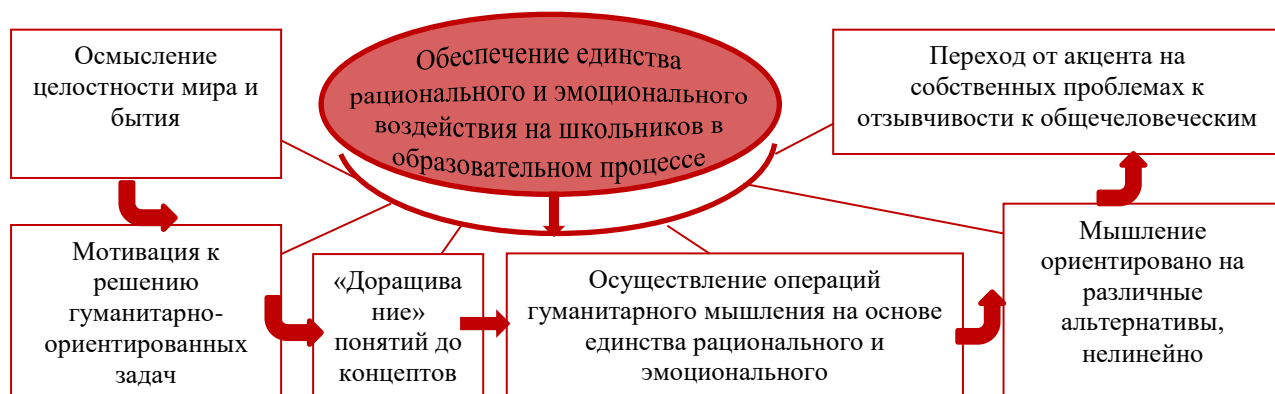


Рисунок 6 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе»

Осмысление целостности мира в единстве его рационального и эмоционального аспектов пробуждает мотивацию школьников к решению гуманитарно-ориентированных задач. В данном случае обучающийся понимает необходимость использования не только прямолинейных логических решений, но и обращения к разным логикам разных смысловых позиций. Это позволяет занять ученику субъектную позицию, принять на себя ответственность. Мышление получает своеобразный импульс, способствующий пробуждению интереса к пониманию человека и культуры. Происходит концептивное освоение гуманитарных понятий. Ценностный аспект задачи пробуждает операции интерпретации и понимания. Такая динамика смысловых процессов позволяет школьнику подняться от акцента на собственных эмоциях и трудностях до отзывчивости к общечеловеческим проблемам, несводимых лишь к рациональному или эмоциональному отражению, а требующих их единства. Рассмотрим механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием всей совокупности психолого-педагогических условий (Рисунок 7).



Рисунок 7 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования

Центральным звеном представленного механизма является мыслительная деятельность школьника, связанная с решением гуманитарно-ориентированных задач. Проблемная событийная ситуация, в которую погружаются школьники, проектируется с учетом содержания культурологической, глокальной направленности, способствует пробуждению ярких эмоциональных реакций, переосмыслению ценностей, поиску смыслов, разворачиванию гуманитарного диалога, практике функций и освоению операций гуманитарного мышления. Учитель сопровождает самостоятельную, мотивированную деятельность школьников (работающих как индивидуально, так и в группе), оказывая педагогическую поддержку на всех ее этапах, сотрудничая с учениками тогда, когда элементы задачи находятся за пределами их актуальных возможностей. Оценка приемлемости результата решения задачи в контексте региональной проблематики, позволяет ученикам четче отличать правильные стратегии решения задач от неправильных.

Таким образом, нами выявлены психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования. Выше указанные условия были определены с учетом определения, структуры гуманитарного мышления, его особенностей и функций. Данные психолого-педагогические условия взаимосвязаны между собой, дополняют друг друга. Известно, что весь комплекс условий называют достаточными условиями явления [246]. Если из всех возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, то есть те, которые представлены каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. «Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним, называют необходимыми и достаточными условиями» [246, с. 707]. Рассмотрение изучаемого феномена в его целостности, позволяет утверждать о том, что выявленные нами психолого-педагогические условия являются необходимыми. Полагаем, что достаточность данных психолого-педагогических условий должна будет подтвердиться результатами экспериментальной работы.

Выводы по первой главе

Гуманитарное мышление уже несколько десятилетий привлекает пристальное внимание ученых: философов, культурологов, психологов, педагогов и др. Вместе с тем, сегодня в науке отсутствуют единые подходы к определению понятия «гуманитарное мышление», а также единые характеристики структуры, особенностей и функций этого типа мышления. Нами дано определение понятия «гуманитарное мышление», обосновано, что в своей развитой форме – это мышление в тексте культуры, особенностями которого также являются ценностно-смысловая, диалогическая, творческая направленность, экзистенциальная обращенность, глокальность, мифологичность, нелинейность, субъективность и рефлексивность. В структуру гуманитарного мышления входят следующие компоненты: концептно-понятийный, операционально-ситуативный, рефлексивный. Функциями гуманитарного мышления являются: мировоззренческая, герменевтическая, культуротворческая, холистическая, диалогическая. Проблеме познания гуманитарного мышления как феномена современной педагогической науки посвящено незначительное количество достаточно разобщенных относительно друг друга исследований. В большинстве научных работ решаются вопросы гуманитаризации школьного образования в целом, проблема развития гуманитарного мышления школьников присутствует имплицитно. Данные исследования выполнены без учета процесса регионализации школьного образования.

На данном этапе исследования нами обоснованы возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников. Указанные возможности объединены в смысловые блоки (онтологический; культурно-цивилизационный; личностно-ценностный; социально-практический; глокальный), конкретизированы для развития каждого из компонентов в структуре гуманитарного мышления. Для развития концептно-понятийного компонента существуют возможности трансформации понятийной структуры

мышления с учетом ее гуманитарной направленности, для развития операционально-ситуативного компонента существуют возможности освоения основных операций гуманитарного мышления, методов гуманитарной логики мышления. Развитию рефлексивного компонента способствуют возможности постижения школьниками собственных смыслов бытия и проектирования собственной жизни; возможности для самоидентификации по отношению к народу, региону, культуре, сопряженные с развитием интеллектуальной, культуральной, морально-этической и коммуникативной рефлексии.

Нами выявлен и теоретически обоснован комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования: культурологическая направленность содержания школьного образования, проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе, вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог, создание событийной образовательной среды, обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе. Разработан специфический механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием каждого психолого-педагогического условия. Также представлен и обоснован общий механизм развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования.

Рассмотрение изучаемого феномена в его целостности (то есть с учетом определения, структуры гуманитарного мышления, особенностей и функций), позволило утверждать, что выявленные нами психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования являются необходимыми. Достаточность данных психолого-педагогических условий будет подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы, которые будут представлены в следующей главе.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования

Результаты теоретического исследования обуславливают необходимость проведения опытнo-экспериментальной работы по изучению уровня развития гуманитарного мышления школьников, а также реализации и проверки эффективности психолого-педагогических условий, влияющих на процесс этого развития в контексте регионализации образования. На подготовительном этапе опытнo-экспериментальной работы была разработана программа эксперимента, в которой отражены необходимые требования к контингенту обучающихся, а также определены цель и задачи опытнo-экспериментальной работы, этапы эксперимента, диагностические процедуры, адекватные логике исследовательского поиска. Для учителей, участвующих в эксперименте, были подготовлены методические рекомендации в соответствии с основными положениями программы эксперимента. Рассмотрим результаты опытнo-экспериментальной работы, полученные нами на различных ее этапах: констатирующем, формирующем, контрольном.

Констатирующий этап опытнo-экспериментальной работы осуществлялся в условиях естественного образовательного процесса в начале 2019–2020 учебного года (сентябрь–октябрь), формирующий этап – с ноября 2019 г. по ноябрь 2020 г., контрольный этап – с декабря 2020 года по февраль 2021 года. Всего в эксперименте приняли участие 220 школьников 5-х – 11-х классов из общеобразовательных организаций Алтайского края: МБОУ «Гимназия № 27» имени Героя Советского Союза В.Е. Смирнова» г. Барнаула, МБОУ «Айская СОШ» Алтайского района. Контрольная группа включала 109 обучающихся, экспериментальная – 111. В опытнo-экспериментальной работе был задействован 21 учитель, осуществляющий преподавание русского языка, литературы, географии, ОБЖ, обществознания, экономики, биологии, физики, истории, химии,

информатики, математики, МХК, изобразительное искусство, английского языка с квалификационной категорией. Эти же учителя осуществляли классное руководство у школьников, участвующих в эксперименте.

2.1. Результаты эмпирического исследования развития гуманитарного мышления школьников

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось определение исходного уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп. Для достижения поставленной цели была организована работа обучающихся по выполнению заданий; проведена обработка результатов выполненных заданий; определены однородность контрольной и экспериментальной групп, а также статистическая достоверность совпадений и различий характеристик исследуемых групп (по отдельным критериям развития гуманитарного мышления и в целом); сформулированы выводы в соответствии с целью и задачами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Для установления исходного уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп нами были составлены диагностические задания, а также использовалась разработанная нами система критериев и показателей (Приложение Г). В качестве критериев нами были определены:

– гуманитарная направленность понятийной структуры мышления (показатели: представленность в структуре мышления понятий, необходимых для воспроизведения окружающей действительности в гуманитарном контексте; умение интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности; умение выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними);

– диалогический характер мышления (показатели: степень включенности школьников в гуманитарный диалог; характер отношений между участниками диалога; выраженность гуманитарных (диалогических) интенций в речи участников диалога; мера сопряжения внешнего и внутреннего диалога);

– чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения (показатели: усмотрение противоречий между технократическим способом взаимодействия с окружающей действительностью и невозможностью в этих условиях обеспечить развитие различных сфер человеческой жизни; глубина видения гуманитарных проблем; умение преобразовать гуманитарную проблему в гуманитарную задачу);

– ориентация сознания на целостное осмысление бытия (показатели: эмоциональная окрашенность мышления; понимание действительности в единстве общего, особенного и единичного; осмысление целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени);

– гуманитарная логика мышления (показатели: полнота и последовательность этапов процесса гуманитарного мышления; представленность методов логики гуманитарного мышления; нелинейность, вариативность).

Данные критерии и показатели были определены на основе осмысления определения, структуры, а также особенностей и функций гуманитарного мышления.

Результаты выполнения заданий анализировались с использованием комплекса взаимодополняющих методов: модифицированные нами для целей настоящего исследования методы понятийного словаря, анализа ментальных карт, денотатной методики; контент-анализ, интен-анализ, метод педагогического наблюдения, гуманитарно-ориентированные задачи, методы математической статистики [9, 21, 112, 117, 151, 66, 154, 158].

Перейдем к описанию хода и анализу результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. С целью определения направленности понятийной структуры мышления на уроках обществознания по темам «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в

обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс) обучающимся предлагалось задание «Сочинение-рассуждение» (Приложение Д). Текст задания был следующим: «...Клавдия, наша классная руководительница, переминалась с ноги на ногу, ломала пальцы и закатывала глаза. Если бы Клавдия была лет на двадцать моложе, то, наверное, в этот момент напомнила бы нам (тем, кто способен мыслить сравнениями) героиню Тургенева. Такого с ней на моей памяти еще не случалось – обычно, заходя в класс, она сразу начинала истошно орать, и ни на какие романтические сравнения ее образ не напрашивался. Глядя на переминающуюся Клавдию, я сразу подумал, что наш класс решили расформировать прямо сейчас, не дожидаясь конца года. Все учителя нас давно этим пугали, и вот, наконец – свершилось... (Е.В. Мурашова «Класс коррекции» [141]). Как, по вашему мнению, разрешилась данная ситуация? Допишите ее окончание (не менее 200 слов)». Ученикам также было предложено выполнить ряд дополнительных заданий: объяснить смысл понятия «духовная личность», а также смысл трех простых понятий, которые составляют это сложное понятие; составить ментальную карту, отражающую взаимосвязи между понятиями «событие» и «духовная личность».

Представленность гуманитарных понятий (их наличие и частота использования) в текстах школьников определялась, во-первых, с помощью метода контент-анализа с использованием разработанного нами классификатора для работы с гуманитарными понятиями. После дешифровки текстов сочинений-рассуждений с выявленными ключевыми категориями была проведена следующая работа: подсчитывались абсолютные и относительные частоты их употребления (вычисленные как отношение абсолютной частоты к длине анализируемого текста). Под длиной текста мы понимаем количество слов в данном сочинении-рассуждении (рекомендованный объем 200 слов). Частота употребления гуманитарных понятий позволяет судить об их месте в понятийной структуре мышления (базовое, близкое к актуальному уровню, периферийное и др.), а также об их функциональных связях между собой и другими понятиями (насколько

часто школьник при оперировании понятиями из разных областей жизни и знания связывает их с гуманитарными понятиями). Выявленные относительные частоты по каждой категории сравнивались со значениями частотного словаря [130], в котором для различных слов и словосочетаний указаны их относительные частоты употребления средним носителем русского языка. Для того, чтобы определить выраженность гуманитарной направленности текстов сочинений-рассуждений нам потребовалась некоторая норма. В качестве этой отметки мы взяли среднюю относительную частоту употребления выделенных нами ключевых категорий, которую нашли с помощью данных того же частотного словаря. Средняя относительная частота была пересчитана на корпус из 200 слов и составила 0,014. Затем мы сравнили среднюю относительную частоту употребления совокупности ключевых категорий в сочинениях-рассуждениях со средней относительной частотой ее употребления средним носителем русского языка.

Анализ полученных эмпирических данных показывает, что средняя относительная частота употребления совокупности гуманитарных категорий в контрольной и экспериментальной группе совпадают. По частоте употребления отдельных гуманитарных категорий группы различаются незначительно. Это говорит об однородности выборок обучающихся. Средняя относительная частота употребления гуманитарных категорий школьниками на 35,7% меньше средней относительной частоты употребления этих же категорий средним носителем русского языка. Незначительно ниже среднего российского показателя, например, употребление таких понятий, как диалог, ответственность. Значительно ниже отмечается употребление понятий «другодоминантность», «духовные ценности», «культура». Этот результат можно объяснить тем, что школьники не только не знакомы, например, с понятием «другодоминантность», но и не имеют практики мышления с доминантой на Другого, поэтому в сочинениях не употребили даже близких по значению слов. В своих работах обучающиеся высказали удивление, что молодежь «в столь юном возрасте» пытается понять учителя и «заглянуть внутрь себя, чтобы найти и в себе чувство» (Арсений Б.); приводили примеры из

жизни: «понимание других дано не всем, но я знаю некоторые случаи, произошедшие в нашем городе» (Ангелина М.), «возможно, что если бы хотя бы один из детей был духовной личностью, он смог бы объяснить другим детям – что это такое» (Татьяна К.), «вряд ли мои одноклассники знают, что такое со-бытие и как оно важно для общения» (Диана В.).

Для того чтобы определить умение школьников интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности, обучающимся было предложено раскрыть смысл понятия «духовная личность», а также смыслы простых понятий, входящих в него. На данном этапе был использован модифицированный нами метод «понятийного словаря». Модификация заключалась в том, что оцениванию подлежало не только умение определять понятия (используя логические формулировки), знание их, но и умение «достраивать» понятия до концептов (характеризовать образы и интерпретационное поле), «опираться» на гуманитарные понятия при рассмотрении ситуаций, требующих гуманитарного решения. Необходимо отметить, что при выполнении задания значительная часть школьников (31,1% – контрольная группа, 30,3% – экспериментальная группа) продемонстрировали затруднения: обучающиеся давали тавтологические ответы, прибегали к подмене понятий, не могли определить их существенные признаки, давали определения через пример, перечисление объектов, не могли сформулировать примеры ситуаций, требующих гуманитарного решения, в том числе касающихся лично обучающихся. Результат можно объяснить тем, что данные понятия не входят в лексикон современного школьника, а также отсутствием у обучающихся примеров жизненного опыта, когда люди планировали и совершали свои дела и поступки, «пропуская» жизненную ситуацию через «призму» духовности. Примеры определений: «духовная личность – это человек» (Валерия Ф.), «духовная личность – это личность с духовными ценностями» (Екатерина И.). Несколько школьников (2,3%) отметили, что духовной личности нужно быть осторожной, так как может получиться, что «человек будет использовать другого человека, играя его чувствами и добротой» (Дарья Р.).

Для того чтобы определить уровень сформированности умения школьников выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними, исследовались ментальные карты, составленные обучающимися. Анализ ментальных карт является корректным методом диагностики, так как их составление стимулирует детей осуществлять мыслительный процесс по интерпретации информации, то есть выстраивать модель информации пониманием. При анализе составленных школьниками ментальных карт использовался метод, предложенный И.А. Петровой, и модифицированный нами (предлагалось учитывать не только количество связей и уровней, но и качественную характеристику взаимосвязей между понятиями, описанную через концепты) [166]. Необходимо отметить, что одна треть учеников ограничивалась перечнем понятий из рабочего текста (не добавив собственные примеры), выделяя только I-ый и II-ой уровни связей между понятиями. Существенные связи между понятиями одного уровня и разных уровней были представлены не полностью. Низкий коэффициент соответствия эталонной карты и карты каждого обучающегося показали 30,4% школьников контрольной группы и 31,8% школьников экспериментальной. Низкие результаты могут быть объяснены «бедностью» гуманитарного тезауруса, отсутствием глубины и полноты в понимании смысла гуманитарных понятий, связей между ними.

Обработка результатов выполнения выше охарактеризованных заданий школьниками контрольной и экспериментальной групп позволила получить количественные данные, которые были упорядочены в шкалы интервалов и шкалы отношений. Затем количественные данные были «переведены» в уровни развития гуманитарного мышления (то есть была получена качественная интерпретация результатов и построена порядковая шкала (шкала рангов) по каждому из критериев). Данная операция стала возможной, так как корректным является переход от более мощной шкалы измерений к менее мощной, но не наоборот (в нашем случае – на основании данных, отраженных в шкалах интервалов и отношений, построена порядковая шкала). Известно, что операция

вычисления среднего арифметического не является корректной в порядковой шкале. Поэтому для вычисления агрегированных значений (по контрольной и экспериментальной группам) было определено число школьников, обладающих тем или иным уровнем гуманитарного мышления. Такая агрегированная характеристика группы как число ее членов (учащихся), имеющих тот или иной уровень гуманитарного мышления уже является величиной, измеренной в шкале отношений. Итоговые результаты выполнения школьниками задания «Сочинение-рассуждение» представлены в Приложении Е. Низкий уровень гуманитарного мышления показали 32,1% школьников контрольной группы и 30,6% школьников экспериментальной группы, средний уровень – 52,3% и 57,7%, высокий уровень – 15,6% и 11,7% соответственно.

Для данных, представленных в порядковой шкале, целесообразно использование критерия однородности χ^2 [153]. Данный критерий применялся нами для определения достоверности совпадений и различий экспериментальных данных, полученных для контрольной и экспериментальной групп, а также для определения однородности групп (то есть принадлежности к одной генеральной совокупности). Эмпирическое значение χ^2 вычислялось по формуле (1) [153]:

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (1),$$

где $L = 3$ (три уровня гуманитарного мышления);

N – объем выборки, количество школьников в контрольной группе;

M – объем выборки, количество школьников в экспериментальной группе;

n_i – число школьников выборки N , имеющих i уровень гуманитарного мышления;

m_i – число школьников выборки M , имеющих i уровень гуманитарного мышления.

Определим $\chi^2_{\text{эмп.1}}$ для критерия «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»: $\chi^2_{\text{эмп.1}} = 0,935$. В нашем случае $L = 3$ (выделены три уровня гуманитарного мышления – «низкий», «средний» и «высокий»).

Следовательно, $L - 1 = 2$ (две степени свободы). Критическое значение для $L - 1 = 2$ равно 5,991 [153, с. 53]. В педагогических исследованиях обычно ограничиваются уровнем значимости 0,05, то есть, допускается не более чем 5% возможность ошибки. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{0,05}$, ($0,935 < 5,991$). Это значит, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 . Контрольная и экспериментальная группа являются однородными и условно равными.

Перейдем к характеристике результатов диагностики школьников по критерию «диалогический характер мышления». Как известно, диалогичность имманентно присуща речи, как и сознанию в целом (М. М. Бахтин и др.), поэтому письменную речь также относят к диалоговым формам дискурса (Т.А. Гребенщикова, Н.Д. Павлова и др.). Выраженность гуманитарных (диалогических) интенций в устной и письменной речи обучающихся определялась с помощью метода интен-анализа [158]. Работая в данном направлении, мы исходили из того, что говорящий субъект стремится быть понятым, проявляя интенции. В субъективном плане внутреннее психологическое состояние направленности на предмет представляет собой «смысл». В речи человека находят отражение мысли, оценки, что позволяет понять когнитивное состояние человека, возможную направленность его действий. Процессы выражения и распознавания интенций выступают в качестве основы диалога, необходимой для координации совместных действий, взаимопонимания. Представленность в речи гуманитарных интенций, а также понятий, необходимых для воспроизведения окружающей действительности в гуманитарном контексте, позволяет говорить об обращенности обучающегося на установление отношений между людьми на основе понимания, и в целом, о развитии гуманитарного мышления. Для того, чтобы изучить интенциональный состав речи школьников, нами была выделена особая группа интенций гуманитарной направленности (в своей работе мы опирались на результаты научных исследований в области педагогики и психологии, выполненные С.Н. Бабийчук, А.Ф. Бондаренко, А.И. Бочкаревой, Т.А. Гребенщиковой, А.И. Дуневым, И.А. Зачесовой,

Е.В. Калининой, Е.И. Кирилловой, О.И. Ножиной, Н.Д. Павловой, В.Э. Тамариным и др.). В целом, гуманитарные интенции можно признать диалогическими, то есть имеющими направленность субъекта на адресата. При составлении классификатора гуманитарных интенций нами были пересмотрены некоторые уже принятые формулировки ведущих интенциональных направленностей (ВИН). Например, вместо «побудить к обсуждению», в данном контексте, мы считаем, что уместнее сказать: «вызвать интерес к диалогу, совместному мышлению».

Задания, связанные с выявлением у школьников уровня развития гуманитарного мышления по критерию «диалогический характер мышления», представлены в Приложении Д. Первое задание предполагало устную работу школьников и было дано обучающимся на уроках обществознания по темам «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс). В начале занятия ученикам был предложен для прочтения следующий текст:

«— Знаешь, Паскаль говорил, что если бы люди научились тихо сидеть в своих комнатах, то количество зла в мире сильно уменьшилось бы...

— Какой Паскаль? — перед моими глазами замелькали разноцветные обложки книг с монстрами, магами и инопланетными чудовищами.

— Ну, этот... математик, — сказал Юрка.

— Ты... ты Паскаля читал? — я осторожно вернул на место отвалившуюся челюсть.

— Подумаешь, — Юрка улыбнулся так, словно извинялся за что-то. — Делать-то нечего было. Ноги не ходят, руки не работают, а мозги у меня, сам знаешь, в порядке...

— Да-а, — мне стало здорово и неудобно одновременно. Словно в душной комнате сквозняком потянуло.

— Ты мне когда-нибудь расскажешь? Про себя? — спросил Юрка.

– Когда-нибудь расскажу, – пообещал я, а про себя подумал, что рассказывать в общем-то нечего. – Я Паскаля не читал, только мне кажется, что он прав всего наполовину: зло, может быть, и уменьшилось бы, но ведь и добро – тоже».

После прочтения текста школьники работали в группах, выполняя задания.

Группа № 1. Приведите аргументы в защиту точки зрения ученого Паскаля. Задайте вопросы на понимание аргументов или опровергните доказательства другой группы в отношении их понимания высказывания рассказчика истории.

Группа № 2. Приведите аргументы в защиту точки зрения рассказчика истории. Задайте вопросы на понимание аргументов или опровергните доказательства другой группы в отношении понимания высказывания Паскаля.

Далее школьникам были предложены вопросы для общего обсуждения:

1. Для какой цели автор повести придумал этот диалог? Какую проблему он хотел обсудить с читателем?
2. Касается ли данная проблема жителей нашего региона, других регионов и стран?

Необходимо отметить, что в данном случае, коррективы, связанные с развитием гуманитарного мышления, в порядок групповой работы не вносились. В целом, учащиеся демонстрировали активную вовлеченность в диалог. Однако, участвуя в дискуссии, ученики часто не стремились осмыслить ценности других членов группы, выделить единые тезаурусные поля, понять эмоциональное состояние оппонентов, сосредоточиться на совместном продуктивном мышлении. Поэтому звучали резкие характеристики и оскорбления, школьники из другой группы (защищающей противоположную точку зрения) не воспринимались как равные в коммуникации: «почему эта группа не дает нам высказаться?» (Олег Р.), «нам вообще не интересно, что они скажут» (Мария П.), «с ними вообще невозможно обсуждать важные проблемы, им лишь бы перекричать другого» (Андрей К.). В результате работа над заданием не осмысливалась учениками как со-бытие, получение опыта совместного общения. Слабо был осмыслен контекст диалога (связь обсуждаемой проблемы с проблемами региона, рассмотренными в

глокальном контексте). Среди ведущих гуманитарных интенциональных направленностей в речи школьников доминировали выражения типа: «выразить этическую оценку ситуации», «выразить заинтересованность в благополучии другого», «выразить эмоциональное состояние, положительные эмоциональные отношения, чувства, установки», «выразить рефлексивное осмысление», «сочувствовать». Крайне редко были проявлены ведущие интенциональные направленности, такие как «выразить понимание другого, стремление к пониманию», «вызвать интерес к диалогу, совместному мышлению, действию, «глубинному общению»», «поддержать друго-доминантные отношения с партнером». Анализ устных ответов школьников на предмет определения степени включенности в гуманитарный диалог, характера отношений между участниками диалога, выраженности гуманитарных (диалогических) интенций в речи, меры сопряжения внешнего и внутреннего диалога позволил установить преимущественно низкий уровень развития гуманитарного мышления у школьников (61,2% и 59,6% у обучающихся контрольной и экспериментальной групп соответственно).

В качестве домашней работы школьникам было предложено задание, разработанное с целью выявления диалогических интенций в письменной речи обучающихся. Суть данного задания заключалась в том, что нужно было прочитать пост на сайте, рассказывающий о деятельности волонтеров, изучить отзывы жителей края и написать собственное сообщение.

Интен-анализ письменных работ обучающихся начинался с расшифровки высказываний и выделения интенций. На следующем этапе рассчитывалось количество интенций разной направленности. Для письменных работ единицей анализа было выбрано предложение. Подсчитывалась частота использования гуманитарных (диалогических) интенций в тексте (в процентах от всех обнаруженных интенций). Интенции были объединены в более крупные группы – ведущие интенциональные направленности. Четыре и менее гуманитарных ведущих интенциональных направленностей было зафиксировано в 55,5% текстов школьников контрольной группы и 60,9% экспериментальной. Более 8 ведущих

интенциональных направленностей было проявлено в текстах 15,1% школьников контрольной группы и 14,5% экспериментальной. Результаты письменных работ хорошо коррелировали с устными ответами школьников (участие в дискуссии) в части выраженности в речи обучающихся гуманитарных интенций. В текстах школьников также среди ведущих гуманитарных (диалогических) интенциональных направленностей преобладали фразы: «выразить этическую оценку ситуации», «выразить заинтересованность в благополучии другого», «сочувствовать». Редко были проявлены ведущие интенциональные направленности: «выразить понимание другого, стремление к пониманию», «вызвать интерес к диалогу, совместному мышлению, действию, «глубинному общению»», «поддержать другоодоминантные отношения с партнером». Из работ школьников о занятии волонтерством: «посты жителей края меня не удивили, кому же захочется помогать бесплатно?» (Инга Ц.), «чего вы ожидаете от подростков, что у них в головах бабочки, и они ринутся заняться волонтерством?» (Дарья И.), «у кого есть проблемы, тот и должен их решать, при чем здесь я?» (Артур С.).

Таким образом, по результатам работы учащихся с двумя заданиями, направленными на определение диалогического характера мышления, низкий уровень гуманитарного мышления показали 58,7% школьников контрольной группы и 60,4% школьников экспериментальной группы, высокий – 15,6% и 14,4% соответственно. Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.2}}$ для критерия «Диалогический характер мышления» равен 0,081. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.2}} < \chi^2_{0,05}$ ($0,081 < 5,991$), это значит, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 .

Для того чтобы диагностировать чувствительность мышления школьников к проблемам, требующим гуманитарного видения, нами было составлено задание: «Выберите одно словосочетание (бескнижное юношество, театр без зрителя, парк культуры и бескультурье) и сформулируйте проблему, которая, по вашему мнению, возникает в вашем регионе (в разных регионах мира) в связи с указанной ситуацией; подумайте, что вызвало данную проблему, приведите конкретные

примеры из жизни вашего региона, из вашего опыта, подумайте, как можно решить данную проблему. Результаты зафиксируйте в таблице». Таблица к заданию представлена в Приложении Д. Данное задание было предложено обучающимся на уроках обществознания по темам «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс). Выполняя данное задание, обучающиеся имели возможность продемонстрировать полноту и глубину видения гуманитарных проблем, умения выразить гуманитарную проблему в гуманитарной задаче, «оборачивать задачу на себя», ставить задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные подзадачи, находить гуманитарно приемлемый способ их решения.

При разработке задания учитывалось, что «степень понимания» – это количественный показатель, мера, объем информации, которой оперирует школьник при понимании, а «глубина» представляет собой качественный показатель понимания, степень проникновения в проблему. Как видно, данные показатели взаимосвязаны и не могут рассматриваться в отрыве друг от друга. Для диагностики выраженности показателей обсуждаемого критерия была использована «денотатная методика», позволяющая определять степень (полноту) и глубину понимания текста (ситуации), умение концентрировать внимание на ключевой информации, работать с контекстом, а также обнаруживать индивидуальные стратегии понимания. Обычно испытуемому предлагается построить денотатный граф, то есть вычленив из текста существенные признаки ключевого понятия. Система денотатов, формирующаяся в мышлении, является репрезентацией предметной ситуации, отражает результат ее осмысления и понимания. В нашем исследовании, не школьники, а учителя, участвующие в эксперименте, строили денотатные графы (выделяли денотатную структуру текстов письменных работ обучающихся: составляли схемы в виде иерархического дерева, содержащего предметы (понятия, явления, процессы), отраженные в мыслительных структурах и выраженные в тексте вербально, а

также предметные отношения между ними. Более высокие уровни иерархии занимали единицы, соответствующие главному объекту описания и аспектам его описания, то есть темы и подтемы. Последующие уровни были представлены субподтемами и микротемами. Ядерный денотат показывал точность формулировки гуманитарной проблемы, подтемы и субподтемы – полноту описания, а микротемы – его глубину. Далее производилось сравнение денотатных графов, построенных по текстам обучающихся, с эталоном. Таким образом, с помощью денотатной методики, учителя, участвующие в эксперименте, «восстанавливали» процесс мышления школьников.

Построенные на основе письменных работ школьников графы, существенно отличались друг от друга по правильности определения главного противоречия (ядерного денотата); по объему передаваемой информации; по количеству структурных элементов (количество выделенных в денотатных графах предметов (узлов), количество уровней), включенных в денотатные графы; по точности обозначения понятийных рубрик и смысловых узлов; по количеству связей и наличию сформулированных в работе школьника задач, касающихся лично его. В результате, 69,7% школьников контрольной группы и 63,1% школьников экспериментальной группы показали низкий уровень гуманитарного мышления. Обучающиеся не смогли определить проблему, требующую гуманитарного решения, либо неточно или неверно ее определили, не сумели охарактеризовать ее суть и причины. Иерархия графов (построенных с использованием текстов таких работ) заканчивалась на подтемах; отсутствовала контекстуальная оценка ситуации; часто не были обозначены собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные задачи. В нашем случае, школьникам для того, чтобы усмотреть противоречие, было необходимо одновременно обладать и высокой степенью понимания и высокой глубиной понимания. В этом случае они смогли бы также «обернуть» проблему на себя, формулируя собственные задачи «на смысл». Можно предположить, что ученики не «видят» проблему не потому, что не владеют фактами, а потому, что не понимают сути данной ситуации, ее смысла. Таким образом, для того, чтобы

выявить противоречия, ученики должны были совершить переход от понимания «полных слов» текста заданной ситуации к общему смыслу сообщения. Однако зачастую этого не происходило, о чем свидетельствуют следующие высказывания детей, сделанные ими при обсуждении результатов выполнения задания на следующем уроке: «бескнижное юношество занимается другими занятиями, зачастую бесполезными, но более интересными, по мнению юношества» (Юлия Л.), «молодежь не понимает смысл чтения» (София Н.), «я не читаю книги и не хочу ничего обсуждать» (Павел Т.), «у нас книги лежат в чемодане на чердаке, их там штук десять, я не страдаю от того, что у меня нет книг, хоть я и бескнижный... даже не могу предположить какая тут проблема» (Илья Т.), «зачем думать и искать проблемы, лучше бы посмотрели фильм на этом уроке» (Дарья К.), «наверное эти дети разорвали свои учебники, поэтому им не выдали новые» (Арсений С.). Результаты анализа письменных работ, а также высказывания школьников свидетельствуют о том, что учащиеся, в своем большинстве, не усматривают проблемы, требующие гуманитарного решения, либо видят их поверхностно: молодежь не ходит в театры, не читает книги. Рассмотреть в данных ситуациях суть гуманитарных проблем, связанных с нежеланием вступать в диалог, наблюдать живые эмоции живых людей и понимать их, приобщаться к культуре, удалось немногим. Только 3,7% школьников контрольной группы и 1,8% экспериментальной группы показали по данному критерию высокий уровень гуманитарного мышления. В работах обучающихся была верно определена гуманитарная проблема и ее суть (выявлены противоречия между технократическим способом взаимодействия с окружающей действительностью и невозможностью в этих условиях обеспечить развитие различных сфер человеческой жизни); выделены и полно описаны (до микротем) не менее трех характеристик проблемы и противоречия, ее вызвавшие; точно обозначены понятийные рубрики и смысловые узлы (подтемы, субподтемы); максимально задействован широкий контекст (примеры касаются не только своего региона). Школьники четко обозначали собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные подзадачи: «школьники не читают, поэтому у

них нет богатого внутреннего мира – нужно читать» (Елена Ш.), «нужно заинтересовать чтением своих друзей и тогда хотя бы в кругу общения будет решена эта проблема» (Елизавета И.), «тот, кто читает книги, всегда будет управлять теми, кто смотрит телевизор» (Ангелина М.), «я должна выяснить, почему младшим поколениям чтение книг не интересно, понять, как исправить эту причину» (Кира Р.). Предложенные способы решения проблем характеризовались надситуативностью (присутствовал ценностный и смысловой сдвиг).

Статистический критерий $\chi^2_{эмп.3}$ для критерия «Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» равен 2,366. Как видно, $\chi^2_{эмп.3} < \chi^2_{0,05}$ ($2,366 < 5,991$), это значит, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 . На заданном уровне значимости характеристики контрольной и экспериментальной групп совпадают.

Перейдем к результатам выполнения обучающимися задания, составленного нами для диагностики уровня гуманитарного мышления школьников с учетом критерия «ориентация сознания на целостное осмысление бытия» (Приложение Д). Данное задание было предложено школьникам на уроках географии по темам «География сегодня» (5 класс), «Природное и культурное наследие» (6 класс), «Общечеловеческие проблемы» (7 класс), «Охрана природы» (8 класс), «Природно-ресурсный капитал» (9 класс), «Что изучает география культуры» (10 класс). Выполняя данное задание, школьники имели возможность продемонстрировать эмоциональную окрашенность мышления; понимание действительности в единстве общего, особенного и единичного; осмысление целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени. Для того, чтобы помочь обучающимся раскрыть весь этот спектр характеристик, детям было предложено поработать с картиной современного художника Ш. Йоро, который рисует на самых неожиданных поверхностях: на деревьях, стенах, мостах; его сюжеты посвящены современным проблемам человечества. Школьникам необходимо было ответить на вопросы: какой проблеме посвящена

картина, к каким общечеловеческим ценностям и смыслам художник пытается привлечь внимание, в чем заключается причастность жителей нашего региона и конкретно вас, к данной проблеме, существовала ли данная проблема в прошлом, будет ли существовать в будущем, можно ли эту проблему назвать «глобальной»? Ученикам предлагалось найти логическое и эмоциональное решение проблемы, а также зафиксировать, какие эмоции и как помогали в решении задачи. На основании анализа результатов выполнения задания, можно заключить, что обучающиеся редко проявляли интеллектуальные, альтруистические и коммуникативные эмоции, «помогающие» работать с проблемой. Нестандартная «подача» проблемы художником не позволила обучающимся выявить причинно-следственные связи, внутренние взаимосвязи и закономерности в целостной системе данной ситуации. В оценке уровня проблемы школьники выходили на глобальный уровень, однако, глокальный аспект при этом остался не рассмотренным. Сложности возникали и при соотнесении проблемы с собственными опытом, смыслами, ценностями, а также опытом, смыслами и ценностями других людей. Обучающимся не вполне удалось осуществить прогнозирование последствий внедрения технократических решений, а также проанализировать ценностную приемлемость действий. Школьники высказывали следующие суждения: «логическое решение проблемы – бережно относиться к природе, эмоциональное решение проблемы – сократить количество заводов» (Анастасия С.), «лучше мыслить трезво и без эмоций оценивать ситуацию» (Елена З.). По итогам выполнения данного задания можно заключить, что низкий уровень гуманитарного мышления (измеренный по показателю «ориентация сознания на целостное осмысление бытия») имеют 42,2% школьников контрольной группы и 36,9% школьников экспериментальной. Высокий уровень гуманитарного мышления был диагностирован у 17,4% школьников контрольной группы и 14,4% школьников экспериментальной. О достижении данного уровня свидетельствуют следующие утверждения детей: «художник хотел показать холод человеческой души, но при этом наличие и теплой ее стороны» (Софья Ц.), «эта проблема существовала и раньше, но люди перестали ее воспринимать всерьез,

мне кажется, что если бы люди помогали друг другу с ее решением, то в мире стало бы гораздо больше добрых и счастливых людей» (Анна З.), «в нашем регионе, как сейчас и во всех городах, общение сведено на «нет», все сидят в телефонах, никто уже не общается, все погружены в свой мир, в итоге из-за этого потом начинается непонимание» (Александр А.), «думаю, что в прошлом проблема развивалась меньше, ведь люди старались все делать совместно, держась друг друга» (Ася С.).

Итак, статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.4}}$ для критерия «Ориентация сознания на целостное осмысление бытия» равен 1,547. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.4}} < \chi^2_{0,05}$ ($1,547 < 5,991$), что означает: характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 .

Перейдем к результатам выполнения задания, разработанного нами в целях определения у обучающихся уровня гуманитарного мышления по критерию «гуманитарная логика мышления» (Приложение Д). Выполняя предложенное задание на уроках МХК по темам «Прометей» (5 класс), «Сюжеты и образы Ветхого Завета. Всемирный потоп» (6 класс), «Многообразие и национальная самобытность культуры» (7 класс), «Художественные символы народов мира» (8 класс), «Язык скульптуры» (9 класс), «Искусство первобытного человека» (10 класс), ученики должны были прочитать текст, проанализировать его, «позволив» мысли двигаться по расширяющемуся кругу, когда повторное возвращение от целого к части и от частей к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию. Школьникам был предложен следующий текст: «Первое, что пришло в голову, когда Вы сказали слово «мужество», – фигура мужчины, античная скульптура, какой-то музей скульптуры, галерея разных фигур. Останавливаюсь перед одной – это мужество. Это в первый момент, а вообще хочется определить не внешний образ, а психологическую сторону этого термина... Мужество... Первая мысль – связать с мужчиной, какая-то черта, присущая мужчине. Эта мысль только возникла, я ее отбросила, сосредоточившись на том, что это общечеловеческое понятие. Безусловно общечеловеческое. Это свойство, присущее всем: и молодым людям,

и женщинам, и мужчинам, и старикам, и в какой-то степени даже детям. Детям все-таки наполовину. Сперва кажется, что мужество какая-то постоянная черта характера. Но это опять-таки первая мысль. А вторая мысль, что мужество может быть единичной чертой. Сразу возникает образ слабой, робкой женщины, кроткой, нерешительной, но вдруг в какой-то момент могущей с большим мужеством вынести страдания. А образ, зрительно представленный, – молодая женщина, подвал, иезуиты, средние века. Она мужественно выносит пытку и в чем-то не сознается, что есть на самом деле. Увидев образ пытаемой женщины, я поняла, что мужество может быть чертой временной, присущей слабому в какие-то моменты. И теперь могу обобщить. Мужество, мужественность может быть общей чертой характера, рисующей облик человека на протяжении всей его жизни во всех ситуациях. Это значит выдержка, твердость характера, волевая направленность, настойчивость, отчасти храбрость, спокойствие, ровность и хладнокровное отношение ко всяким невзгодам жизни и ее тяготам. Внешнее хладнокровие, я это подчеркиваю. Как главное выступает сила воли, твердость воли и какая-то систематичность внутренняя. В отношении мужества временного это всегда связывается с какими-то травмами. Это какая-то неожиданная стойкость или перед физическими страданиями, или перед страданиями нравственными». Текст нужно было обогатить собственными размышлениями, примерами из жизни своего региона и собственного опыта, ответить на вопрос: в каких ситуациях человек должен мыслить прямолинейно (не пытаюсь понять сложившиеся условия и только объясняя факты), а в каких будет необходимо смысловое «прочтение» всех обстоятельств?

Высокий уровень развития гуманитарного мышления продемонстрировали лишь 10,1% школьников контрольной группы и 11,7% школьников экспериментальной группы. Анализ письменных работ позволяет заключить, что в мышлении обучающихся этой группы преобладают разумные «наполненные действительностью» суждения и умозаключения. Мышление ориентировано на несколько решений, различные смысловые позиции: «понимание необходимо при анализе человеческих поступков, прямолинейно стоит мыслить, решая

математические задачи» (Даниил Ч.), «человек должен действовать прямолинейно в экстремальных ситуациях, в ситуациях же, не требующих скорого принятия решения, а наоборот, где необходимо подумать, моделировать действия, нужно понимание» (Кира Р.), «для того, чтобы понять смысл поступка нужно проникнуть в душевный мир человека» (Арсений Н.).

Низкий уровень гуманитарного мышления показали 59,6% школьников контрольной группы и 57,7% школьников экспериментальной группы. Это значит, что высокая доля учеников всей выборки не владеет методами гуманитарной логики, что не позволяет им верно называть целое, его части, устанавливать связь между частями и целым, выделять в предмете необычайное и переносить свойства части на целое, восстанавливать целое по отдельным фрагментам при помощи интуитивного вживания в мир целого, понимать взаимообусловленность операций объяснения и понимания, что подтверждают следующие высказывания обучающихся: «недавно я проявил мужество – взял у своей бабушки пакет с продуктами и донес до дома» (Сергей Н.), «я не могу охарактеризовать жизненные и моральные ценности этой женщины, так как с ней не знакома, а в тексте даны только ее рассуждения» (Дарья Р.).

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.5}}$ для критерия «гуманитарная логика мышления» равен 0,171. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.5}} < \chi^2_{0,05}$ ($0,171 < 5,991$), это позволяет сделать вывод, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 .

Анализ и сравнение уровней развития гуманитарного мышления обучающихся отдельно по каждому из критериев позволил придать результатам исследования бóльшую достоверность. Оценка уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлена в Приложении Е. Низкий уровень гуманитарного мышления показали 53,3% учеников контрольной группы и 49,6% – экспериментальной группы, средний уровень продемонстрировали 33,9% школьников контрольной группы и 40,5% –

экспериментальной группы, высокий уровень – 12,8% и 9,9% соответственно (Рисунок 8).

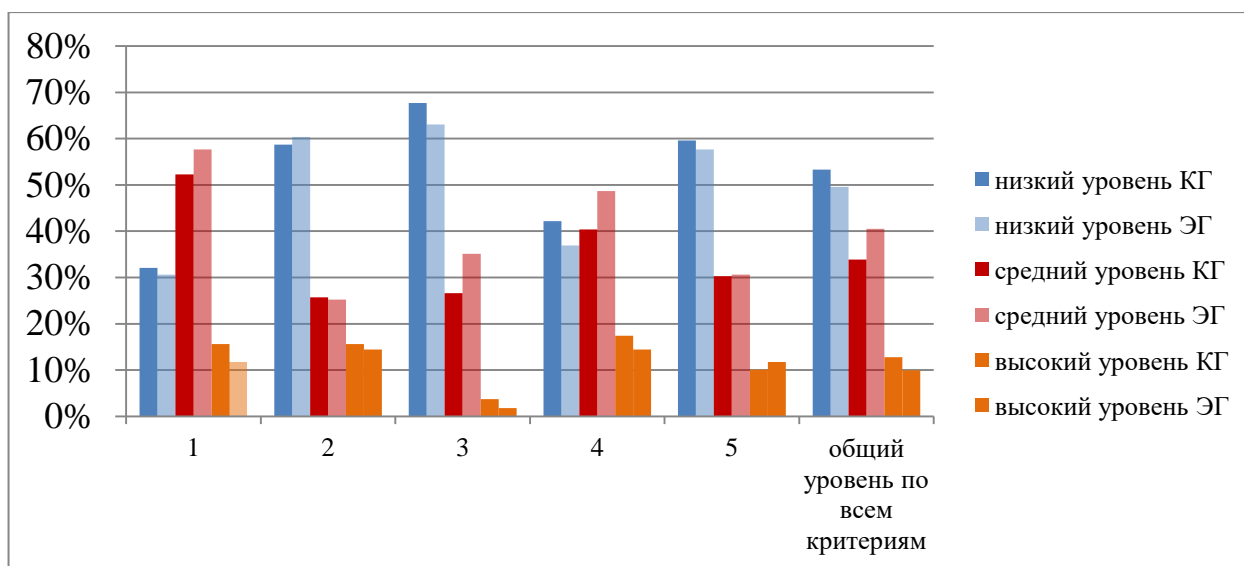


Рисунок 8 – Результаты оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы) по критериям: «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» (1), «диалогический характер мышления» (2), «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» (3), «ориентация сознания на целостное осмысление бытия» (4), «гуманитарная логика мышления» (5) (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.}}$ (по совокупным результатам исследования уровня гуманитарного мышления школьников на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы) равен 1,202. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.}} < \chi^2_{0,05}$ ($1,202 < 5,991$), это значит, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 .

Результаты выполнения заданий, предложенных школьникам на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют, что гуманитарные понятия слабо представлены в понятийной структуре мышления, используются чаще декларативно. Обучающиеся не всегда готовы перевести ситуацию с объективного языка понятий на язык образно-концептуальных моделей действительности, построить смысловые связи между понятиями в ситуации, требующей гуманитарного решения. Характер мышления школьников сложно

назвать диалогическим. Большинство обучающихся в общении не нацелены на поиск общей позиции, общих результатов, согласования с учетом понимания контекста диалога. Стратегии «мышление для Другого» и «мышление вместе с Другим» пока не развиты и должны быть осмыслены. Следствием является не всегда правильное понимание интенционального содержания в высказываниях Другого. Рефлексия, ориентация сознания на целостное осмысление бытия, гуманитарная логика мышления пока не являются основой, необходимой для продуктивного сотрудничества, со-бытия. Все это является причиной того, что школьники слабо проявляют чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного решения, часто не умеют выразить гуманитарную проблему в гуманитарной задаче, решить эту задачу.

Таким образом, результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что значительная часть обучающихся (как в контрольной, так и в экспериментальной группе) имеет низкий уровень развития гуманитарного мышления. Полученные данные обусловили необходимость реализации психолого-педагогических условий, оптимизирующих процесс развития гуманитарного мышления школьников, и позволили перейти к решению обозначенной задачи в рамках формирующего этапа эксперимента.

2.2. Опыт реализации психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования

Задачей формирующего этапа эксперимента являлась апробация выявленных и теоретически обоснованных психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования. Апробация осуществлялась в ходе естественного образовательного процесса, участниками которых выступали школьники экспериментальной группы.

Внесение изменений, необходимых для оптимального развития гуманитарного мышления школьников, было осуществлено, прежде всего, за счет

реализации такого психолого-педагогического условия, как *культурологическая направленность содержания школьного образования*. Выше было показано, что основными признаками содержания образования, отражающими его культурологическую направленность и способствующими развитию гуманитарного мышления школьников, являются: раскрытие культуры как духовно-материальной «среды обитания», дополнение содержания образования региональным компонентом и обогащение личностным опытом учителя и учеников, преодоление тенденции к трансляции знаний в отчужденной, безличной и бессмысленной форме. С учетом осмысления названных признаков, нами был подготовлен учебно-методический комплекс (УМК), включающий учебное пособие «География Алтайского края», учебно-методическое пособие для учителя, а также три электронных образовательных ресурса, среди которых «Хрестоматия по географии Алтайского края» [45]. Отличительной особенностью компонентов УМК является культурологическая направленность содержания включенных текстов (описание природы и хозяйства Алтайского края осуществляется «через человека», каждый вид человеческой деятельности характеризуется как целенаправленный, мотивированный, культурно-организованный, в сравнении с другими регионами и территориями мира). Работая с учебным пособием, школьники, в первую очередь, получили возможность для осмысления новой группы гуманитарных понятий с учетом обыденных человеческих смыслов, то есть на концептивном уровне. Этому способствовало смысловое чтение текстов (исторического содержания, высказываний поэтов, писателей, путешественников, знаменитых современников), повествующих о жизни края и затрагивающих ценностно-смысловую и эмоциональную сферы учеников. Для развития гуманитарного мышления была организована познавательная деятельность обучающихся с рубриками учебного пособия, такими как «Вспомните» (содержит вопросы и задания, обращенные к жизненному опыту учеников), «Географический блокнот» (описание ситуаций, событий гуманитарной направленности), «Геофокус» (рассказы о жизни людей в разных уголках края). Материал рубрик «Это мне

интересно», «Проблема ждет вашего решения», «Это я могу» «помогал» ученикам увидеть гуманитарные проблемы, сформулировать гуманитарно-ориентированные задачи, определить ценностно приемлемые способы их решения. Развитию умения работать с текстом, как с системой проблемных ситуаций со скрытыми вопросами, способствовало обращение обучающихся к различным маркерам этого текста. Иконка «человечек» показывала, что ребенку нужно подумать, как информация касается его лично, значок с изображением двух человечков – что нужно узнать мнение других людей (не только одноклассников и учителя, но и, например, жителей родного села), обсудить с ними проблему, прийти к общему решению на основе ценностно-смыслового равенства. Таким образом, своеобразная «подача» материала позволяла вовлекать учеников в гуманитарный диалог с учебными текстами, с автором учебного пособия, друг с другом и др. Развитию гуманитарного мышления школьников способствовали вопросы и задания культурологической направленности, размещенные в текстах параграфов. Например: «как произошли названия географических объектов вашего района? как они связаны с историческими событиями, особенностями освоения территории, знаменитыми людьми?»; «проведите анализ одного из номеров газет «Алтайская правда» или «Природа Алтая» и выявите, какие события гуманитарной направленности произошли в нашем крае, обсудите роль этих событий для жителей, выразите собственную позицию»; «прочитайте слова В.М. Шукшина, помещенные в эпиграф к параграфу, и ответьте на следующие вопросы: как эмоционально вы можете описать свою малую родину; каким человеком нужно быть, чтобы тобой гордились земляки; какое влияние оказали особенности природы родной земли на характер и поступки В.М. Шукшина». Работая с учебным пособием, обучающиеся могли выбирать темы проектов, посвященные решению гуманитарных проблем (рубрика «Мои географические исследования»), а также направления занятий по внеурочной деятельности (рубрика «Перечень детских клубов и организаций, где можно заняться туризмом, охраной природы, экологической журналистикой»).

Культурологическая направленность содержания школьного образования была существенно усилена благодаря использованию в образовательном процессе «Хрестоматии по географии Алтайского края». В данный электронный образовательный ресурс входили отрывки из произведений алтайских поэтов и писателей, заметки русских и иностранных ученых, путешествовавших по территории Алтайского края со времен 1748 г. Всего собрано 150 фрагментов из произведений 64 авторов, оформлены биографические странички. Каждый отрывок сопровождается иллюстрациями, а также комплексом вопросов и заданий гуманитарной направленности. Приведем пример такого задания. «Прочитайте стихотворение М. Юдалевича «Уходит в небыль город старый...». Ответьте на вопросы: какова главная мысль стихотворения; о сохранении каких ценностей говорит автор, какие проблемы поднимает. Выполните задания: 1) используя литературные источники, картины, старые фотографии восстановите, как выглядели отдельные уголки Барнаула в конце XIX века; 2) в 2007 г. барнаульские студенты разработали экскурсию по старому городу, используя для этой цели крыши домов, предложите свой оригинальный вариант экскурсии по вашему населенному пункту, постарайтесь отразить собственное видение проблемы сохранения культурного наследия». Необходимо отметить, что потенциал Хрестоматии в части развития гуманитарного мышления школьников, использовался не только на уроках географии, но и на занятиях по русскому языку, литературе, биологии, истории, экономике, обществознанию, информатике, МХК, изобразительному искусству, во внеурочной деятельности школьников. При этом создавались возможности для целостного истолкования обучающимися смысла человеческого бытия, интеграции логического и духовно-нравственного путей познания, порождения мыслительной деятельности учеников, направленной на постижение ценностно-смысловых аспектов содержания образования, порождения личных смыслов.

Реализация данного психолого-педагогического условия предполагала создание возможностей для освоения школьниками стратегий смыслового чтения текста (в том числе текста культурного ландшафта), среди которых: оперирование

образами; чтение текста как гипертекста; осмысление текста как потенциального источника гуманитарно-ориентированных задач; одновременное смысловое чтение текстов разных жанров. Остановимся подробнее на этих стратегиях. Развитие гуманитарного мышления (образного и интерпретативного компонента в структуре концепта, операций мышления: «доращивание» понятий до концептов, интерпретация и понимание) осуществлялось, в первую очередь, посредством работы с образами. Смысловое чтение позволяло школьникам находить в предложенных текстах уже «готовые» образы своего региона и других территорий, выявлять особенности формирования этих образов, способы их репрезентации и интерпретации. В данной работе также использовалась созданная нами образная геральдическая карта (ОГК) [47]. Основным источником информации на этой карте – гербы городов и районов Алтайского края. Особенности работы школьников с ОГК на уроках истории, литературы, географии, изобразительному искусству заключались в чтении ее знаков, в их истолковании и изучении, освоении концептов, связанных с символикой и конструированием территории, что собственно и составляло процесс формирования целостного культурного образа, осмысления территории посредством формулировки образформирующих идей, развития гуманитарного мышления. Результат работы школьника с ОГК размещен в Приложении Ж.

Смысловое чтение текста культурного ландшафта (во внеурочной деятельности) также включало работу с образами на местности, создавались условия, во-первых, для созерцания, целенаправленного наблюдения объектов окружающей среды (экскурсии, практикумы и др.). При этом школьники учились формировать субъективную установку на осознание восприятия, осмысление возникающих образов. Во-вторых, создавались условия для формирования образов на уровне представлений («постарайся подробно описать все, что ты увидел», «представь себе, как бы это произошло в другом регионе, в другом веке», «составь описание места, используя звуки, краски», «какой культурный смысл заключает это место?», «какие смыслы открывает для каждого из вас эта территория?», «гармонирует ли природный ландшафт с объектами, созданными

человеком?», «понятен ли вам замысел архитекторов?»). Важным было формирование у обучающихся ярких, четких и дифференцированных образов-представлений, которые позволяли бы мысленно видеть за статистическими данными, атрибутивной информацией реальные изменения познаваемых объектов, «проживать» образы. В-третьих, создавались условия для развития вербально-логического этапа формирования образа. В данном случае использовались задания, предполагающие создание позитивного брэнда своего региона, его культурно-географических характеристик. Так, в процессе познания своего региона у школьников формировались культурные образы, которые «обрастали» ассоциативными связями и приобретали способность быстрой актуализации в контексте мыслительной деятельности.

Для иллюстрации выше сказанного приведем пример. Рассмотрим фрагмент урока географии в 8 классе по теме: «Культурные ландшафты. Охрана природы и особо охраняемые территории». Перед выполнением задания обучающиеся погружались в ситуацию: «Старые кварталы города или села иногда представляют собой неприглядную картину: обветшалые стены, неухоженные улицы. Приезжий человек может и не догадаться, что строения имеют архитектурную ценность, являются памятниками культуры» (далее школьникам предлагалось мысленно «взять» волшебное стекло и посмотреть сквозь него на кварталы своего населенного пункта). Это волшебное стекло исправляет ошибки людей: безобразное делает красивым, отталкивающее – привлекательным, бесполезное – полезным, злое – добрым и т. д. На основании увиденного, школьники составляли проект реконструкции старого центра: что нужно сделать, чтобы угрюмые места вновь стали радостными, дома – нарядными, улицы – чистыми, удобными для отдыха и прогулок, туристических экскурсий. Обучающиеся представляли свои проекты, отвечали на вопросы: если ваш предпринимательский проект воплотится, станут ли жители вашего населенного пункта внимательнее к друг-другу, захотят ли делать добрые поступки? Обучающиеся отметили, что «особенно понравилось проектировать кварталы так, чтобы это понравилось другим людям» (Зоя Ш.), «обычно мы ходим на улицы только для субботника и

очищаем улицы, теперь же я заметил, что улицы должны быть не только чистыми, но и понятными для восприятия людей» (Константин П.).

Освоение стратегии нелинейного смыслового прочтения текста, как гипертекста (у такого текста нет начала, множество входов; этот текст можно читать, следуя не замыслу автора, а своему влечению, по принципу бытия) было направлено на освоение обучающимися практики нелинейного мышления, развитие умения систематизировать гуманитарные понятия и концепты, преобразовывать их объем и содержание. При этом ученики получали опыт осуществления последовательности мыслительных действий, позволяющих войти в герменевтический круг, практику применения гуманитарной логики мышления. При работе с учебными текстами школьники учились выделять ключевые слова гуманитарной направленности, строить ассоциативные схемы, ментальные карты, осваивали операцию реципации (возвращение к прочитанному под влиянием новой мысли для переосмысления). Работая с текстом культурного ландшафта, как гипертекстом, учащиеся получали задания на определение структуры текста (выделить «знаки», «символы», их взаимосвязи); определение формы выражения смысла; выявление «подтекста», «контекста» и др. Школьники отвечали, например, на вопросы: «назовите ключевые слова этого текста, какие гиперссылки можно сделать?», «можно ли, описав части этого культурного ландшафта, сделать вывод о нем, как о целом?», «что мы можем сказать об этом культурном ландшафте, если пройдем по нему разными маршрутами, посмотрим на местность с высоты «птичьего полета?»», «как данный текст связан с текстами других территорий?».

Еще одна из стратегий смыслового чтения, в том числе культурного ландшафта, заключалась в понимании текста как потенциального источника конструирования гуманитарно-ориентированных задач. Такой подход позволил организовать работу с текстами в целях развития операционально-ситуативного компонента гуманитарного мышления школьников. Обучающиеся учились видеть проблемы, требующие гуманитарного решения, формулировать гуманитарно-ориентированные задачи. Среди вопросов для обсуждения предлагались

следующие: «какие проблемы вы обнаружили при прочтении?», «сможете сформулировать задачи на основе выделенных проблем», «как будем их решать?», «связаны ли твои жизненные цели и смыслы с этой территорией?», «можешь ли ты в этом культурном пространстве реализовать себя?», «чувствуешь ли ты связь с культурными традициями данного места и ответственность за их сохранение?», «считаешь ли ты себя ответственным за культурное развитие данной территории?». Акт концептуализации в мышлении происходил при условии переживания школьниками условия задачи, когда сочетались событие и «живая» практика. Постановка гуманитарно-ориентированных задач учениками на основе текстов осуществлялась за счет потенциала заданий на гуманитарную экспертизу, прогнозирование, предвосхищение событий.

Развитию функций гуманитарного мышления, таких как мировоззренческая, герменевтическая, диалогическая, способствовало освоение школьниками стратегии одновременного прочтения культурного ландшафта и осмысления произведений писателей, художников, музыкантов, скульпторов, народного творчества. Обучающиеся получали вопросы и задания на обнаружение метафор, эмоций, человеческих смыслов: «какие эмоции вызывает у вас этот культурный ландшафт?», «назовите места: радостные, грустные, имеющие глубокий смысл», «гармонирует ли объективная и психологическая сторона понимания вами этого культурного ландшафта?», «какие смыслы человеческой деятельности отражает данный культурный ландшафт?», «укажите взаимосвязи природного и культурного в ландшафте», «есть ли стихи и проза, посвященные данной территории?», «с какими событиями связана установка памятников?», «почему именно эту местность люди считают живописной?», «каково культурное значения текста?», «давайте перепишем этот текст: что нужно изменить?».

В целом, работа с текстами не ограничивалась уровнем понимания фактов. Перед школьниками ставились вопросы и задания, помогающие им перейти на более высокие уровни осмысления: понимание подтекста, контекста (то есть целостного смысла текста), понимание автора и себя. Особое внимание уделялось рассмотрению разных интерпретаций и оценок, рефлексивному анализу,

приводящему к осознанию в процессе мышления нового гуманитарного смысла в результате работы с текстом. Смысловое чтение было направлено на генерацию новых идей, оснований, формирующих гуманитарно-ориентированные стратегии поведения и действия.

Опыт смыслового чтения культурного ландшафта школьники приобретали и при выполнении учебно-исследовательских работ. Результаты работы «Создание культурно-географической характеристики Барнаула на основе образно-географической схемы» отражены в блоге «Барнаул: terra incognita (образы пространства)» (<https://vk.com/blogobarneo>). На страницах блога представлены характеристики знаковых мест города, образно-географическая схема и культурно-географическая характеристика г. Барнаула (Приложение И). Еще одним примером прочтения культурного ландшафта является учебно-исследовательская работа учащегося «Оценка эстетических качеств городских ландшафтов». В данном исследовании решалась проблема сохранения исторических кварталов городов в условиях современной точечной застройки. Для этого были определены субъективная оценка «агрессивности» визуальной среды зданий и коэффициенты видеозагрязнения по объективным критериям. Результатами исследования явились: карта видеозагрязнения городских ландшафтов, рекомендации по строительству туристического кластера «Барнаул-горнозаводской город» с учетом нивелирования последствий видеозагрязнения. Текст работы размещен на сайте <https://vk.com/blogobarneo>.

Рассмотрим, как была осуществлена реализация психолого-педагогического условия *«проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе»*. Данное условие осуществлялось через решение школьниками учебно-познавательных и практических задач, работа с которыми позволяла развивать все компоненты, и в значительной мере операционально-ситуативный компонент гуманитарного мышления. Источником для постановки задач являлся разработанный нами комплекс заданий. Типы заданий, их содержание, соответствие предметам школьной программы и возрасту школьников отражены в Приложении К. Работа с заданиями организовывалась с учетом особого

алгоритма, описанного в параграфе 1.3. Учитель подбирал некую «окрестность» заданий для построения их цикла, что определялось особенностями конкретного предмета и ситуации обучения. Школьники также могли самостоятельно выбирать эти «окрестности» в соответствии с личными мотивами в построении собственной образовательной траектории, формулировать задачи, развивающие личную целевую задачу. Например, на уроках по разным предметам и во внеурочной деятельности обучающихся использовался цикл заданий, требующих установления ценностно-смысловых связей с регионом, между поколениями, с личностно-смысловой сферой другого человека, с контекстом содержания образования; заданий, предполагающих установление ценностно-смысловых связей в глокальном, историческом, культурном контекстах, при рассмотрении одного и того же феномена; заданий, предполагающих мотивационно-смысловой контекст, а также заданий, в основе которых лежит осмысление проблемы человеческого достоинства в контексте вооруженного конфликта (Приложение К).

Очень важно, что процесс решения задач сопровождался вербализацией мышления, направленного на развитие у школьников умения «говорить о мышлении» (вербально обозначать его этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии). Необходимо отметить, что значительная часть предложенных нами заданий предполагала проектную деятельность учащихся, требовала организации работы в парах, групповой работы, реализации моделей смешанного обучения, например, «перевернутый класс». Выбор этой модели был обусловлен необходимостью создания условий «проживания» знаний и опыта (участие в событиях, практической деятельности, направленной на решение повседневных жизненно важных вопросов, актуальных для своего региона); межпредметным и метапредметным характером заданий (учитель на уроке не имеет возможности концентрироваться на выполнении только этого задания).

Разработанные нами задания были апробированы в опытно-экспериментальной работе, как во внеурочной деятельности, так и на уроках

самого широкого спектра учебных предметов. Приведем примеры работы обучающихся экспериментальной группы с заданиями разных типов.

Рассмотрим фрагмент урока биологии в 8 классе по теме: «Значение опорно-двигательной системы» (этап актуализации знаний и мотивации). Необходимо отметить, что среди учеников восьмых классов школьников с ограниченными возможностями здоровья не было. В начале занятия учитель предлагал посмотреть обучающимся фрагменты телевизионной рекламы, программ для молодежи и просил обучающихся прокомментировать увиденное, при этом опираясь и на свой собственный опыт просмотра других телевизионных программ: какой образ молодого человека транслируется через рекламу, существуют ли на телевидении программы для школьников, имеющих физические недостатки? Обучающиеся сделали выводы: «чаще всего телевидение транслирует образы успешной молодежи», «молодые люди предстают, прежде всего, как потребители тех или иных товаров или в ситуации досуга», «для людей с ограниченными возможностями здоровья почти нет никаких передач». Затем учитель предлагал поговорить о значении опорно-двигательной системы в жизни человека, ответить на вопрос: какие трудности в работе, общении могут возникнуть у человека с заболеваниями опорно-двигательной системы? При обсуждении возник вывод: знать строение и функции опорно-двигательной системы необходимо не только потому, что нужно следить за своим здоровьем, но и потому, что вокруг есть люди с ограниченными возможностями здоровья, а значит необходимо понимать их проблемы, чтобы оказывать поддержку, помнить об их неотъемлемых правах и свободах. Далее учитель просил сформулировать цель урока, задачи «на смысл», этические, коммуникативные и рефлексивные подзадачи. Обучающиеся предложили изучить строение опорно-двигательной системы человека и использовать полученные знания для разработки сценариев программ телевидения, которые бы помогли правильно раскрыть образ молодых людей с болезнями опорно-двигательного аппарата для других, помочь решить их проблемы. Школьники самостоятельно сформулировали задачи, озвучили их. Учитель предложил заняться разработкой сценариев в ходе домашней работы,

понаблюдать, как в данном населенном пункте заботятся о людях с ограниченными возможностями, найти информацию, как в других странах относятся к инвалидам, соблюдают их права. Задача педагога была превзойдена (дети не только «вышли» на тему урока, но и захотели применить свои знания на практике). Данный фрагмент урока был рассмотрен для того, чтобы проиллюстрировать как использование задания, требующего осмысления аксиологических начал жизненного опыта, как источника познания, могло способствовать развитию гуманитарного мышления учеников. Очевидно, что обращение к ценностно-смысловой сфере, жизненному опыту школьников, позволило учителю вовлечь обучающихся в гуманитарный диалог, в ходе которого детям удалось обнаружить гуманитарную проблему, сформулировать задачи, требующие гуманитарного решения. Ученики преобразовывали ситуацию до тех пор, пока она не стала ценностно приемлемой.

На уроке обществознания в 6 классе по теме «Человек среди людей» (на этапе «планирование деятельности по достижению цели урока») обучающимся (работающим в паре) было предложено задание, требующее составления целостной характеристики концепта «друг», предварительной разработки плана этой характеристики. В ходе работы обучающиеся узнали, что слово «друг» по происхождению связано со словом другой (то есть друг – это другой я). Расстановка таких акцентов позволила ученикам осознать необходимость диалога, в том числе диалога культур. Выполняя задание, дети пришли к пониманию, что человеку важно не только переживать, осознавать свою региональную, национальную идентичность, но и уважительно относиться к проявлениям идентичности других людей. Целостность понимания концепта «друг» позволила школьникам создать основу для совершения гуманитарно-ориентированных действий и поступков. Продуктом урока явилась совместно составленная характеристика концепта «друг».

Рассмотрим еще один пример (урок МХК, 9 класс, тема – «Язык изобразительного искусства», этап урока - «реализация плана учебной деятельности»). Обучающиеся получили опережающее задание - посетить музей-

усадьбу семьи Головань в с. Аскат, либо зайти на сайт, посвященный этому музею. При знакомстве с усадьбой нужно было обратить внимание на дом, картины, сад, окрестности села, окружающую природу. Школьникам было необходимо выбрать одну картину Д. Головань и составить ее описание, при этом высказать свои предположения о замысле художницы, ее «послании» другим людям. После этого нужно было охарактеризовать саму художницу, ее жизненные обстоятельства, сформулировать несколько вопросов для автора картины. Также нужно было охарактеризовать собственные впечатления, процесс понимания творческого замысла мастера. Данный фрагмент урока иллюстрирует работу обучающихся с заданием, требующим построения особых умозаключений (мереологических обобщений / мереологических ограничений). Чтобы выполнить задание, дети должны были выделить в предмете познания индивидуальное, его идеализировать, перенести свойства части на целое, далее совершить обратный мыслительный процесс. То есть использовалось следующее правило: целое следует понимать, исходя из его частей, а части – только в связи с целым. Неоднократно совершая данные мыслительные операции, ученики должны были войти в герменевтический круг (достигнуть правильности понимания, согласованности в понимании целого и его частей), осваивали методы и этапы гуманитарной логики мышления.

Приведем пример, демонстрирующий работу обучающихся с заданием, требующим установления ценностно-смысловых связей (фрагмент урока ОБЖ (этап контроля) в 9 классе по теме «Международное гуманитарное право. Защита жертв вооруженных конфликтов»). Учитель: «Итак, сегодня мы рассмотрели некоторые теоретические аспекты международного гуманитарного права. Настало время проверить его применение в реальных жизненных ситуациях (карточки с описаниями ситуаций содержатся в ваших кейсах). Прочитайте тексты и составьте цепочки связей, раскрывающие ответы на следующие вопросы: как война затрагивает проблему человеческого достоинства, нарушает обычное течение жизни людей; каковы последствия военных действий для комбатантов, мирных жителей; происходят ли вооруженные конфликты в вашем (или

соседнем) регионе, как они касаются лично вас; каково может быть содержание кодекса законов гуманитарного права по урегулированию вооруженных конфликтов? Выполнение данного задания требовало от учеников совершения мыслительных операций «доращивания» понятий до концептов, построения репрезентации гуманитарно-ориентированной ситуации. Установление ценностно-смысловых связей должно было явиться причиной для преобразования структуры понятий, переосмысления личных тезаурусов.

Рассмотрим пример работы школьников с заданием, направленным на развитие герменевтической функции гуманитарного мышления (урок МХК в 9 классе по теме «Язык скульптуры», этап контроля). Учитель: «Сегодня мы говорили о пластике, движении, ритме скульптуры, рассматривали вопросы символа и аллегии, то есть о том, что нам позволяет почувствовать, пережить скульптуру как искусство. Но остались еще очень важные вопросы: правильно ли мы понимаем смыслы, которые хотел донести до нас автор, разделяем ли мы с автором его ценности? Предлагаю послушать притчу. «Жил себе скульптор, у которого был огромный кусок гранита. Каждый день он обрабатывал бесформенный камень. Однажды утром к нему обратился маленький мальчик. «Что ты ищешь?» – спросил он. «Подожди, увидишь», – ответил скульптор. Мальчик возвратился через несколько дней, когда скульптор уже вырезал из гранита красивого коня. Мальчик удивленно спросил: «Как ты узнал, что он там есть?». Далее школьникам было предложено написать два коротких рассказа: от имени скульптора и от имени мальчика. Каждый рассказ должен был включать описание хода мышления того и другого героя: как каждый пытался понять Другого (увидеть за событием движение ищущего человеческого духа). Также школьникам нужно было придумать эскиз скульптуры, которая бы называлась «Мои главные жизненные ценности» (пример выполнения задания представлен в Приложении Л). Очевидно, для того, чтобы выполнить задание, ученики были вынуждены попытаться интерпретировать поведение героев, понять их, а также понять себя, через понимание другого, то есть осуществить герменевтический акт по отношению к самому себе.

Обратимся к фрагменту урока обществознания по теме «Проблемы социально-политической и духовной жизни» в 11 классе (этап рефлексии). Обучающимся предлагалось следующее задание: «М. Хайдеггер писал, что человек как разумное существо должен уметь мыслить, думать. По мнению ученого, сегодняшний человек не готов управлять Землей, так как мало мыслит самостоятельно, либо вообще не мыслит, то есть не ставит перед собой задачи. Работая индивидуально, напиши короткое эссе, в котором попытайся ответить на вопросы: почему современный человек мало мыслит? хорошо ли это? как часто ты выделяешь время для мышления, о чем думаешь, какие задачи ставишь перед собой? о каких проблемах твоего региона «время призывает мыслить», как эти проблемы связаны с проблемами страны и мира»? Предложенное задание было направлено на развитие у детей интеллектуальной, коммуникативной, культуральной и морально-этической рефлексии. Ученики столкнулись с необходимостью обращения к собственным мыслительным операциям, осмысления взаимодействия с другими людьми, культурного роста, своих нравственных позиций. Представляется, что повторение практики подобных размышлений (с использованием материала проблемного характера других школьных дисциплин) способствует становлению гуманитарного мышления в качестве внутреннего плана любой деятельности школьников.

Составленные нами задания активно использовались и во внеурочной деятельности обучающихся. Например, школьники Айской школы, выполняя задание, требующее использования диалога как способа понимания, посетили зимний лес. Обучающиеся искали следы на снегу, зарисовывали их, наблюдали за поведением животных и птиц. На основе собственных наблюдений обучающиеся писали рассказ «от имени» животного, оставившего следы. Далее ученикам задавались вопросы: какие следы в природе после себя оставляет человек с технократическим мышлением, какие следы уже «оставил» каждый из обучающихся? При выполнении задания дети получили возможность вступить в гуманитарный диалог с природой, «обернуть ситуацию на себя».

Для осмысления учениками последствий влияния человека на природу, бездумного обращения с техникой, на занятиях по внеурочной деятельности учителя обращались к опыту школьников, посещающих детские научные центры, кванториумы, дома научной коллаборации. Например, обучающиеся получали задания: «предложите темы для учебно-исследовательских работ, результаты которых могли бы принести пользу людям, учитывали существующие в регионе гуманитарные проблемы»; «проведите гуманитарную экспертизу (с точки зрения этики, ценностных оснований использования достижений научно-технического процесса) последствий использования выдающихся изобретений человечества: компьютер, автомобиль, интернет, клонирование, ГМО»; «расскажите о ваших личных проектах; способствуют ли ваши изобретения устойчивому совместному развитию общества и природы, соблюдению неотъемлемых прав и свобод человека».

Приведем еще один пример (внеурочная деятельность по истории, 8 класс, тема занятия «Наука, просвещение и культура России в середине XVIII века»). Обучающимся предлагалось задание «Работа с текстом культуры как палимпсестом». При подготовке к занятию, ученики должны были посетить функционирующее старое здание (например, памятник архитектуры), история которого связана с легендами, преданиями. В ходе проектной деятельности ученикам нужно было собрать как можно больше информации об этом доме (факты, легенды, связь с другими историческими постройками, сведения о знаменитых жильцах, воплощение смыслов для жителей населенного пункта и др.), рассмотреть это здание как живой организм (например, узнать возраст здания, описать архитектурные формы, чем оно украшено), проследить свои собственные впечатления. Далее ученикам предлагалось представить историю этого здания, как многослойный палимпсест и «восстановить» записи на каждом из его слоев. Записи дополнить рисунками, подготовленными планами, картами, фотографиями, документами. В сюжет можно было ввести героя – жителя этого дома, который «путешествует» вместе с домом сквозь время. Интересно прошла презентация результатов групповой работы: многослойность созданных

палимпсестов возникала из различных одновременных интерпретаций места (один слой как бы погребен под другим, но не стерт окончательно, так как может в новых условиях быть вновь востребованным). Данное задание позволило раскрыть для школьников сущность дивинаторного следования, как одного из методов гуманитарного мышления. Рассмотрение исторического контекста школьниками происходило не путем объяснения причин, а путем особого рода «вживания» в процесс, сопереживания, подобного сопереживанию чужой душевной жизни, вчувствования в мир чужого сознания.

Выступая необходимым психолого-педагогическим условием развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования, проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе наиболее полно раскрывает свое содержание и обнаруживает свою значимость лишь в комплексе с другими психолого-педагогическими условиями.

Рассмотрим опыт реализации психолого-педагогического условия «вовлечение школьников в гуманитарный диалог». Как было показано в параграфе 1.3, особенностью такого диалога является обмен тезаурусами, а результатом – совместное изменение, определяемое глубиной взаимопонимания, общностью опыта. Обмен ценностями и смыслами в ходе диалога («ученик – учебник» (шире – текст культуры), «ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – группа», «ученик – природа», «ученик – техника») предварялся работой по осознанию детьми состава и структуры собственного тезауруса, фиксированию связей между его компонентами. На этапах мотивации и актуализации знаний каждого урока (во всех параллелях) была организована работа школьников с личными тезаурусами. Приступая к изучению каждой темы, обучающиеся обсуждали в парах, группах не только перечень понятий, которые им пригодятся на уроке для изучения новой темы, но и ставили задачи по «наполнению» своих тезаурусов, концептивному переосмыслению уже известных и осмыслению новых понятий. В конце периода изучения каждой темы, ученики рисовали свои тезаурусы, дополняли их содержание мыслями, чувствами, духовными отношениями, отмечали не только «что узнал», «что, как и когда произошло», но и ценность

этих событий для себя, для других. Некоторые школьники создавали свои тезаурусы в электронной форме, как совокупность трех видов подачи информации: лента времени (с гиперссылками, соединяющими разные времена и события), система взаимосвязанных концептов и электронная карта (на которой показывали значимые места приращения опыта) (Приложение М). Работая с собственным тезаурусом, обучающиеся испытывали большие затруднения, не имея практики рассмотрения своего собственного опыта с позиции обнаружения и раскрытия смыслов и ценностей: «я не понимаю, как связать эти знания с моей жизнью» (Валерий М.), «как узнать, какие смыслы и ценности могут преследовать люди, развивающие нетрадиционную энергетику?» (Софья К.), «очень было интересно попробовать составить определение понятия, дополнив его собственными примерами, эмоциями и впечатлениями» (Елизавета Ф.). Презентация личных тезаурусов проходила в форме занятий по внеурочной деятельности, названных «Разговор по душам». Обучающиеся столкнулись с множеством интерпретаций и неоднозначностью понимания событий, с разнообразием смыслов и индивидуальных ценностей. В ходе диалога школьники учились выделять единые тезаурусные поля, смысловые классы событий и переживаний (эмоций, чувств), находить их пересечение, мыслить целостно на границе смыслов: «мы рассмотрели не только приемы оказания первой помощи, но и обсудили, кто как относится к этой деятельности» (Татьяна К.), «я узнал, что ребята из нашего класса хотят войти в Совет гимназии, но наши программы очень отличаются, чтобы вместе работать, нам нужно уточнить ценности каждого» (Максим Ф.). Такая деятельность позволила осуществлять работу над развитием концептно-понятийного компонента гуманитарного мышления, его диалогической направленности, связанной с вдумчивым реагированием на другого человека и его мысли, желанием его понять.

Как было показано выше, второй существенной особенностью гуманитарного диалога является его форма, воплощенная в одновременном рассказе живой искренней истории и «проживании» ее активным, «ответным», заинтересованным слушателем. Рассказывание историй диалогично, так как

предполагает наличие понимающего субъекта, по сути – соавтора. Такое взаимодействие школьников было организовано, например, при выполнении упражнения «Я рисую и рассказываю...». Данное упражнение разработано с учетом замечания Л.С. Выготского о необходимости анализа детских рисунков и сопровождающих их историй при диагностике развития мышления и речи [40]. По мнению психолога, рисунок и рассказ объединяет то, что эти способы самовыражения позволяют обозначать реальность разными знаками, предназначенными для понимания другим человеком, для передачи информации другому. Приведем пример. В начале занятия по внеурочной деятельности по МХК школьникам в 5-6 классах предлагалось посмотреть видеоролик «Песочное шоу. Маленький принц. Пески времени». Затем начиналась работа в группах по озвучиванию истории, рассказыванию, обсуждению. На следующем этапе детям нужно было сделать рисунок, одновременно рассказывая свою жизненную историю, связанную с открытием гуманитарных смыслов и осмыслением ценностей других людей, трансформацией опыта. Рассказывание историй обязательно включалось в коммуникативную ситуацию, то есть когда рассказывание имело смысл, к рассказчику возникали вопросы, было необходимо прояснение причин тех или иных событий, значения отдельных поступков, как для слушателей, так и для самого рассказчика. Например, ученики подготовили истории, подкрепленные иллюстрациями, на темы: «Душа», «Дружба», «Открытие мира», «Поступок», «Поддержка», «Жизненные цели» и др. Одновременное слушание, рисование и рассказывание историй позволило обучающимся реализовать гуманитарный диалог: совершить обмен тезаурусами, стать понятнее друг другу. Школьникам очень понравились такие занятия, они с интересом начали записывать видео и аудиорассказы о себе, о том, как прошел день, о впечатлениях, полученных при поездках и путешествиях. Например, один из учеников 6 класса записал поздравление для педагогов ко Дню учителя. В своем обращении он рассказывает о взаимоотношениях с учителями, ребятами, о своих трудностях, преодолении себя, самостроительстве, стремлении понять других людей, о необходимости уважительного отношения к тем людям, которые

тебя учат в школе (<https://youtu.be/ohfTik7YW7U>). Этот шаг произвел большой резонанс в гимназии, дети получили стимул к активному обсуждению темы «учитель – это тоже человек».

Приведем пример, иллюстрирующий вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог на конкретном занятии (фрагмент урока ОБЖ в 7 классе по теме «Первая помощь при переломах и переноска пострадавших»). В начале урока учитель предложил задание: «Вспомните ситуацию, когда вы оказывали помощь и поддержку незнакомым людям. Расскажите свою историю так, чтобы позволить другим школьникам понять ваши персональные смыслы и ценности. В вашем рассказе должны быть раскрыты: мыслительные операции, смысл вашего поведения и цель, моральный выбор, препятствия, успехи, ценностный конечный результат в рамках жизненного события. Слушателям должно быть понятно: как вы изменились, после того как совершили конкретный поступок, какие усилия приложили для преодоления ситуации и самого себя». Школьники активно поднимали руки и рассказывали свои жизненные истории. Далее учитель задавал вопрос: всегда ли вы были уверены, что оказываете помощь правильно, все ли у вас получалось? Дети выражали мнение, что «хочется быстро помочь, но как правильно положить сломанную руку, чтобы не навредить, не знаешь». Обобщая данные высказывания, учитель направляла ход занятия с помощью вопроса: как поможет в изучении новой темы ваш опыт и как в жизни вам смогут пригодиться те знания и умения, которые вы приобретете сегодня на уроке?

Выполняя упражнение «Жизнь замечательных людей», ученики подбирали биографии или автобиографии известных личностей региона и выявляли в текстах смысловое содержание, в ходе гуманитарного диалога обсуждали влияние разных событий на жизнь, творчество, успешность того или иного человека. Особенно часто обучающиеся обращались к жизни и творчеству В. М. Шукшина. Источником для организации работы школьников с «я-историями» обычных жителей использовался также сайт «Этнодесант». Способствовала получению опыта гуманитарного диалога серия занятий с общей тематикой «Человек и знаковое место». Обучающиеся придумывали сказки, легенды и мифы о

современном Алтае, сюжеты которых были связаны с гуманитарными проблемами, уникальными местами (памятники природы; места, связанные с известными личностями, историческими и культурными событиями), часто были посвящены конкретному человеку – творцу, чья жизнь, работа или произведения связаны с определенной территорией (усадебой, деревней, городом, ландшафтом). Созданные обучающимися истории раскрывали связь жизненного пути человека с конкретным местом или влияние личности на своеобразие, обустройство конкретного места. На итоговом занятии, когда дети рассказывали свои истории, задавали вопросы, происходил обмен ценностями и смыслами, то есть гуманитарный диалог. Ученики делали вывод, что для того, чтобы люди понимали друг друга (в том числе разные поколения, народы), нужно прийти к единым ценностям, осознать общие смыслы и единые правила жизни.

Гуманитарный диалог в широком смысле представляет собой встречу двух текстов (авторского и реагирующего – читательского), порождает достаточно сложную интеллектуальную деятельность школьника. Рассмотрим гуманитарный диалог в системе «ученик-учебник» на примере работы школьников 8-9 классов с учебным пособием «География Алтайского края». Диалог с книгой начинался с ее первых страниц (рубрика «Обращение к школьникам»), на которых авторы эмоционально рассказывают о своей любви к краю, своих задумках в работе над книгой, о доброй заботе, связанной с будущим молодого поколения на территории Алтая. Работая с учебным пособием обучающиеся осознанно вставляли в субъектную позицию, брали на себя ответственность, чувствовали свою причастность к любым проблемам и делам своего региона, были направлены на рефлексивное осмысление учебной деятельности. Этому способствовали воодушевляющие слова авторов («ваши имена станут известными, а мы будем вами гордиться и говорить про каждого из вас: это наш земляк, он родился в Алтайском крае!»), тексты эпиграфов (например: «мы не унаследовали Землю наших отцов, мы взяли ее в долг у наших детей»), работа с рубриками «Это я могу», «Проблема ждет вашего решения». Учебное пособие как-бы «вело» за собой школьников, вовлекая их в диалог, побуждая к манифестации собственных

смыслов, обмену тезаурусами: «изучаем тему...», «знакомимся с...», «к каким последствиям это может привести?», «можете не согласиться с высказыванием и выразить свою точку зрения». Вовлечение детей в гуманитарный диалог с книгой стало возможным и благодаря вопросам (в начале, в середине, в конце учебных текстов, под картами, схемами, фотографиями и др.), на которые хотелось ответить, а затем совершить ответственный поступок. Проблемное содержание текстов (транслирующих примеры многогранной и противоречивой жизни людей на территории края) порождало у обучающихся «ответные» мысли о роли сотрудничества, взаимопонимания, другодоминантности во взаимодействии людей и разных народов; о необходимости разрешения гуманитарных проблем с помощью диалога: «очень полезно было узнать не только о том, что исследовал В.С. Ревякин, но и о том, каким он был человеком» (Илья Б.), «если кумандинцев осталось так мало, значит нужно им помочь организовать национальный центр» (Дарья Р.), «хотелось бы посетить родину М. Евдокимова, ведь в этом месте вырос такой замечательный человек» (Иван М.). Используя материал рубрики «Это мне интересно (путешествую по Интернету)» обучающиеся имели возможность ознакомиться с интернет-сообществами, сравнить Алтайский край с другими регионами России и мира, принять участие в диалоге культур.

Педагогический диалог «ученик-учитель» исключал всякое «оптимальное воздействие» на школьника и вмешательство в его духовную сферу. Участники эксперимента (школьники и учителя) включались в диалог как равноправные партнеры, что позволило поставить обучающихся в активную субъектную позицию. Гуманитарный диалог осуществлялся путем открытого обсуждения с учениками результатов выполненных заданий, успехов и затруднений при совместном продвижении к цели. Во время диалога использовались типы вопросов, способствующие установлению диалогических отношений. Информационные вопросы были обращены к жизненному опыту школьников, заинтересовывали обучающихся, требовали глубокого полного ответа. Зеркальные вопросы позволяли (не опровергая утверждений собеседника) создавать в диалоге новые направления, придающие общению новый смысл: «ты

говоришь, что понял необходимость совместной деятельности, предложи, как можно организовать такую работу в группе». Опережающие вопросы были призваны предварять высказывания ребенка, не перебивая, а помогая ему: «Вижу, что ты бы хотел поделиться своими переживаниями?». Гуманитарный диалог «ученик-учитель», в целом, способствовал осознанию обучающимися ценности диалогического взаимодействия со значимым взрослым.

Рассмотрим реализацию психолого-педагогического условия *«создание событийной образовательной среды»*. Развитие гуманитарного мышления школьников в данном случае заключалось в вовлечении обучающихся экспериментальной группы в практику событийного «участного мышления» через непосредственное «погружение» детей в ситуации со-бытия в урочной и внеурочной деятельности. Школьники учились мыслить участно, то есть участвовать в событии, совершать действия, различающее данное (мир) и заданное (мой долг по отношению к миру). Для учителей, участвующих в опытно-экспериментальной работе, нами были подготовлены рекомендации по проведению уроков-событий. Ключевая идея таких уроков – выстраивание содержания урока (а не просто его воспроизводство), постановка учебных задач в связи с конкретным событием учебной деятельности, совместная деятельность учеников и учителя над созданием конкретного проекта, проблемный подход в организации процесса обучения. Все это позволяло развивать мышление, направленное на Другого, в условиях совместного бытия, насыщенного событиями; получать опыт понимания Другого в совместной деятельности. Например, на уроках географии в 8-ом классе школьники создавали макет электронного атласа по географии Алтайского края для младших школьников (Приложение Н). Каждый урок был необычным, деятельность учеников осмысленна, целенаправленна, ситуации коммуникации – продуктивны. Кроме рассмотрения основного содержания темы урока, школьники задавались вопросами: как применить новое знание для создания атласа, как его сделать интересным для младших ребят? Событийность на уроках обеспечивалась путем реализации разных форм учебных занятий: творческая мастерская (геолога,

художника, писателя, композитора); мастерская природы; в гостях у героя (местный житель, космонавт, актер, путешественник); дискуссия (как в материалах атласа отразить проблемы местных коренных народов? как заинтересовать младших школьников? какими средствами показать красоту пейзажей края? как показать роль Алтайского края в мировой культуре?); игра; конференция и др. Часть занятий была проведена в форме уроков «самоуправления». Итоговым событием стала презентация макета атласа. Обнаружению ценностей и смыслов со-бытия способствовали процедуры сопереживания, деятельной сопричастности. Возникала целостность мышления, так как человек, который нечто проектирует, становится субъектом этой деятельности. Событийность образовательной среды создавалась и при работе детей с рубриками «Это мне интересно» и «Мои географические исследования» учебного пособия «География Алтайского края». Данные рубрики помогали школьникам при выборе темы проекта, в ходе которого можно сделать небольшое, но полезное для общества дело. Мотивом для выполнения заданий данных рубрик был вопрос, обращенный школьниками к самим себе: «Чем заняться во внеурочное время, чтобы принести пользу людям?».

Опыт событийности обучающиеся получали в ходе особым образом организованной групповой работы. Следует заметить, что часто педагоги не учитывают иногда противоречащие друг другу мотивы командной и соревновательной (индивидуалистической) позиции участников группы. Организация событийного общения потребовала введения особого этапа групповой работы. Это этап согласования общего понимания сути задания, целей, задач, плана работы, способов и критериев достижения результата. Отсутствие данного этапа обычно приводит к тому, что каждый по-своему решает задачу (так как понимает ее самостоятельно и уникально; стремится к достижению того результата, который он увидел; оценивает результативность деятельности по своим собственным критериям). Введение в групповую работу особого этапа позволило нацелить детей на активную интерпретацию других точек зрения, понимание, разделение ответственности, со-бытийную оценку учебной ситуации:

мышление как со-бытие осуществляется лишь тогда, когда люди мыслят не одинаково, но в ответ друг другу.

Приобретению опыта «участного» мышления способствовали воображаемые «встречи» учеников с известными учеными, политиками, героями литературных произведений, а также реальные встречи с известными путешественниками, организаторами природоохранных акций, ведущими телевидения. Чтобы встреча действительно стала со-бытием, необходимо было обеспечить заинтересованное взаимодействие сознаний всех ее участников. Для проведения воображаемой «встречи» ученикам предлагалось «стать» известной личностью. Масштаб изучаемых персонажей позволял воспринимать их как «события» и быть в событии с ними («нет событий важнее людей» (Е. Евтушенко)). Обучающиеся должны были максимально вжиться в роль своего персонажа, узнать его интересы, мечты, сомнения, ошибки, рассказать «о себе», представить «собственные» высказывания о событиях, наиболее значимых и актуальных для «себя», а также для одноклассников, соотнести «собственные» поступки с современной их оценкой. Опыт принятия на себя ответственности школьники приобретали во время событийных встреч с известными личностями - носителями гуманитарного мышления (например, участвуя в качестве волонтеров в международной просветительской акции «Географический диктант – 2019»). Дети общались без дистанции и совместно работали, например, с редактором краевой газеты, директором библиотеки, дикторами телевидения и радио, известными предпринимателями. По мнению школьников, этот опыт командной работы, создания общего праздника, опыт помощи другим людям они запомнят на всю жизнь: «участие в диктанте меня изменило, я понял, что бескорыстная помощь приносит добро и тому, кто ее оказывает» (Илья Т.), «я видел, что другие ребята проявили себя с другой стороны, на уроках они могли грубить учителям, а здесь показали свои лучшие качества, думаю, что теперь они будут обдумывать свои поступки» (Руслан Б.).

Участвуя в событии с другими, ученик определяет поле собственной ответственности, что позволяет активизировать именно гуманитарно-

ориентированные способы деятельности, так как возникает необходимость выстраивать образ действий других субъектов, интерпретировать поступки и их основания. Для того, чтобы погрузить обучающихся в такую ситуацию события, нами был создан образовательный Web-quest «По следам снежного барса» (<https://lutocha67.jimdofree.com/>). В разделе «Центральное задание» перед школьниками 7 классов ставился главный вопрос: как сохранить снежного барса, не нарушая интересы разных сообществ? [46]. Участники квеста выбирали одну из ролей (скотоводы, ремесленники, сотрудники заповедника, школьники, охотники, экологи, географы, историки, детективы, дизайнеры, представители министерства природных ресурсов и министерства по туризму и др.) и выполняли соответствующее этой роли задание. Предложения учеников обсуждались, в том числе, онлайн, становились доступными всем участникам события. Дети превратились из пассивных слушателей в со-мышленников, каждый мыслил максимально ответственно и напряженно. Создание событийной образовательной среды позволяло обучающимся понимать проблемы как вызовы, мобилизующие мышление и задающие энергетику деятельности, определять смысл задач, заданий, как собственный, связанный с реальными проблемами своей местности и других территорий: «выполняя задания, мы очень хотели, чтобы все сообщества смогли решить свои проблемы» (Анна З.), «оказывается, что в любом деле нужно учитывать разные мнения» (Софья Ц.), «это было для меня настоящим событием, думаю, что всем ребятам было важно, чтобы не подвести команду» (Килилл А.), «думаю, что наши предложения помогут барсу, ведь мы совместно разработали много интересных предложений, способствующих его охране» (Елена Ш.).

Известное утверждение Д.Б. Эльконина о том, что именно через игру происходит осмысление детьми человеческой деятельности, стимулировало у нас идею для разработки особого типа событийной игры (правила такой игры и пример одного из сюжетов представлены в Приложении П). Событийная игровая деятельность была направлена на развитие, в первую очередь, операционально-ситуативного компонента гуманитарного мышления, связанного с бытийным слоем сознания, конкретной ситуацией. Во время участия в такой игре школьники

действовали не «от вещи», а «от мысли», становились активными создателями сюжетов, проживали игру, были вынуждены договариваться, согласовывать точки зрения. При этом актуализировались основные операции гуманитарного мышления: понимание и интерпретация. Особенностью событийной игры являлось то, что, ученики чувствовали необходимость постановки задач «на смысл», этических, коммуникативных и рефлексивных подзадач, требующих своего решения для успешной работы с основной проблемой события. Не вызывает сомнений, что итогом событийной игры выступает приращение, связанное с изменениями в понятийной структуре мышления школьников, полученным опытом гуманитарного диалога. Отзывы испытуемых, участвующих в игре, свидетельствуют о том, что развитие гуманитарного мышления происходило в обстоятельствах, побуждающих к пониманию, то есть в совместном проживании и эмоциональном переживании событий: «мне очень понравилось, когда сам проживаешь событие внутри своего персонажа, то учишься лучше понимать себя и других людей» (Петр М.), «хорошо, что можно было все изменить, ведь в жизни так не бывает» (Максим Ф.), «было интересно, мой персонаж мог испытывать коммуникативные эмоции, а вот другим было сложнее договориться» (Александр К.), «мне очень захотелось поучаствовать еще в такой истории, мы, как будто, вместе прожили частичку жизни» (Полина К.).

Во внеурочной деятельности ситуации со-бытия возникали во время участия школьников в коллективных делах, проектной деятельности, экскурсиях, природоохранных акциях, фестивалях и праздниках (например, Всероссийский фестиваль традиционной культуры «День России на Бирюзовой Катуни», «Сибирская зимовка» и др.), сборе экспонатов для местных музеев, конкурсах. Событийности способствовало погружение детей в реальные жизненные ситуации, создание условий для познания течения событий в движении, развитии, изменении в условиях высокой ценностно-смысловой насыщенности всей региональной проблематики. Для того, чтобы ученики могли сознательно фиксировать событие как переходную форму жизни, осознать получаемый опыт «события действия»– перехода к новой активности, опыт преодоления границ

(практических (связанных с осуществлением перехода к гуманитарно-ориентированным действиям, поступкам), коммуникативных, границ в мышлении), использовался план характеристики события (Приложение Н) [260]. Такой подход был направлен на развитие смыслового поведения обучающихся, основанного на готовности действовать в ситуации определенным образом. В мышлении школьников фиксировались не просто схемы поведения, а целостные психологические ситуации, включающие, кроме цели поведения, еще и ценности, смыслы, оценки, планы, готовность гуманитарно мыслить и действовать.

Психолого-педагогическое условие, связанное с *обеспечением единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе* осуществлялось посредством создания возможностей для связывания логической и образно-эмоциональной стороны в мышлении обучающихся. Особая роль отводилась стимулированию у детей интеллектуальных (предвосхищающих и эвристических), альтруистических и коммуникативных эмоций, побуждающих человека к гуманитарно-ориентированной деятельности и поступкам. В целом, ученики экспериментальной группы включались в образовательный процесс, обеспечивающий возможность переживания, выражения, рефлексии собственных гуманитарных эмоций и чувств; развитие умения интерпретировать и понимать выраженные гуманитарные эмоции других людей. Средством для обеспечения единства мысли и чувства, в первую очередь, выступали материалы «Хрестоматия по географии Алтайского края». Тексты электронного учебного пособия позволяли знакомить обучающихся с художественными (субъективными, эмоциональными) описаниями географических объектов ближайшего окружения (природного, социального, экономического) и поэтому вызывали у детей эмоциональные и ценностные переживания. Одновременная работа с научным и художественным текстами помогла ученикам сформировать яркие, запоминающиеся представления о территории; взглянуть с разных точек зрения на изучаемые географические объекты, соединить рациональные и

эмоциональные аспекты в едином образе. Пример работы школьника с заданием Хрестоматии представлен в Приложении Р.

На уроках по другим предметам содержание учебного материала было также эмоционально насыщено. Например, ученикам предлагались вопросы и задания, направленные на развитие гуманитарного мышления и связанные с осуществлением следующих видов учебной деятельности: вживание в роль героя ситуации (рассказать от своего лица, проявляя эмоции, передавая настроение; рассказать, например, от лица литературного героя, так, чтобы убедить слушателя, взволновать; выразить через рассказывание истории как можно больше гуманитарных интенций); активное слушание другого человека или актерского чтения (анализ использованных при говорении приемов, обеспечивающих понимание другим (ритм чтения, тембр, эмоциональная окраска, интонация; выявление гуманитарных интенций в речи другого человека); выразительное чтение, пение; инсценировка поведения, действия, передающего характеры, образы персонажей, героев историй и событий; анализ проблемы через использование методов научного познания, а также одновременное ее рассмотрение через реальные жизненные ситуации, поиск отражения данной проблемы в произведениях писателей, художников, скульпторов и др.; создание собственных рисунков, иллюстраций; преобразование информации из одной формы ее отражения в другую (написать сочинение по картине, нарисовать картину с использованием научного текста и т.д.); рефлексивное осмысление собственной учебной деятельности. Работа с данными заданиями сопровождалась живыми историями педагогов, в которых раскрывались одновременно рациональная и эмоциональная сторона изучаемой проблемы.

Учитывая, что эмоция не существует «сама по себе» и является результатом оценки определенной ситуации, для развития гуманитарного мышления школьников во внеурочной деятельности были разработаны разного рода проблемные вопросы и задания, способствующие проживанию отношения к миру, соединения научного познания с критериями красоты, образности, интуиции для обеспечения целостности познания мира и человека. Выполняя задание

«Я рассматриваю ситуацию с разных точек зрения», обучающиеся смогли продемонстрировать способность изменять собственную точку зрения, смотреть на объект изучения с разных сторон. Это позволило школьникам увидеть то, что ранее «ускользало» от взгляда, не было замечено. Задание «Что же было в начале?» предполагало составление начала рассказа, имея только его окончание. Задания данного типа были направлены на развитие у школьников умения не только выстраивать логику события, но и устанавливать причинно-следственные связи, усматривать последствия принятых решений, значимость рассмотрения ситуации с ценностных позиций еще на ее начальном этапе.

Соединить рациональное и эмоциональное в мышлении позволили задания, составленные на основе метода «шести думательных шляп» (Э.Де Боно). «Надевая» поочередно шляпы, дети не пытались сделать все сразу, а выполняли по одному мыслительному действию за один раз, задавая определенное направление мышлению. Интересными для школьников были задания, направленные на обнаружение связи гуманитарных проблем, возникающих в разных регионах. В данных заданиях использовались метафоры. Например: изобразите гуманитарную проблему в цвете, звуке; изобразите нравственную проблему в виде пейзажа; запишите формулу эмоции; подберите скульптуру, которая могла бы стать символом решения в конкретной ситуации; дополните научную модель художественными образами и др. Такие задания, имеющие «научно-художественный замысел», позволили создавать ситуации для «острого» проживания отношения к миру, приобретения опыта рефлексии собственных гуманитарных эмоций, а также интерпретации переживаний другого человека.

Развитию эмоционально-ценностного опыта (предопределяющего субъективные предпочтения когнитивной деятельности, выбор определенного предметного материала, способа решения проблем) способствовали задания на развитие интеллектуальных предпочтений. Например, это задания на высказывание интуитивных предположений, предвосхищение; составление прогнозов развития ситуации, требующей гуманитарного решения и др. Задание «Колесо эмоций» (Р. Плутчик) использовалось, как правило, при организации

рефлексии. Обучающиеся приводили примеры эмоций, которые на занятии у них вызывали агрессивное, подчиненное, отчужденное поведение. Далее шла работа по созданию нового колеса эмоций, которое включало бы чувства, способствующие совершению ответственных поступков, взаимопониманию.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента нами апробированы психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования, такие как: культурологическая направленность содержания школьного образования; проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог; создание событийной образовательной среды; обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе. В следующем параграфе представлены обобщенные результаты контрольного этапа эксперимента, оценка уровней развития гуманитарного мышления школьников согласно разработанным критериям, показателям.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы имел своей целью выявление итогового уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп, оценку эффективности апробированных психолого-педагогических условий. Для достижения поставленной цели было организовано взаимодействие участников эксперимента в режиме педагогического диалога, обеспечено выполнение обучающимися заданий для диагностики итогового уровня развития гуманитарного мышления; произведен анализ результатов выполнения указанных заданий; определены однородность контрольной и экспериментальной групп, статистическая достоверность совпадений и различий характеристик исследуемых групп, сформулированы

выводы в соответствии с целью и задачами контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

Для установления итогового уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп нами были использованы диагностические задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа, а также созданная нами система критериев и показателей. Результаты выполнения заданий анализировались с использованием аналогичного констатирующему этапу комплекса взаимодополняющих методов.

Перейдем к анализу результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы. С целью определения направленности понятийной структуры мышления школьников на уроках обществознания по темам «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс) обучающимся предлагалось задание «Сочинение-рассуждение» (Приложение С). Ученики читали начало притчи, повествующей о собаке, которая, сражалась со своими собственными отражениями в зеркалах, затем придумывали ее нравоучительное окончание. Далее объясняли смысл предложенных для рассмотрения понятий, составляли ментальную карту.

Анализ письменных работ школьников позволил определить представленность в структуре мышления понятий, необходимых для воспроизведения окружающей действительности в гуманитарном контексте; умение интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности; умение выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними. По сравнению с результатами констатирующего этапа, относительная частота оперирования гуманитарными понятиями в экспериментальной группе значительно возросла и составила 0,0199, что на 42,1% выше значений, представленных в частотном словаре и почти в два раза выше собственных значений упомянутого периода. Данный рост позволяет сделать

вывод, что школьники глубоко освоили смысл понятий «ответственность», «понимание», «человечность», «культура», «диалог», «другодоминантность», «ситуация, требующая гуманитарного решения», «рефлексия»: «притча рассказывает о том, что нужно всегда пытаться встать на место другого, понять его» (Камилла Е.); «нужно, в первую очередь, думать о других людях, ведь чаще всего человек должен делать работу вместе с другими, а от взаимопонимания и зависит общий успех» (Елена Ш.), «если бы собака повиляла хвостом, то и другие собаки сделали бы также, это значит, что нужно быть внимательнее к людям, соблюдать их интересы, тогда и они тебе помогут» (Степан Ш.). Произошедшие изменения в мышлении школьников можно объяснить состоявшейся практикой применения данных понятий в гуманитарном диалоге, при решении гуманитарных проблем в конкретных ситуациях, требующих гуманитарного решения. У обучающихся контрольной группы мы не обнаружили сколько-нибудь существенных прогрессивных изменений.

Для того, чтобы определить уровень сформированности умения обучающихся интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности, был использован модифицированный нами метод «понятийного словаря». Результаты контрольного этапа показали значительный прогресс школьников экспериментальной группы в развитии гуманитарного мышления по сравнению с результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. На контрольном этапе доля учеников, определявших понятия, которые можно охарактеризовать как «тавтологические ответы, афоризмы, подмена понятий», «определения через пример, через перечисление объектов», снизилась до 12,7%, возросла доля школьников, показавших в совокупности средний и высокий уровень развития гуманитарного мышления по обсуждаемому показателю и составила 88,2% соответственно. Обучающиеся контрольной группы не показали значительного улучшения по названному показателю, что обусловлено отсутствием системной практики оперирования гуманитарными понятиями в образовательном процессе.

Для того, чтобы определить умение школьников выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними, использовалась разработанная И.А. Петровой и модифицированная нами методика анализа ментальных карт. Дети работали с понятиями «ответственность» и «духовная личность». На контрольном этапе по рассматриваемому показателю у 25,5% школьников экспериментальной группы был определен высокий уровень развития гуманитарного мышления, а в совокупности средний и высокий – у 84,7% учеников. В целом, по результатам контрольного этапа эксперимента по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» отмечается значительный прогресс у школьников экспериментальной группы: доля учеников с высоким уровнем гуманитарного мышления возросла с 11,7% до 26,1%. Обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали осознанность и систематичность в оперировании гуманитарными понятиями в самостоятельных письменных работах и устных высказываниях. Осмысленно осуществлялась операция «доращивания» понятий до концептов (добраивание образа и интерпретационного поля) при постановке гуманитарных задач и нахождении новых (ценностно приемлемых, насыщенных смыслами) способов их решения. Система понятий верно выстраивалась не только в узнаваемых (типичных) ситуациях, требующих гуманитарного решения, но и в условиях выбора или неопределенности, при этом в понятийной структуре мышления гуманитарные понятия занимали актуальный уровень.

Представляется, что развитие гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы было обусловлено за счет их включенности в гуманитарный диалог; «присвоения» обучающимися гуманитарных понятий и рассмотрения этих понятий на концептивном уровне (в условиях использования потенциала широкой культурологической основы содержания образования, синтеза логико-гносеологического и эмоционально-образного его аспектов), что в целом явилось причиной для «перестройки» понятийной структуры мышления. У школьников контрольной группы значительных изменений зафиксировано не

было. Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» представлены на Рисунке 9.

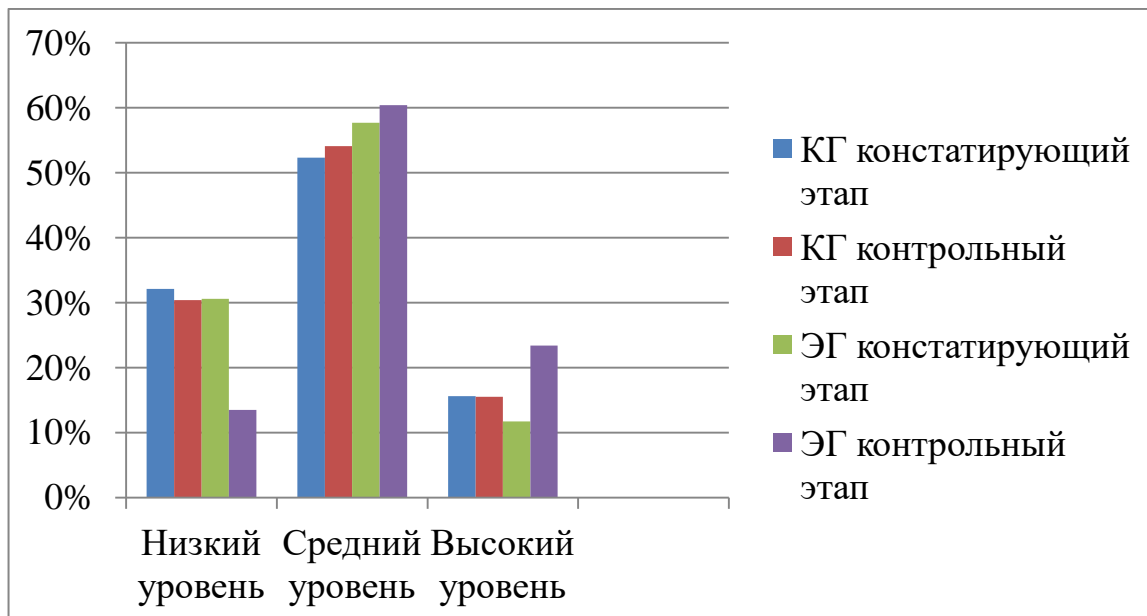


Рисунок 9 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.1}}$ по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» равен 10,371. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.1}} > \chi^2_{0,05}$ ($10,371 > 5,991$), это значит, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп не совпадают по статистическому критерию χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено за счет реализации определенных и обоснованных психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования.

Перейдем к анализу результатов выполнения школьниками заданий, использование которых позволило выявить уровень развития гуманитарного мышления по критерию «диалогический характер мышления». Так же, как и на

констатирующем этапе, мы использовали два задания, предполагающие устную и письменную работу (Приложение С).

Данные задания были предложены обучающимся на уроках обществознания по темам «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

При выполнении устного задания школьники работали в группах. Задания были следующими:

Группа № 1. Приведите аргументы в защиту технократического мышления. Задайте вопросы на понимание или опровергните доказательства другой группы.

Группа № 2. Приведите аргументы в защиту гуманитарного мышления. Задайте вопросы на понимание или опровергните доказательства другой группы.

Затем шло совместное обсуждение вопроса: какое мышление (технократическое или гуманитарное) обеспечит человеку успех в жизни? Ученики приводили аргументы и примеры из собственного опыта и жизни региона.

Результаты наблюдений за устными ответами обучающихся (отдельные высказывания, работа в группе) фиксировались в специальной форме. Анализ данных материалов позволил констатировать рост уровня развития гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы.

Достигая высокого уровня развития гуманитарного мышления, обучающиеся демонстрировали субъект-субъектное отношение к одноклассникам, активную вовлеченность в диалог, сосредоточенность на совместном продуктивном мышлении, со-бытии в диалоге, согласовании разных точек зрения. В речи школьников были четко выражены диалогические интенции, коммуникативные намерения воплощали желание понять, координировать совместные действия. Обучающиеся систематически обращались к интеллектуальной, культуральной, коммуникативной, морально-этической рефлексии. Все это свидетельствует о диалогическом характере мышления учеников, их осознанном включении в

гуманитарный диалог. У школьников контрольной группы значительных изменений в уровне развития гуманитарного мышления не выявлено. Это можно объяснить преобладанием на занятиях традиционных подходов к обучению, монологических форм работы и высказываний, осуществлением образовательного процесса вне создания специальных психолого-педагогических условий.

Рассмотрим результаты определения степени выраженности гуманитарных (диалогических) интенций в письменной речи школьников. Ученикам было предложено прочитать материал о предстоящем субботнике, посты жителей края, а также написать собственный комментарий. Анализ результатов выполнения задания показал, что среднего и высокого уровня развития гуманитарного мышления достигли 88,6% обучающихся экспериментальной группы. О высоком уровне развития гуманитарного мышления свидетельствовали четко выраженные диалогические интенции в письменной речи учеников, выразительность и доступность суждений, искренне стремление быть понятыми. Сами школьники адекватно понимали интенциональное содержание гуманитарной направленности в письменных высказываниях одноклассников, соответствующим образом на него реагировали, учитывали отклик собеседника на проявленную интенцию. Это подтверждается следующими высказываниями детей: «давайте все обсудим свое отношение к субботникам, ведь нам предстоит работать вместе» (Михаил П.), «чем конфликтовать на сайте и выяснять, оплачивается ли работа, лучше бы попробовали подумать, что субботники проводятся, потому, что люди видят проблему, и пытаются самостоятельно ее решить, чувствуя ответственность» (Илья Т.), «нужно предлагать помощь, а не ждать ее от других» (Анна З.), «я поняла, что некоторые не видят смысл в такой уборке, не нужно их из-за этого презирать, ведь они сказали это искренне, они сделают другой полезный поступок» (Софья Ц.). Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что доля школьников с высоким уровнем развития гуманитарного мышления (по рассматриваемому критерию) в экспериментальной группе выросла на 14,4%, доля со средним уровнем – на 34,9%. Доля школьников экспериментальной группы с низким уровнем развития

гуманитарного мышления уменьшилась на 49,6%. Развитие гуманитарного мышления у школьников экспериментальной группы было обусловлено культурологической направленностью содержания образования, проблематизацией содержания образования на гуманитарной основе, наполнением всех его компонентов человеческими событийными смыслами. Это способствовало укреплению рефлексивной позиции учеников, становлению их как субъектов культуры: «я понял, почему говорят «относись к другому так, как хочешь, чтобы он относился к тебе»» (Иван Т.); «диалог позволяет человеку делать человеческие поступки» (Михаил Ч.); «если у человека будет технократическое мышление, он погубит и природу и себя» (Вадим А.); «боюсь, что что-то истолковал не так, каждый человек и должен видеть свой смысл» (Михаил П.); «я задумался, ведь человек оставляет после себя следы, их иногда и не увидишь, но то, что он сделал, может сохраняться долгое время» (Дмитрий Т.). Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в целом по критерию «Диалогический характер мышления» представлены на Рисунке 10.

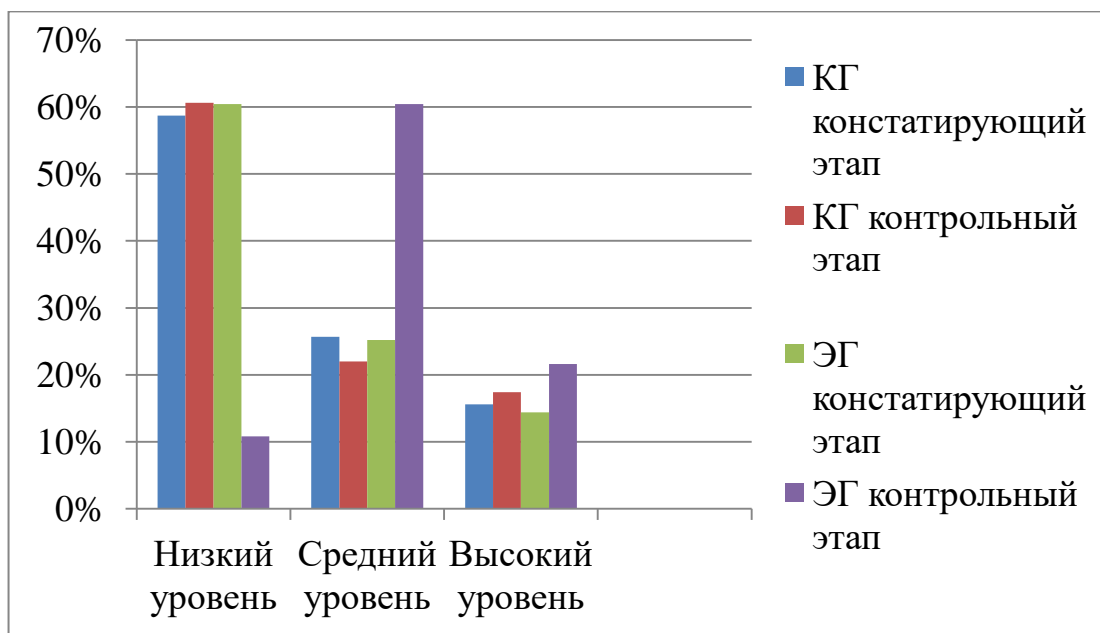


Рисунок 10 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «диалогический характер мышления» (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.2}}$ для критерия «Диалогический характер мышления» равен 61,004. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.2}} > \chi^2_{0,05}$ ($61,004 > 5,991$), это значит, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп не совпадают по статистическому критерию χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы произошло за счет реализации психолого-педагогических условий.

Для того, чтобы определить уровень развития чувствительности мышления школьников к проблемам, требующим гуманитарного видения, на уроках обществознания по темам «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс) мы предлагали ученикам две ситуации: «Ученые выявили, что для 70% выпускников школ не имеет никакого значения повседневное общение с людьми других национальностей» и «В ваш регион приезжает много беженцев из соседних стран». Детям нужно было выбрать одну ситуацию, сформулировать проблему, которая возникает в регионе в связи со сложившимися противоречиями; объяснить причины ее возникновения; привести примеры проявления, назвать последствия; предложить пути решения (Приложение С). Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную тенденцию в развитии гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы. В совокупности средний и высокий уровень развития гуманитарного мышления удалось диагностировать у 89,2% обучающихся. Ученики достаточно четко усматривали противоречия, вычленяли их причины и сущность, формулировали проблемы, обращались к гуманитарной экспертизе, приводили большое количество примеров из собственного жизненного опыта, жизни региона, а также других территорий, «оборачивали проблему на себя», то есть делали ее лично значимой. Дети проявляли личностную «отнесенность» к процессу решения задачи, четко определяли свою позицию и ее ценностные основания, свою роль в

решении проблемы, соотносили ситуацию с собственными опытом, смыслами, ценностями, а также опытом, смыслами и ценностями других людей, предлагали ценностно приемлемые способы решения: «давайте попробуем понять, почему так происходит, узнать разные точки зрения» (Светлана С.); «пусть каждый выскажется: гордится ли принадлежностью к своему народу, уважительно ли относится к культуре других народов или чувствует неприязнь, возможна ли дружба между людьми разных национальностей, интересуется ли традициями и обычаями других народов, чувствует ли свое неравенство с другими из-за своей национальной принадлежности, можно ли ограничивать людей в правах проживания на территории по национальному признаку» (Анастасия Ч.); «с начала мы хотели только выяснить, что означает слово «друг» для других народов, но потом мы поняли, что другие народы не чуждые, иные, а другие, то есть друзья» (Мария Ч.); «друг – это человек равный мне» (Камилла Е.); «дружить - значит думать о другом человеке» (Вадим А.); «у твоего врага тоже есть достоинство, к нему нужно относиться как к человеку, в этом тебе помогает духовная культура» (Елена М.).

Развитие чувствительности мышления школьников экспериментальной группы к проблемам, требующим гуманитарного видения, было обусловлено за счет приобщения обучающихся к миру культуры, как полю человеческих смыслов, «выведения» опыта творческой деятельности (на основе решения гуманитарно-ориентированных задач) в разряд основного элемента содержания образования, фиксации опыта познавательной деятельности не в знаниях, а в проблемах. Опыт эмоционально-ценностных отношений, личностный опыт школьников развивались в процессе работы с заданиями, содержащими яркие примеры гуманитарных проблем, характерных как для региона, так и для всего мира в целом. Проживание ситуаций события, опыт проявления «участного» мышления, социальной и ситуативной чуткости, смысловое чтение текстов культуры (как потенциальных источников для формулировки гуманитарно-ориентированных задач), осмысление образно-эмоциональных аспектов видения противоречий между технократическим способом взаимодействия с окружающей

действительностью и невозможностью в этих условиях обеспечить развитие различных сфер человеческой жизни, – все это способствовало достижению нашей цели. Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» представлены на Рисунке 11.

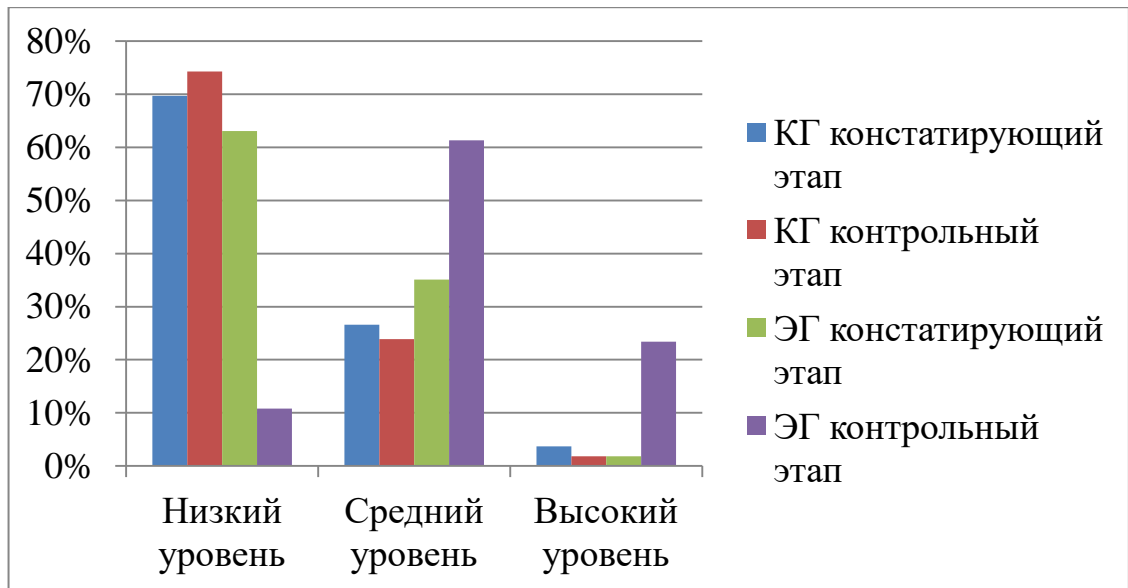


Рисунок 11 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{эмп.3}$ для критерия «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» равен 95,434. Как видно, $\chi^2_{эмп.3} > \chi^2_{0,05}$ ($95,434 > 5,991$). Это значит, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп не совпадают по статистическому критерию χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено именно за счет реализованных психолого-педагогических условий.

Задание контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, направленное на оценку уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия», предлагалось ученикам на уроках МХК по темам «Сюжеты и образы Ветхого Завета» (6 класс), «Что значит быть культурным и цивилизованным человеком» (7 класс), «Единство мировой культуры» (8 класс), «Язык скульптуры» (9 класс), «Архитектура Древнего Египта» (10 класс), «Стилевое многообразие искусства XVII- XVIII вв.» (11 класс). Анализ результатов выполнения данного задания обучающимися позволил установить способность школьников осмысливать ситуации в единстве рационального и эмоционального аспектов, рассматривать целостность процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени, а также понимать действительность с учетом диалектики общего, особенного и единичного (Приложение С). Выполняя задание, школьникам нужно было ознакомиться с творчеством В. Сидура («скульптор тяжелых эмоций») и ЛуЛи Ронг, у которой получают «живые» скульптуры. Для того, чтобы интерпретировать авторские смыслы, ученикам нужно было применить две разные техники, о которых писал С.Л. Рубинштейн: применить мысль, «заостренную чувством», а также применить равнодушную, безличную, объективную мысль. При «чтении» скульптуры как текста, нужно было ответить на вопросы: о какой проблеме «говорит» скульптор, можно ли эту проблему назвать «глобальной», «глокальной», к каким общечеловеческим ценностям и смыслам скульптор пытается привлечь внимание зрителя, в чем заключается причастность жителей нашего региона, конкретно школьников, к данной проблеме, какая техника понимания вам ближе? Обучающиеся характеризовали мысли, эмоции, которые у них возникли, предлагали логическое и эмоциональное решения увиденной проблемы: «чтобы понять другого человека нужны и тяжелые эмоции и легкие, главное – их глубина» (Александр К.), «авторы очень хорошо сумели выразить момент, когда их герои нуждались в поддержке, испытывали отрицательные эмоции, меня эти скульптуры поразили» (Анна К.), «мне кажется, что любой человек в любой стране сразу поймет, что хотел сказать автор, а потом

сделает глубокие выводы» (Роман С.), «каждая деталь скульптуры наделена определенным смыслом, я смог увидеть и соединить в единый образ множество конкретных деталей» (Максим Ф.), «скульптуры Лу ли Ронг лучше, чем фотографии, они – живые, потому, что в них душа и частичка любви автора» (Юлия В.), «очень захотелось сделать скульптуру и передать другим людям смысл, хочется, чтобы тебя поняли» (Карина Д.).

Необходимо отметить, что уровень развития гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы (выявленный по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия») на контрольном этапе оказался выше, чем на констатирующем. Высокий уровень развития гуманитарного мышления продемонстрировали 28,8% учеников. Вместе с тем, снизилась доля обучающихся с низким уровнем развития гуманитарного мышления и составила 10,8%. В контрольной группе существенных изменений зафиксировано не было. Дети с высоким уровнем развития гуманитарного мышления показали эмоциональную окрашенность мышления. Эмоции являлись «катализатором» мыслительной деятельности и стимулировали школьников мыслить образами. Школьники демонстрировали умение выявлять причинно-следственные связи, внутренние взаимосвязи и закономерности в целостной ситуации, их место в связях с собственным миром и окружающими людьми в глобальном и глокальном контекстах, с учетом исторического процесса. Таким образом, ученики экспериментальной группы с высоким уровнем гуманитарного мышления продемонстрировали верную интерпретацию замысла авторов скульптуры и целостное осмысление выявленной проблемы через описание ее с учетом связанности и упорядоченности. В свою очередь, целостное осмысление проблемы, свидетельствует о возникновении у обучающихся новых типов организованности в мышлении (единство логического и образно-интуитивного), проявлении наивысшей формы целостности мышления – духовной организованности его содержания, обладающей своим бытием в феномене личности. Развитие гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы было обусловлено использованием в процессе обучения заданий,

направленных на смысловое чтение текстов культуры, на установление ценностно-смысловых связей, реализацию функций гуманитарного мышления, интерпретацию и осмысление целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени. Школьники были вовлечены в гуманитарный диалог во время участия в уроках-событиях, экскурсиях, проектной деятельности, во время работы с образами территорий. При этом, важное значение имело проявление интеллектуальных, альтруистических и коммуникативных эмоций, «направляющих» поведение и деятельность. Таким образом, целостность мышления формировалась в процессе деятельности по приобретению, использованию, передаче культурных знаний; социокультурной деятельности по формированию, освоению, передаче норм культуры. Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в целом по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия» представлены на Рисунке 12.

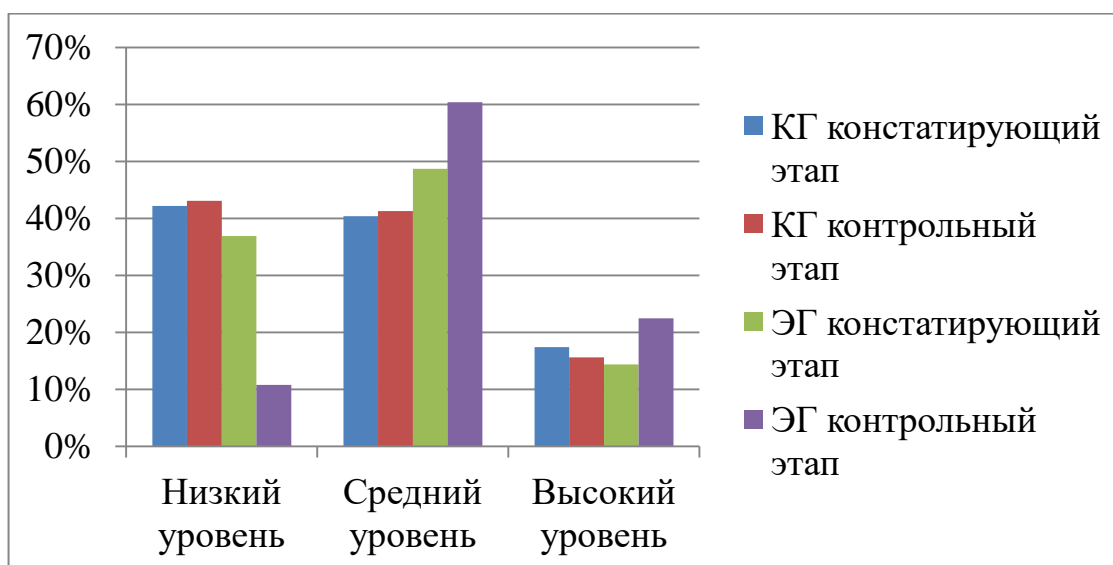


Рисунок 12 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия» (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.4}}$ для критерия «Ориентация сознания на целостное осмысление бытия» равен 29,660. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.4}} > \chi^2_{0,05}$

(29,660 > 5,991), это значит, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп не совпадают по статистическому критерию χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено за счет реализованных психолого-педагогических условий.

Для оценки развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная логика мышления» на уроках географии по темам «План и карта» (6 класс), «Народы, языки и религии мира» (7 класс), «Административно-территориальное деление» (8 класс), «Западная Сибирь» (9 класс), «География культуры, религий, цивилизаций» (10 класс), «Как поделить земное пространство?» (11 класс) обучающимся предлагалось задание, позволяющее определить представленность методов логики гуманитарного мышления; нелинейность, вариативность мышления (Приложение С). Изучив материалы кейса, ученики должны были описать новый субъект Российской Федерации, который бы возник при объединении двух территорий. Обучающиеся отвечали на вопросы: какова будет роль новой территории в едином экономическом и культурном пространстве, каковы будут положительные и отрицательные результаты такого объединения. Применяли две стратегии: использовали факты, логические доводы, объясняя ситуацию; использовали духовное переосмысление ситуации, ее разные интерпретации, опирались на творчество, интуицию. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента, доля школьников экспериментальной группы с высоким уровнем гуманитарного мышления возросла на 18%, в то время, как в контрольной группе значительных изменений зафиксировано не было. В экспериментальной группе доля школьников с низким уровнем гуманитарного мышления на контрольном этапе понизилась на 45,1% по сравнению с констатирующим этапом. Обучающиеся экспериментальной группы с высоким уровнем развития гуманитарного мышления показывали полноту и последовательность этапов мыслительного процесса, соответствующего гуманитарной логике: «я составила характеристику нового субъекта России, используя общие и различные черты края и республики, ведь нужно было все

связать и понять, как все части будут влиять друг на друга» (Алина Л.). В мышлении школьников преобладали разумные (наполненные событиями действительности) суждения и умозаключения над рассудочными: «нам важно было понять, как отразится на жителях такое объединение, каждый регион должен был, как бы, подумать про другого, позаботиться, чтобы вместе хорошо жилось» (Сергей В.). Дети систематически обращались к методам гуманитарной логики: «мы живем в Алтайском крае, знаем его особенности, но теперь нужно посмотреть на все со стороны, как бы отстраниться, чтобы увидеть что-то новое, как бы попытаться понять себя через другого» (Валерий К.), «появилось много вопросов, так как была мотивация» (Дмитрий Т.), «пришлось перевоплотиться в жителя края, а потом в жителя другого региона» (Алла Т.), «мы находили много противоречий, но пытались их разрешить» (Анна З.). Мышление школьников было ориентировано на несколько решений, различные смысловые позиции, нелинейную организацию актов рассуждения: «как нам рассказывали на уроках, сейчас все больше регионов стремятся к самостоятельности, но, в то же время, включаются в глобальные процессы, в данном случае это два совершенно разных региона, которые друг друга обогатят, помогут дальше развиваться» (Василий М.), «мы изучали, например, гербы, ведь на гербах обозначено все, чем гордится народ, что ценит, если этого не понять, то можно навредить этим людям» (Виктория М.). Развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы (по критерию «гуманитарная логика мышления») происходило при выполнении ими заданий, связанных с возможностями открытия культуры «для себя» (Т.В. Кудрявцев), получения субъективной новизны в таком открытии при вхождении в мир человеческих смыслов. Ученики осваивали методы гуманитарной логики мышления, процесс движения мысли в герменевтическом круге. Практике применения гуманитарной логики способствовали особые формы занятий, обеспечивающие условия осмысления личностного опыта, событийность, целостность восприятия действительности и единство рационального и эмоционального аспектов мышления. Открытия «для себя» легли в основу совершения ответственных поступков, решения

гуманитарных проблем, мыслительная деятельность школьников постепенно становилась направленной на Другого.

Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по критерию «гуманитарная логика мышления» представлены на Рисунке 13.

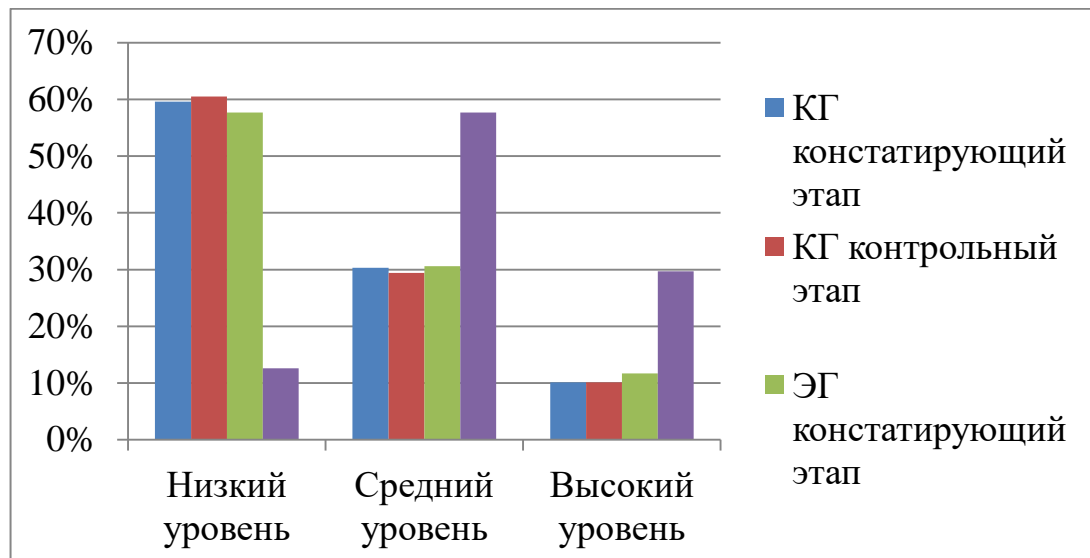


Рисунок 13 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «гуманитарная логика мышления» (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.5}}$ для критерия «Гуманитарная логика мышления» равен 55,453. Как видно, $\chi^2_{\text{эмп.5}} > \chi^2_{0,05}$ ($55,453 > 5,991$). Это значит, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп не совпадают по статистическому критерию χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено за счет реализованных на данном этапе психолого-педагогических условий.

Таким образом, определение уровня гуманитарного мышления школьников показало его позитивное развитие у обучающихся экспериментальной группы по всем пяти критериям. В контрольной группе школьников значительных изменений зафиксировано не было. Значительно возросла доля школьников со средним и высоким уровнем гуманитарного мышления по критериям

«диалогический характер мышления», «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения», «гуманитарная логика мышления». Несколько в меньшей степени возрос уровень гуманитарного мышления учеников, определенный по критериям «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления», «ориентация сознания на целостное осмысление бытия». Это можно объяснить тем, что исходный уровень развития гуманитарного мышления школьников, измеренный по двум последним критериям, уже был выше на констатирующем этапе эксперимента. В целом, доля учеников экспериментальной группы с низким уровнем гуманитарного мышления сократилась на 37,0%, доля обучающихся со средним и высоким уровнем развития гуманитарного мышления возросла до 87,4%. Результаты контрольного этапа эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в целом по пяти критериям представлены в Приложениях Т, У, Ф и на Рисунке 14.

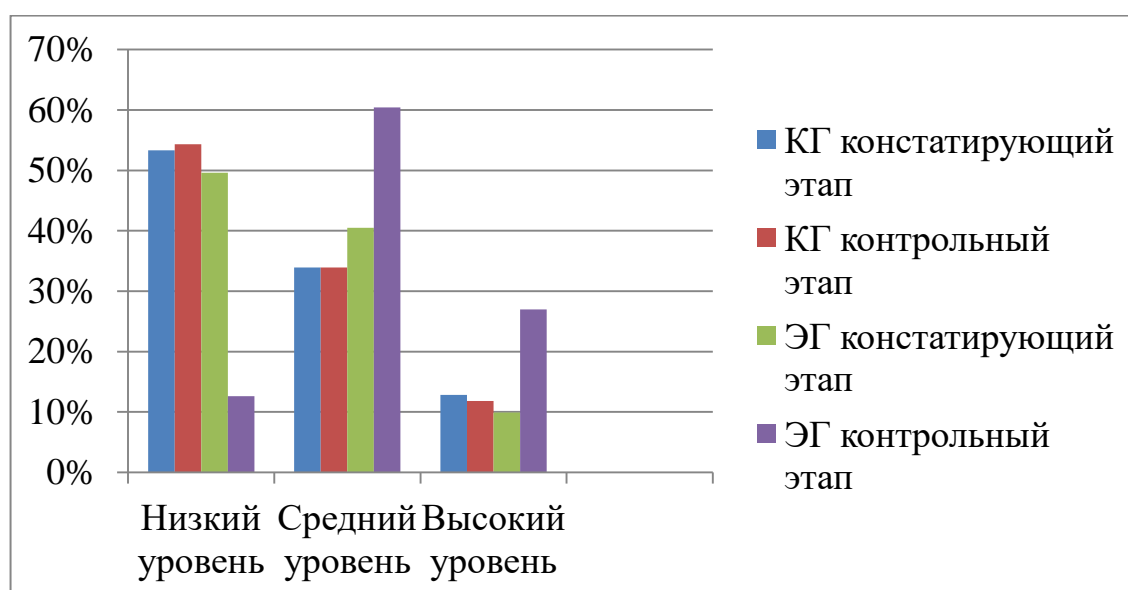


Рисунок 14 – Результаты контрольного этапа эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (составлен диссертантом)

Статистический критерий $\chi^2_{эмп.6}$ равен 45,392. Как видно, $\chi^2_{эмп.6} > \chi^2_{0,05}$ ($45,392 > 5,991$), это значит, что характеристики сравниваемых выборок

контрольной и экспериментальной групп не совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию χ^2 . Также статистический критерий $\chi^2_{\text{эмп.}}$ (1,202) < $\chi^2_{\text{эмп. б}}$ (45, 392). Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы является следствием реализации психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что выявленные, обоснованные и апробированные нами психолого-педагогические условия развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования являются необходимыми и достаточными. Достаточность данных условий подтвердилась результатами экспериментальной работы: уровень развития гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы значительно возрос по всем пяти критериям. Итоги экспериментальной работы подтвердили выдвинутую в начале исследования гипотезу.

Выводы по второй главе

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования позволяют сделать следующие выводы.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось выявление начального уровня развития гуманитарного мышления школьников контрольной и экспериментальной групп. Результаты констатирующего этапа показали низкий уровень развития гуманитарного мышления у более, чем у половины всей выборки обучающихся. По нашему мнению, этот результат связан с особенностями социокультурной среды, в которую погружен современный школьник. Эта среда часто характеризуется бездуховностью, неопределенностью ценностей и смыслов, демонстрацией успешности технократического мышления. Дефицит культуры и ущербность гуманитарной составляющей образования

являются причинами преимущественно низкого уровня развития гуманитарного мышления у обучающихся.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был реализован комплекс психолого-педагогических условий: культурологическая направленность содержания школьного образования; проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог; создание событийной образовательной среды; обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе. Их необходимость была определена на основе осмысления определения, структуры, особенностей и функций гуманитарного мышления. Достаточность подтвердилась результатами экспериментальной работы. Из данного набора нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности развития гуманитарного мышления, также нельзя добавить ничего, что не было бы излишним. Названные психолого-педагогические условия взаимосвязаны, они образуют комплекс и реализуются в полном составе. Таким образом, названные психолого-педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

Результаты формирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что внедрение психолого-педагогических условий в практику школы в контексте регионализации образования оказало существенное влияние на развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы. В первую очередь необходимо отметить возросшую представленность понятий гуманитарной направленности в тезаурусах учеников; полноту и глубину освоения этих понятий; развитие умения школьников интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности; выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними. Дети стали проявлять субъект-субъектное другодоминантное отношение в процессе диалога, сосредоточенность на совместном продуктивном мышлении. В речи школьников стали четко прослеживаться диалогические интенции, обращенность к

интеллектуальной, культуральной, коммуникативной, морально-этической рефлексии. Школьники начали обнаруживать чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения, не только видеть эти проблемы, но и преобразовывать их в гуманитарные задачи. Эмоциональная окрашенность мышления, понимание действительности в единстве общего, особенного и единичного, осмысление целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени свидетельствовали об изменении ориентации сознания школьников на целостное осмысление бытия. Успешность работы с разными типами дидактических заданий свидетельствовала о том, что школьники систематически применяют гуманитарную логику мышления; для их мышления характерны нелинейность и вариативность.

В целом, уровень развития гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы возрос по всем пяти критериям. Количество школьников с низким уровнем развития гуманитарного мышления существенно сократилось, число учащихся со средним уровнем возросло по сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента, чего нельзя сказать о школьниках контрольной группы. Полученные результаты подтверждаются расчетами статистического критерия χ^2 . Характеристики сравниваемых выборок контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы не совпали с уровнем значимости 0,05 по данному статистическому критерию. Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы было обусловлено именно за счет определенных, обоснованных и реализованных нами психолого-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире существуют две культуры: техногенная и гуманитарная. Противоположные черты этих культур формируют разные типы мышления. Глобальный кризис культуры проявляется в сужении духовных интересов людей, размытости ценностей, связан с в потерей «человеческого» в человеке – дегуманитаризацией. Растущие в такой среде школьники демонстрируют отсутствие смысловой, этической, ценностной интенции в действиях и поступках. Ученики знают нормы морали, но совершают безнравственные поступки, владеют знаниями, которые ими не прочувствованы и не пережиты, не присвоены. Поэтому сегодня как никогда актуально развитие гуманитарного мышления школьников, как противоположного технократическому. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях регионализации образования. В регионах востребованы субъекты культуры, личности, умеющие видеть гуманитарные проблемы, решать гуманитарно-ориентированные задачи, рассматривая возникающие ситуации в глокальном контексте. Анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить, что проблеме развития гуманитарного мышления школьников посвящено незначительное количество достаточно разобщенных относительно друг друга исследований, не учитывающих контекст регионализации образования. Указанные обстоятельства побудили нас выполнить данное исследование.

Проведенный нами анализ научных работ в области философии, культурологии, психологии, педагогики позволил определить гуманитарное мышление как диалогический и рефлексивный способ видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, позволяющий отражать и преобразовывать мир с учетом нормативно-ценностного содержания культуры, нравственности, единства и универсальности духовного измерения человека. В ходе научного исследования были определены особенности гуманитарного мышления, как мышления в тексте культуры:

ценностно-смысловая, диалогическая, творческая направленность, экзистенциальная обращенность, глокальность, мифологичность, нелинейность, субъективность и рефлексивность. Нами выявлены и обоснованы компоненты в структуре гуманитарного мышления: концептно-понятийный, операционально-ситуативный, рефлексивный; дана характеристика функций гуманитарного мышления: мировоззренческой, герменевтической, культуротворческой, холистической, диалогической.

В ходе исследования были определены возможности регионализации образования в развитии гуманитарного мышления школьников. Для развития концептно-понятийного компонента гуманитарного мышления существуют возможности: приведения к словесно-теоретическому компоненту практически-действенного и образного при освоении понятий; «доразвивания» понятий до концептов; смыслового чтения текстов культуры региона; осмысления индивидуальных, региональных и культурных концептов, формирования тезаурусов; развития гуманитарной направленности понятийной структуры мышления. Для развития операционально-ситуативного компонента эти возможности связаны с освоением основных операций гуманитарного мышления (ментальная репрезентация конкретной ситуации, интерпретация и понимание); приобретения опыта видения гуманитарных проблем, постановки и решения гуманитарно-ориентированных задач, планирования и сопровождения гуманитарно-направленной деятельности и поступков. Развитию рефлексивного компонента способствуют: возможности постижения школьниками собственных смыслов бытия и проектирования собственной жизни; возможности для самоидентификации по отношению к народу, региону, культуре, сопряженные с развитием интеллектуальной, культуральной, морально-этической и коммуникативной рефлексии. Переход от возможности к действительности, то есть к развитию гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования потребовал выявления, теоретического обоснования и разработки специальных психолого-педагогических условий.

Нами выявлен, теоретически обоснован и апробирован комплекс психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования: культурологическая направленность содержания школьного образования; проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе; вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог; создание событийной образовательной среды; обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе. Представлен специфический механизм развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования под влиянием каждого психолого-педагогического условия, а также общий механизм развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования.

В качестве критериев для определения уровня развития гуманитарного мышления школьников нами были предложены: гуманитарная направленность понятийной структуры мышления; диалогический характер мышления; чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения; ориентация сознания на целостное осмысление бытия; гуманитарная логика мышления. Названные критерии были определены на основе осмысления определения, а также структуры, особенностей и функций этого типа мышления.

В целях развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования нами были разработаны дидактические задания, типологизированные по следующим основаниям: компоненты в структуре гуманитарного мышления школьника, источники познания, виды ценностно-смысловых связей, функции гуманитарного мышления. Также разработана система заданий для диагностики уровня развития гуманитарного мышления на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Результаты выполнения заданий анализировались с использованием комплекса взаимодополняющих методов: модифицированные нами для целей настоящего исследования методы понятийного словаря, анализа ментальных карт, денотатная методика; контент-анализ, интен-анализ, метод педагогического наблюдения, гуманитарно-ориентированные задачи, методы математической статистики.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали низкий уровень развития гуманитарного мышления школьников, как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Полученные результаты обусловили необходимость реализации психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников.

На этапе формирующего эксперимента нами была осуществлена апробация выявленных и теоретически обоснованных психолого-педагогических условий в экспериментальной группе школьников в условиях естественного процесса обучения. Результаты формирующего этапа эксперимента позволили выполнить сравнительные исследования результатов обучения школьников контрольной и экспериментальной групп.

Анализ результатов развития гуманитарного мышления школьников на контрольном этапе эксперимента показал, что уровень развития гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы возрос по всем пяти критериям. Развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы подтверждается осознанностью и систематичностью оперирования гуманитарными понятиями, умением перевести ситуацию с объективного языка понятий на язык образно-концептуальных моделей действительности, умением выстраивать систему отношений между понятиями. Мышление приобрело диалогический характер: ученики стали активно вовлекаться в гуманитарный диалог, сосредотачиваясь на совместном продуктивном мышлении, возросло количество вопросов и побуждений, направленных на привлечение партнера к соучастию, событию в диалоге, согласованию. Отношения между участниками диалога обрели субъект-субъектный и другодоминантный характер. Школьники стали осмысленно использовать стратегии «мышление для другого», «мышление вместе с другим», стремиться к установлению отношений на основе понимания, продуктивного диалога, обмена тезаурусами. Речь учеников стала характеризоваться четкой выраженностью гуманитарных интенций. Сопряженность внешнего и внутреннего диалога проявлялась в осмысленном и систематическом обращении учеников к рефлексии. Обучающиеся стали более

четко усматривать противоречия, вычленять их причины и сущность, выражать проблему, требующую гуманитарного решения в гуманитарной задаче, демонстрировать личностную «отнесенность» к процессу решения задачи, то есть «оборачивать» проблему на себя. Ориентация сознания на целостное осмысление бытия проявлялась в эмоциональной окрашенности мышления, понимании действительности в единстве общего, особенного и единичного, осмыслении целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени. В итоге можно отметить, что мышлению школьников стала свойственна гуманитарная логика. Полученные результаты подтверждаются расчетами статистического критерия χ^2 . Это указывает на то, что развитие гуманитарного мышления обучающихся экспериментальной группы является следствием реализации психолого-педагогических условий развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования. Необходимость этих условий была определена на основе осмысления определения, структуры, особенностей и функций гуманитарного мышления. Достаточность условий подтвердилась результатами экспериментальной работы. Из данного набора нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности развития гуманитарного мышления, также нельзя добавить ничего, что не было бы излишним. Названные психолого-педагогические условия образуют комплекс и реализуются в полном составе, являются необходимыми и достаточными. Итоги экспериментальной работы подтвердили гипотезу.

Проведенное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования. В связи с этим возможно дальнейшее продолжение работы по обоснованию, учету и реализации преемственности как закономерности и дидактического принципа в развитии гуманитарного мышления школьников; созданию методического инструментария, позволяющего готовить учителей к организации образовательного процесса, направленного на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Смыслодидактика : учебник для магистров педагогики и психологии / И. В. Абакумова. – Москва : Кредо, 2008. – 386 с. – ISBN 978-5-91375-017-4.
2. Авдеенко, И. А. К проблеме использования термина «концепт» / И. А. Авдеенко // Филологическая наука в условиях диверсификации образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре, 16–17 ноября 2013 г. / Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. – Комсомольск-на-Амуре, 2014. – С. 5–11.
3. Адольф, В.А. Безопасность личности в контексте образованности / В.А. Адольф, К.В. Адольф // Народное образование. – 2021. – № 3 (1486). – С. 83–87.
4. Алексеев, Н. Г. Рефлексия / Н. Г. Алексеев // Гуманитарный портал. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2164> (дата обращения: 31.10.2017).
5. Атласова, М. М. Регионализация содержания учебного материала – важнейший фактор освоения национальной культуры в учреждениях общего образования / М. М. Атласова // Вестник МГУКИ. – 2010. – № 3. – С. 162–168.
6. Ахмерова, Л. Р. Мысль и чувство как семантическая оппозиция в русском гуманитарном дискурсе / Л. Р. Ахмерова // Ученые записки Казанского университета. Серия гуманитарные науки. – 2017. – Т. 159. – С. 1187–1199.
7. Бажина, И. А. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бажина Ираида Александровна ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 2003. – 437 с.
8. Бакулевская, С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач : специальность

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бакулевская Светлана Сергеевна ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2001. – 162 с.

9. Балина, А. Г. Графические техники визуализации информации как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов (на примере изучения курса «Педагогика») / А. Г. Балина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 48. – С. 109–116.

10. Балл, Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 232 с. – ISBN 5-7155-0071-0.

11. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Работы 20-х годов. – Киев : Next, 1994. – С. 9–69.

12. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.

13. Бездухов, В. П. Морально-этическая рефлексия учащихся / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 3. – С. 575–577.

14. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

15. Белова, Е. В. Диалоговые формы и условия использования в учебном процессе / Е. В. Белова, М. А. Лукьяненко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 33–40.

16. Белова, Е. С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 148–152.

17. Белова, С. В. Целостное образование человека : методологические, теоретические и технологические аспекты проблемы / С. В. Белова // Известия ВГПУ. – 2009. – № 6. – С. 29–32.

18. Белогуров, А. Ю. Философско-педагогические аспекты изучения процесса регионализации образования / А. Ю. Белогуров // Бюллетень Владикавказского института управления. – 2004. – № 11–12. – С. 241–265.
19. Бельцева, Е. А. Проблема понимания в гуманитарном познании : специальность 09.00.01 «Онтология и теория познания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Бельцева Екатерина Адольфовна ; Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2003. – 19 с.
20. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры / В. С. Библер. – Москва : Гнозис, 1991. – 220 с. – ISBN 5-01-003633-9.
21. Богословская, И. В. Экспериментальное исследование степени и глубины понимания текста / И. В. Богословская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 3. – С. 756–760.
22. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с. – ISBN 5-89502-210-3 ; ISBN 5-89395-285-5.
23. Бойматов, У. Ф. Уровни и формы глокализации в социальном процессе глобализации / У. Ф. Бойматов // Вестник ВГУ. Серия: Философия. – 2018. – № 4. – С. 104–110.
24. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с. – ISBN 5-87456-169-2.
25. Борзенко, И. М. Основы современного гуманизма : учебное пособие / И. М. Борзенко, В. А. Кувакина ; под ред. В. А. Кувакина, А. Г. Круглова. – Москва : Российское гуманистическое общество, 2002. – 389 с.
26. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер ; пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. – Москва : Просвещение, 2006. – 224 с. – ISBN: 5090141061.

27. Булатова, О. С. Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Булатова Оксана Сергеевна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2005. – 421 с.
28. Бухаров, А. О. Нарративные методы обучения в современной школе / А. О. Бухаров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 45–46.
29. Бухаров, А. О. Педагогические возможности нарративной игры в формировании правового сознания младших школьников / А. О. Бухаров // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 127–130.
30. Валицкая, А. П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания / А. П. Валицкая // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 2. – С. 20–28.
31. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / [З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик и др.] ; Федеральное агентство по науке и образованию РФ, Кемеровский государственный университет, Сибирская академия наук высшей школы. – Кемерово : КемГУ, 2005. – 219 с. – (Серия «Концептуальные исследования» ; вып. 4) (Учебная литература КемГУ). – ISBN 5-93664-009-8.
32. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – 220 с.
33. Веденеева, Г. И. Аксиологическая модель духовно-нравственного воспитания школьников в процессе познания родного края / Г. И. Веденеева // Перспективы Науки и Образования. – 2015. – № 4 (16). – С. 56–62.
34. Велихов, Е. П. Сознание: опыт междисциплинарного подхода / Е. П. Велихов, В. П. Зинченко, В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1988. – № 11. – С. 3–31.
35. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

36. Вершловский, С. Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании : учебное пособие / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург : Академия постдипломного педагогического образования, 2006. – 61 с.
37. Возница, В. М. Теоретические и технологические аспекты регионализации содержания школьного естественно-научного образования (на примере содержания географического образования) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Возница Валентина Михайловна ; Мурманский государственный педагогический университет. – Мурманск, 2004. – 209 с.
38. Волкова, Н. В. Влияние образовательных событий на становление педагогической деятельности в процессе подготовки студентов / Н. В. Волкова. – Бийск : АГАО, 2014. – 276 с. – ISBN 978-5-85127-791-7.
39. Волкова, Н. В. Событийный характер организации жизнедеятельности лицеев 19 века: на примере Царскосельского лицея / Н. В. Волкова // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011. – № 1 (03). – С. 95–100.
40. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.
41. Габдулхаков, В. Ф. Технология рассказывания в условиях поликультурного языкового развития детей / В. Ф. Габдулхаков // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 63–68.
42. Гапонова, Г. И. Задачный подход в гуманитарном образовании / Г. И. Гапонова // Экономика. Право. Печать. – 2013. – № 3 (59). – С. 17–21.
43. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника : учебное пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 328 с. – ISBN 978-5-534-06481-0.
44. Гельфман, Э. Г. Учебные тексты как средство интеллектуального развития учащихся в процессе обучения математике / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная // Образование и наука. – 2014. – № 8 (117). – С. 67–80.

45. География Алтайского края : учебное пособие / О. Н. Горбатова, Н. В. Рыгалова, Ю. В. Козырева, О. Л. Малыхина. – Барнаул : ОАО «Алтайский дом печати», 2017. – 232 с. – ISBN 978-5-98550-423-1.
46. Горбатова, О. Н. Web-quest на уроках географии / О. Н. Горбатова // Известия Алтайского краевого отделения Русского географического общества. – 2013. – Вып. 34. – С. 61–65.
47. Горбатова, О. Н. Изучение региональной географии на основе образной геральдической карты / О. Н. Горбатова // Новое образование. – 2011. – № 4. – С. 37–40.
48. Горбачева, Е. И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития / Е. И. Горбачева. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2001. – 294 с. – ISBN 5-88725-072-0.
49. Горшкова, В. В. Аксиологический фактор в процессе инновационного развития образования / В. В. Горшкова // Вестник Оренбургского Государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 34–38.
50. Горшкова, В. В. Онтологизация феномена диалога в контексте социального взаимодействия / В. В. Горшкова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 4. – С. 31–34.
51. Горшкова, В. В. Феномен русской духовности в контексте современного образования и воспитания / В. В. Горшкова // Педагогический журнал. – 2013. – № 1–2. – С. 10–31.
52. Горшкова, В. В. Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги» / В. В. Горшкова // Педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 18–38.
53. Григорьев, А. А. Культурологический смысл концепта : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Григорьев Алексей Алексеевич ; Российский институт культурологии. – Москва, 2003. – С. 17–18.

54. Гузева, Н. Ю. Аксиологичность как основная характеристика лингвистических знаний / Н. Ю. Гузева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 6. – С. 21–25.
55. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Российская академия образования. – Москва : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9.
56. Данильчук, В. И. Гуманитаризация физического образования в средней школе: (личностно-гуманитарная парадигма) : монография / В. И. Данильчук ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Волгоградский государственный педагогический университет. – Санкт-Петербург ; Волгоград : Перемена, 1996. – 185 с. – ISBN 5-88234-223-6.
57. Даутова, К. В. Технология развивающего обучения в использовании фольклорного материала на уроках физики / К. В. Даутова // Вестник АлтГПА: Естественные и точные науки. – 2014. – № 20. – С. 54–59.
58. Даутова, О.Б. Неодидактика как методологическая основа современного школьного образования в целях развития человеческого капитала / О.Б. Даутова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (268). – С. 15-22.
59. Днепров, Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» / Э. Д. Днепров. – Москва : РАО, 1996. – 432 с.
60. Доблаев, Л. П. Анализ и понимание текста : методическое пособие / Л. П. Доблаев. – Саратов : Издательство СГУ, 1987. – 69 с.
61. Догалаков, А. Г. Истина и правда, как категории русской культуры / А. Г. Догалаков. – Балашов : Издательство БФ СГУ, 2001. – Ч. 1. – 2001. – 156 с. – ISBN 5-87940-299-1.
62. Додонов, Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 21–33.

63. Доманский, В. А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе / В. А. Доманский. – Москва : ФЛИНТА, 2015. – 368 с. – ISBN: 978-5-89349-412-9.
64. Дорофеев, Г. В. О составлении циклов взаимосвязанных задач / Г. В. Дорофеев // Математика в школе. – 1983. – № 6. – С. 34–39.
65. Дружкин, А. В. Логико-методологический подход к усвоению педагогических понятий в процессе решения понятийно-терминологических задач / А. В. Дружкин, Г. И. Железовская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 1, т. 12. – С. 84–87.
66. Дунев, А. И. Интент-анализ педагогического дискурса / А. И. Дунев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 2 (293). – С. 26–29.
67. Дьяконов, Г. В. Концепция диалога М. М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г. В. Дьяконов // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике : материалы Международной конференции. Смоленск, 23–25 октября 2003 г. / под ред. В. А. Сониной. – Смоленск : Издательство Смоленского госуниверситета, 2003. – С. 22–27.
68. Елькин, А. В. Концепт и нестандартные приемы обучения / А. В. Елькин // Педагогика: семья–школа–общество : монография / под общ. ред. О. И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2009. – Кн. 17. – С. 241–251.
69. Елькин, А. В. Педагогический смысл концепта / А. В. Елькин // Фундаментальные проблемы науки : сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 1 октября 2015 г. – Уфа : АЭТЕРНА, 2015. – С. 229–231.
70. Ефременкова, О. В. Гуманитарно ориентированные математические задачи в процессе развития творческой активности студентов в техническом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Ефременкова Ольга Валентиновна ; Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2003. – 203 с.

71. Зайцева, О. Ю. Развитие принципа регионализации в теории и практике дошкольного образования / О. Ю. Зайцева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4. – С. 110.

72. Закирова, А. Ф. Входя в герменевтический круг / А. Ф. Закирова. – Москва : Владос, 2011. – 272 с. – ISBN 978-5691-01867-1.

73. Закирова, А. Ф. Основы педагогической герменевтики : авторский курс лекций : учебное пособие / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 324 с. – ISBN 978-5-400-00557-2.

74. Замятин, Д. Н. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук / Д. Н. Замятин // Социологическое обозрение. – 2010. – Т. 9, № 3. – С. 26–50.

75. Замятина, Н. Ю. Гений места и город: варианты взаимодействия / Н. Ю. Замятина, Д. Н. Замятин // Вестник Евразии. – 2007. – № 1. – С. 62–87.

76. Захарова, Л. Н. Философия как основа культурологического знания / Л. Н. Захарова, Ф. Д. Фахрутдинова // Гуманизация образования. – 2014. – № 4. – С. 6–11.

77. Зеленев, А. А. Психолого-дидактические особенности применения задач на смысл как технологии развития креативности студентов разной профессиональной направленности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Зеленев Андрей Андреевич ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2016. – 153 с.

78. Зильбербранд, Н. Ю. Дидактическая сущность смысловых задач / Н. Ю. Зильбербранд // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4, т. 2. – С. 106.

79. Зильбербранд, Н. Ю. Задачи на смысл: технологии реализации в практике образовательного процесса / Н. Ю. Зильбербранд, Н. Н. Мироненкова // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4. – С. 75–83.

80. Зильбербранд, Н. Ю. Особенности дидактического моделирования смысловых задач в практике образовательного процесса : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зильбербранд Наталья Юрьевна ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2014. – 20 с.
81. Зильбербранд, Н. Ю. Типология смысловых задач в современной дидактике / Н. Ю. Зильбербранд, И. А. Рудакова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5, ч. 1. – С. 177–181.
82. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – Москва, 1995. – 63 с. – ISBN 5-88415-014-8.
83. Зинченко, В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко // Новое педагогическое мышление ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 90–102.
84. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – Москва : Триволо, 1994. – 301 с. – ISBN 5-88415-004-0.
85. Знаков, В. В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий / В. В. Знаков // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 118–128.
86. Иванова, О. А. Развитие гуманитарного мышления педагога / О. А. Иванова, З. И. Колычева // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39). – С. 10–14.
87. Иванова, С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности : учебное пособие / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 331 с. – ISBN 5-87854-220-X.
88. Иванова, Т. Н. Музейное пространство как поле деятельности для современного учителя географии / Т. Н. Иванова, О. Н. Горбатова // Вестник АлтГПА. – 2015. – № 22. – С. 96–99.

89. Ильясов, И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. – Москва : Издательство Российского открытого университета, 1992. – 140 с.
90. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 9.
91. Казакова, Л.А. Родословная семьи в контексте исследовательской работы школьников (у истории страны через историю семьи) / Л.А. Казакова, И.Н. Ценюга, С.Н. Ценюга // *Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 4 декабря 2017 г. / отв. ред. А.А. Сукиасян. – в 3 частях. Ч 1. – Стерлитамак : АМИ, 2017. – С. 201-206.*
92. Казанцева, Е. В. Актуализация идей нарративной педагогики в условиях личностно ориентированного образования высшей школы / Е. В. Казанцева // *Гуманитарium*. – 2017. – № 1 (2). – С. 26–28.
93. Каплунович, И. Я. Содержание мыслительных операций в структуре пространственного мышления / И. Я. Каплунович // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 6. – С. 115–122.
94. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – Москва, 1993. – 80 с.
95. Карякина, Т. И. Формирование готовности будущих учителей к использованию гуманитарно ориентированных образовательных технологий : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карякина Татьяна Ивановна ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2003. – 245 с.
96. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин ;

Ассоциация «Развивающее обучение». – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.

97. Клус-Станьска, Д. Нарратив в школе / Д. Клус-Станьска // Теоретические вопросы образования : хрестоматия. Часть 3. Критическая педагогика / сост. : А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2016. – С. 392–437.

98. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Санкт-Петербург : Алетей, 2002. – 414 с. – ISBN 5-89329-517-X.

99. Ковалева, Г. И. Приемы конструирования систем математических задач / Г. И. Ковалева // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 77–81.

100. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 176 с. – ISBN 5-7695-2145-7.

101. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Детство Пресс, 2001. – 288 с. – ISBN 5-89814-154-5.

102. Комиссарова, С. А. Задачная технология как средство гуманитаризации естественнонаучного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Комиссарова Светлана Александровна ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2002. – 215 с.

103. Комуцци, Л. В. Место и роль дидактического нарратива в поликультурном образовании / Л. В. Комуцци // Языковое и культурное взаимодействие в условиях Арктического региона : материалы Международной научно-практической конференции. Мурманск, 23–25 сентября 2014 г. / Мурманский государственный гуманитарный университет. – Мурманск : МГГУ, 2014. – С. 218–226.

104. Кондрусева, В. М. Холистический подход в образовании как предмет философской рефлексии / В. М. Кондрусева // Наука и образование. – 2014. – № 11. – С. 23–27.
105. Коняева, Е. А. Краткий словарь педагогических понятий : учебное издание / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск : Издательство Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. – 131 с.
106. Корнев, И. Н. Региональное образование в контексте концепции геокультурного пространства / И. Н. Корнев // Региональный компонент гуманитарного образования: проблемы реализации : материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 23 мая 2001 г. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. – С. 52–59.
107. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) : учебно-методическое пособие / Д. И. Корнющенко ; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. – 606 с. – ISBN 5-89502-359-2.
108. Корощенко, Н. А. Региональный компонент в образовании / Н. А. Корощенко // Наука и современность. – 2014. – № 1. – С. 123–131.
109. Костин, А. К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики / А. К. Костин // Педагогика. Научно-теоретический журнал. – 2005. – № 8. – С. 3.
110. Кузнецов, В. Г. Логика гуманитарного познания / В. Г. Кузнецов // Философия и общество. – 2009. – Вып. № 4 (56). – С. 22–63.
111. Культурология : учебное пособие / под ред. Н. Г. Багдасарьян. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 2001. – 511 с. – ISBN 5-06-003475-5.
112. Купарева, В. В. Использование метода денотативного анализа иноязычного текста при обучении чтению в школе / В. В. Купарева, А. Ю. Старикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–7.

113. Курбыко, З. С. Гуманитарное мышление педагога для образования XXI века / З. С. Курбыко, А. В. Позняк // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2008. – Т. 6. – С. 75–78.
114. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – Москва : Просвещение, 1989. – 129 с. – ISBN 5-09-001083-8.
115. Кутырев, В. А. Естественное и искусственное: борьба миров / В. А. Кутырев. – Нижний Новгород, 1994. – 200 с. – ISBN 5-88022-029-X.
116. Куюков, Р.А., Патриотическое воспитание как основа правильного формирования морально здоровой личности / Р.А. Куюков, С.А. Вахрушев // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе : материалы II Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Красноярск, 6-9 июня 2018 г. / отв. ред. М.Г. Янова. Красноярск, 2018. – С. – 55-59.
117. Лебединский, С. И. Стратегии понимания устной научной речи : экспериментальное исследование / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2017. – 328 с. – ISBN 978-985-566-402-5.
118. Левичев, О. Ф. Этическое мышление и особенности актуализации его развития / О. Ф. Левичев // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 3. – С. 55–64.
119. Леонтьев, А. А. Развитие мышления в процессе обучения / А. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 8. – С. 40–45.
120. Леонтьев, А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / под ред. А. Я. Зися, М. Г. Ярошевского. – Москва : Наука, 1991. – С. 184–187.
121. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2007. – 487 с. – (Фундаментальная психология). – ISBN 978-5-89357-237-7.
122. Летягова, Т. В. Тысяча состояний души : краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – 3-е изд., стер. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 424 с. – ISBN 978-5-89349-714-4.

123. Липина, О. И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5–9 классах : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических / Липина Олеся Игорьевна ; Рязанский государственный педагогический университет им. С. А. Есенина. – Рязань, 2006. – 200 с.
124. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 5–12.
125. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев ; сост. Г. А. Дубровская. – Изд. 3-е. – Москва : Детская литература, 1989. – 238 с.
126. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – Москва : Знание, 1982. – 176 с.
127. Луков, В. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания / В. А. Луков, Вл. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 1. – С. 18–25.
128. Лукьянова, М. И. Гуманитарная экспертиза как способ осознания педагогом профессионального бытия и характеристик образовательной среды / М. И. Лукьянова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – Вып. 4. – С. 90–96.
129. Лямин, А. Н. Гуманитарное обновление обучения химии в современной школе / А. Н. Лямин, М. Н. Пак // Концепт. – 2012. – № 7. – С. 67–82.
130. Ляшевская, О. Н. Частотный словарь современного русского языка: на материалах Национального корпуса русского языка / О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Словари. ру, 2015. – 1087 с. – ISBN 978-5-9906031-5-8.
131. Майкова, О. И. Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Майкова Ольга Ивановна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2008. – 24 с.

132. Маланов, И. А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Маланов Иннокентий Александрович ; Бурятский государственный университет. – Улан-Удэ, 2012. – 230 с.
133. Мальцева, С. С. Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мальцева Светлана Сергеевна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2009. – 240 с.
134. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., доп. и испр. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 868 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
135. Микешина, Л. А. Репрезентация: частный метод или фундаментальная операция познания? / Л. А. Микешина // Epistemology & Philosophy of Science. – 2007. – Т. XI, № 1. – С. 5–17.
136. Миракова, Т. Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миракова Татьяна Николаевна ; Институт общего среднего образования Российской академии образования. – Москва, 2001. – 53 с.
137. Мирошниченко, В. В. Общие тенденции развития региональной системы образования / В. В. Мирошниченко // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 2. – С. 13.
138. Митин, И. И. Методика комплексной культурно-географической характеристики территории : специальность 25.00.24 «Экономическая, социальная и политическая география» : диссертация на соискание ученой степени кандидата

географических наук / Митин Иван Игоревич ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2007. – 221 с.

139. Морозова, О. П. Развитие общепедагогических умений молодого учителя : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Морозова Ольга Петровна ; Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. – Москва, 1987. – 230 с.

140. Мудрик, А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 47. – С. 109–115.

141. Мурашова, Е. В. Класс коррекции / Е. В. Мурашова. – Москва : Самокат, 2013. – 192 с.

142. Мурзина, И. Я. Образование как элемент формирования регионального самосознания / И. Я. Мурзина // Региональный компонент гуманитарного образования: проблемы реализации : материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 23 мая 2001 г. / Министерство образования Российской Федерации [и др.]. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. – С. 42.

143. Мухлынина, Т. В. Регионализация современной системы дополнительного образования детей в условиях модернизации образования / Т. В. Мухлынина // Инновационные педагогические технологии : материалы III Международной научной конференции. Казань, октябрь 2015 г. – Казань : Бук, 2015. – С. 111–113.

144. Мясникова, О. В. Чтение и понимание педагогических текстов средствами драматизации : учебное пособие / О. В. Мясникова. – Барнаул : Издательство Алтайского ун-та, 2014. – 100 с. – ISBN 978-5-7904-1687-3.

145. Назиев, А. Х. Гуманитарно ориентированное преподавание математики в общеобразовательной школе / А. Х. Назиев ; Рязанский областной институт развития образования. – Рязань : Издательство Рязанского обл. ин-та развития образования, 1999. – 110 с. – ISBN 5-7943-0068-X.

146. Наумов, С. В. Регионализация образования и стратегии управления ее развитием / С. В. Наумов // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 11–19.
147. Неменский, Б. М. Педагогика искусства : учебное издание / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2007. – 255 с. – ISBN 5-09-014501-6.
148. Неменский, Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление : сборник научных трудов / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 103–134.
149. Неретина, С. С. Тропы и концепты / С. С. Неретина ; Российская академия наук, Институт философии. – Москва : ИФРАН, 1999. – 275 с. – ISBN 5-201-02014-3.
150. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. П. Копорулина. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 668 с. – ISBN 978-5-222-13572-3.
151. Новиков, А. И. Текст и его смысловые доминанты / А. И. Новиков ; под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. – Москва : Институт языкознания РАН, 2007. – 224 с.
152. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. ISBN 978-5-906-29401-2.
153. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях: типовые случаи / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – ISBN: 5-94073-073-6.
154. Ножина, О. И. Гуманизация школы и речевое поведение учителя / О. И. Ножина, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева // Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса : сборник научных трудов / Ярославский государственный университет ; [редкол. : С. Н. Батракова (отв. ред.) и др.]. – Ярославль : ЯрГУ, 1991. – С. 9–14.
155. Обласова, Т. В. Актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание

- ученой степени доктора педагогических наук / Обласова Татьяна Владимировна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2012. – 350 с.
156. Обучаем смысловому чтению : методическое пособие / авт.-сост. Т. И. Фисенко. – Хабаровск : ХК ИРО, 2015. – 140 с.
157. Острикова, Е. А. Организация краеведческой деятельности в школе как отражение тенденции регионализации образования / Е. А. Острикова // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Международной научной конференции. Челябинск, октябрь 2012 г. / Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 95–97.
158. Павлова, Н. Д. Интент-анализ. Основания, процедура, опыт использования / Н. Д. Павлова, Т. А. Гребенщикова ; Российская академия наук, Институт психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2017 – 150 с. – ISBN 978-5-9270-0350-1.
159. Педагогический словарь : учебное пособие / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-4652-5.
160. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Крылова, Н. Н. Суртаева, О. Н. Шилова, С. В. Христофоров; под общ.ред. О. Б. Даутовой. – СПб. : КАРО, 2020. – 328 с.
161. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – ISBN 5-85270-230-7.
162. Пеньков, Д. В. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации смыслообразования в учебном процессе / Д. В. Пеньков, Л. Я. Хоронько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – Вып. 2 (238). – С. 75–80.
163. Переход к открытому образовательному пространству. Часть 2 : Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : ТГУ, 2009. – 445 с. – ISBN 5-94621-286.

164. Перминова, Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии / Л. М. Перминова. – Санкт-Петербург : СПБАППО, 2004. – 388 с.
165. Перминова, Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Перминова Людмила Михайловна ; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина. – Москва, 1995. – 415 с.
166. Петрова, И. А. Методические аспекты использования ментальных карт в процессе обучения / И. А. Петрова, П. А. Егармин // Решетневские чтения. – 2014. – № 18, т. 3. – С. 310–313.
167. Пилатова, В. Н. Мысль и чувство в монологическом описании / В. Н. Пилатова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2018. – № 4 (82), ч. 1. – С. 152–155.
168. Пичкуренко, Е. А. Дидактические аспекты герменевтического круга и проектирование технологий освоения учебного текста / Е. А. Пичкуренко, А. И. Архипова, А. В. Аракелов // Вестник АГУ. – 2018. – Вып. 2. – С. 101–109.
169. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1982. – 309 с.
170. Платохина, Н. А. Регионализация содержания образования / Н. А. Платохина // Известия ВолгГТУ. – 2008. – Т 5, № 5 (43). – С. 70–72.
171. Позняк, А. В. Гуманитарное мышление педагога как фактор гуманизации образовательного процесса / А. В. Позняк, З. С. Курбыко // Гуманизация и демократизация университетского образования : сборник научных статей. – Габрово : ЕКС–ПРЕС, 2009. – С. 89–93.
172. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с. ISBN 5-06-004502-1.

173. Полякова, М. В. Концепты теории воспитания / М. В. Полякова. – Екатеринбург : Издательство Российского гос. профессионально-педагогического ун-та, 2010. – 172 с. – ISBN 978-5-8050-0368-5.
174. Пономарев, Я. А. Исследования проблем психологии творчества / Я. А. Пономарев, Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 182–186.
175. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ : Восток–Запад, 2010. – 314 с. – ISBN 978-5-17-045103-6 ; ISBN 978-5-478-00346-3.
176. Попова, Р. Р. Проблема определения понятия «событие» в психологии / Р. Р. Попова // Вестник ТГГПУ. – 2011. – № 3. – С. 287–293.
177. Прокументова, Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность / Г. Н. Прокументова // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – С. 4–16.
178. Пушкин, В. Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности / В. Н. Пушкин // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии : сборник научных работ, посвященных 60-летию науч.-педагогической деятельности А. А. Смирнова / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 106–120.
179. Разумовский, В. Г. Научный метод познания в школьном образовании как высочайшая духовная ценность / В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров // Научные основы развития образования в XXI веке : сборник выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП / Российская академия образования, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов ; сост. А. С. Запесоцкий, О. Е. Лебедев. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. – С. 292–296.
180. Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью / П. Рикер. – Москва : Academia, 1995. – 159 с. – ISBN 5-86187-045-4.

181. Ришар, Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар. – Москва : Институт психологии РАН, 1998. – 232 с. – ISBN 5-201-02239-1.
182. Розин, В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – Москва : PerSe, 2006. – 360 с. – ISBN 5-9292-0158-7.
183. Розин, В. М. Мышление: сущность и развитие. Концепция мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления / В. М. Розин. – Москва : Ленанд, 2015. – 368 с. – ISBN: 5971012827.
184. Романенко, И. Б. Античная и средневековая образовательные парадигмы: проблема перехода (Универсум платоновской мысли: неоплатонизм и христианство. Апологии Сократа) / И. Б. Романенко. – Санкт-Петербург : Центр антиковедения СПбГУ, 2002. – 302 с. – ISBN 5-88812-170-3.
185. Рослякова, Н. И. Развитие коммуникативной рефлексии у детей старшего дошкольного возраста: постановка проблемы / Н. И. Рослякова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2014. – № 2. – С. 123–131.
186. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том 1 : А-М / ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 607 с. – ISBN 5-85270-140-8.
187. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том 2 : Н-Я / ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с. – ISBN 5852701149.
188. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 680 с. – ISBN 5-314 00016 4.
189. Рудакова, И. А. Система работы учителя по реализации задач на смысл / И. А. Рудакова, Н. Ю. Зильбербранд // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 112–115.
190. Рыбаков, Н. С. Регионализация образования как методологическая проблема / Н. С. Рыбаков // Региональный компонент гуманитарного образования : проблемы реализации : материалы научно-практической конференции.

Екатеринбург, 23 мая 2001 г. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. – С. 7–8.

191. Рябчиков, В. В. Тезаурусный подход и педагогика взаимодействий / В. В. Рябчиков // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 2. – С. 129–134.

192. Савин, Е. Ю. Профессиональное педагогическое мышление: сущность и теоретические подходы к изучению и развитию / Е. Ю. Савин / Операционализация психологических понятий в мышлении студентов: сущность, механизмы, технологии / под ред. Е. И. Горбачевой. – Москва ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. – С. 245–271.

193. Сагайдачная, В. В. Культурно-антропологический подход к регионализации содержания школьного естественнонаучного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сагайдачная Виктория Владимировна ; Карельский государственный педагогический университет. – Мурманск, 2008. – 187 с.

194. Сальдаева, О. В. Регионализация как принцип модернизации художественного образования / О. В. Сальдаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 380–387.

195. Сапа, В. А. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / В. А. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 5. – С. 23–42.

196. Семенов, И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности / И. Н. Семенов // Системные исследования : ежегодник. – Москва, 1982. – С. 301–319.

197. Семенов, И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 24–45.

198. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 65–73.

199. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учебное пособие / Ю. В. Сенько. – Москва : Академия, 2000. – 240 с. – ISBN 5-7695-0601-6.
200. Сенько, Ю. В. Избранные научные статьи: публикации в журнале «Педагогика» / Ю. В. Сенько. – Барнаул : Издательство «АРТИКА», 2011. – 117 с.
201. Сенько, Ю. В. Обучение и жизненный опыт учащихся / Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин. – Москва. – Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология ; № 12).
202. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания : учебное пособие / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – Москва : Дрофа, 2007. – 192 с. – ISBN 978-5-358-00870-0.
203. Сергеев, Н. К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 4–8.
204. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
205. Силантьева, М. В. Современные «гуманитарные технологии» в контексте российской действительности / М. В. Силантьева // Славянский мир в третьем тысячелетии. Россия и славянские народы во времени и пространстве : сборник научных работ. – 2009. – № 4. – С. 406–418.
206. Симбирцева, Н. А. Культурологический потенциал категории «текст культуры» / Н. А. Симбирцева // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – С. 27–31.
207. Симонов, В. М. Гуманитарно-ориентированная задачная технология как фактор гуманитарного развития личности / В. М. Симонов // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 2. – С. 77–83.
208. Симонов, В. М. Дидактические основы естественнонаучного образования: теория и практика реализации гуманитарной парадигмы : : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Симонов Вячеслав

Михайлович ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2000. – 403 с.

209. Скворцов, Д. Е. Роль образного мышления в процессах осмысления культуры / Д. Е. Скворцов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 6. – С. 204–206.

210. Скрыпникова, Е.М. Дети и город : сложности взаимодействия и практики участия / Е.М. Скрыпникова // Комплексные исследования детства. – 2020. – Т. 2. – № 3. – С. 162-169.

211. Скрыпникова, Е.М. Педагогические условия, содействующие реализации участия детей в принятии решений в школе / Е.М. Скрыпникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – № 1. – С. 176-180.

212. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – С. 15–16.

213. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 2. – С. 3–8.

214. Словарь педагогического обихода: основные термины и понятия по общей и социальной педагогике / В. Д. Самойлов [и др.] ; под ред. С. Н. Тихомирова ; Министерство внутренних дел Российской Федерации, Московский университет. – Москва : МоскУМВД России, 2012. – 119 с.

215. Словарь психолого-педагогических понятий : справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2007. – 68 с. – ISBN 978-985-434-695-3.

216. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 232 с. – ISBN 985-6633-17-6.

217. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Баласс, 2011. – 187 с. – ISBN 978-5-8593-9903-1.
218. Смирнова, Н. Г. Структурно-вариативная модель непрерывного художественного образования: региональный подход / Н. Г. Смирнова // Региональный компонент гуманитарного образования : материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 23 мая 2001 г. / Министерство образования Российской Федерации [и др.]. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. – С. 62–72.
219. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / ред. Н. Б. Крылова, М. Ю. Жилина. – Москва, 2010. – Вып. 1 (43). – 157 с.
220. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 191 с. – ISBN 5-364-00329-9.
221. Соловьева, Н. И. Развитие жизненного познавательного опыта в процессе обучения студентов современного вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соловьева Надежда Ивановна ; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2016. – 295 с.
222. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо ; [пер. с англ.]. – Москва : Тривола, 1996. – 598 с. – ISBN 5-88415-024-5.
223. Сопочкин, С. В. Учимся понимать другого. К построению субъективной модели урока истории / С. В. Сопочкин. – Новосибирск : Советская Сибирь, 2013. – 118 с.
224. Сорокин, Д. Ю. Варианты задач ценностно-смыслового характера к отдельным темам программы по формированию отношения к здоровому образу жизни / Д. Ю. Сорокин, В. М. Сорокина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12. – С. 524–527.

225. Спирова, Э. М. Специфика гуманитарного мышления / Э. М. Спирова / Гуманитарное знание и вызовы времени / отв. ред. и сост. С. Я. Левит. – Москва : Центр гуманитарных инициатив, 2014. – С. 91–108.
226. Степанов, Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики / Ю. С. Степанов. – 4-е изд., стер. – Москва : УРСС, 2003. – 310 с. – ISBN 5-354-00339-3.
227. Сторожакова, Е. В. Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сторожакова Екатерина Владимировна ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2015. – 414 с.
228. Сулима, И. И. Бытийный статус образования: герменевтическая концепция : специальность 09.00.11 «Социальная философия» диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Сулима Игорь Иванович ; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2004. – 355 с.
229. Суржанская, Ю. В. Проблема соотношения концепта и понятия в философском и научном мышлении : специальность 09.00.01 «Онтология и теория познания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Суржанская Юлия Викторовна ; Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск, 2012. – 23 с.
230. Суровцева, В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования / В. А. Суровцева // Школьная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 48–57.
231. Сухомлинский, В. А. Хрестоматия по этике / В. А. Сухомлинский ; [предисл. О. В. Сухомлинской]. – Москва : Педагогика, 1990. – 303 с. – ISBN 5-7155-0266-7.

232. Таберко, Н. И. Культурологическое погружение как способ достижения личностных результатов обучающихся / Н. И. Таберко // Человек в мире культуры. – 2015. – № 2. – С. 31–36.
233. Татарникова, Г. В. Развитие вопрошающей активности учащихся в образовательном процессе гимназии : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Татарникова Генриетта Викторовна ; Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2006. – 240 с.
234. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам : словарь-справочник / Т. М. Баринова, И. О. Гарипова, В. В. Каранова [и др.]. – Магадан : Охотник, 2011. – 112 с. – ISBN 978-5-905090-05-9.
235. Теслинов, А. Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / А. Г. Теслинов. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 156 с. – ISBN 978-5-388-00407-9.
236. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие. – Москва : Издательство Московского ун-та, 1984. – 272 с.
237. Токуренова, Б. Н. Подготовка студентов педвуза к профессионально-педагогической деятельности в условиях регионализации школьного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Токуренова Бальжит Немаевна ; Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2006. – 197 с.
238. Троицкий, Ю. Л. Новая технология исторического образования / Ю. Л. Троицкий // История. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1994. – № 45. – С. 2–5.
239. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – Москва : Педагогика, 1986. – 176 с.

240. Устюганов, А. А. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике / А. А. Устюганов, М. С. Яницкий, А. В. Серый // Science for Education Today. – 2019. – Т 9, № 1. – С. 76–92.
241. Ухтомский, А. А. Интуиция совести : письма. Записные книжки. Заметки на полях / А. А. Ухтомский. – Санкт-Петербург : Петербургский писатель, 1996. – 525 с.
242. Учебные исследования и проекты в школе. Технологии и стратегии реализации : методическое пособие / О.Б. Даутова [и др.]. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 208 с. – ISBN 978-5-9925-1345-5.
243. Файзуллаева, Е. Д. Изучение особенностей решения задач на смысл детьми разных возрастных групп / Е. Д. Файзуллаева // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – № 333. – С. 145–148.
244. Философия : учебное пособие / под. ред. А. С. Борщова. – Саратов : Научная книга, 2005. – 240 с.
245. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 342 с. – ISBN 5-8297-0050-6.
246. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
247. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва, 1990. – 366 с. – ISBN 5-01-001606-0.
248. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-17-097482-5.
249. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинова]. – Москва : Академический проект, 2007. – 351 с. – ISBN 978-5-8291-0893-9.
250. Холодная, М. А. Интеллектуальное воспитание личности / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 54–60.

251. Хрестоматия по методике математики: обучение через задачи / сост. М. И. Зайкин, С. В. Арюткина. – Арзамас : АГПИ, 2005. – 300 с.
252. Чанышев, Н. А. Философия Древнего Мира : учебник для вузов / Н. А. Чанышев. – Москва : Высшая школа, 1999. – 703 с. – ISBN 5-06-003414-3.
253. Шалыгина, И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В. Шалыгина, Ю. Е. Шабалин Ю. Е. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3 (39). – С. 55–64.
254. Шелер, М. Формы знания и образование : избранные произведения / М. Шелер. – Москва : Гнозис, 1994. – 413 с. – ISBN 5-7333-0447-2.
255. Шкильменская, Н. А. Гуманитарный потенциал школьной математики в контексте инновационной направленности новой школы / Н. А. Шкильменская // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 3. – С. 128-132.
256. Школа диалога культур : основы программы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, Гуманитарный центр, 1992. – 96 с. – ISBN: 5-85119-001-9.
257. Шустова, И. Ю. Ситуативная педагогика – работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми / И. Ю. Шустова // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 118–128.
258. Шустова, И. Ю. Со-бытийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.
259. Щедровицкий, Г. П. Из архива Г. П. Щедровицкого. Том 6 : Процессы и структуры в мышлении : курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Путь, 2003. – 316 с. – ISBN 5-93733-022-6.
260. Эльконин, Б. Д. Событие действия : заметки о развитии предметных действий / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 1. – С. 11–19.
261. Эпштейн, М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн. – Москва : Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.

262. Ястребова, Г. А. Теоретические предпосылки исследования концепта в педагогике / Г. А. Ястребова // Известия ВГПУ. – 2007. – № 1. – С. 26–31.
263. Bollnow, O. Mensch und Raum / O. Bollnow. – Stuttgart, 1963. – S. 141.
264. Brooks, J. Educational Leadership and Globalization : Literacy for a Glocal Perspective / J. S. Brooks, A. H. Normore // Educational Policy. – 2010. – V. 24, iss. 1. – P. 52–82.
265. Bruner, J. S. Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. / J. S. Bruner // Learning and Teaching the Ways of Knowing. – Chicago : University of Chicago Press, 1985. – P. 37–62.
266. Love, E. This is so : A text on texts / E. Love // International handbook of mathematics education. – Boston : Kluwer Academic Publishing, 1996. – P. 371–409.
267. McNamara, D. S. Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text / D. S. McNamara, E. Kintsch // Cognition and Instruction. – 1996. – V. 14, p. 3–43.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. Рисунок 1 – Структура гуманитарного мышления (стр. 27)
2. Рисунок 2 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «культурологическая направленность содержания школьного образования» (стр. 64)
3. Рисунок 3 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «проблематизация содержания школьного образования на гуманитарной основе» (стр. 72)
4. Рисунок 4 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «вовлечение обучающихся в гуманитарный диалог» (стр. 78)
5. Рисунок 5 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «создание событийной образовательной среды» (стр. 81)
6. Рисунок 6 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования под влиянием психолого-педагогического условия «обеспечение единства рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе» (стр. 86)
7. Рисунок 7 – Механизм развития гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (стр. 87)
8. Рисунок 8 – Результаты оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы) (стр. 112)

9. Рисунок 9 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления» (стр. 147)

10. Рисунок 10 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «диалогический характер мышления» (стр. 150)

11. Рисунок 11 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» (стр. 153)

12. Рисунок 12 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия» (стр. 156)

13. Рисунок 13 – Результаты контрольного эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования по критерию «гуманитарная логика мышления» (стр. 159)

14. Рисунок 14 – Результаты контрольного этапа эксперимента по развитию гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (стр. 160)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

(обязательное)

Результаты контент-анализа учебников для общеобразовательной школы с точки зрения направленности их содержания на развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования (составлено диссертантом)

Название учебника, класс	Результаты контент-анализа учебников для общеобразовательной школы, проведенного с целью выявления возможностей развития через их содержание функций гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования				
	Функции гуманитарного мышления				
	культуротворческая	мировоззренческая	диалогическая	холистическая	герменевтическая
1	2	3	4	5	6
ОБЖ, 8-11 классы (В.Н. Латчук)		Рассматриваются причины аварий, необходимый порядок действий по спасению людей, предотвращению чрезвычайных ситуаций.	Предлагается обсудить примеры из жизни, книг и фильмов, высказывания философов о дружбе, достоинстве, совести, патриотизме, необходимости помогать другим людям.	Рассматриваются вопросы международного гуманитарного права, деятельность служб милосердия, вопросы защиты культурных ценностей.	Приводятся, порождающие эмоциональный отклик, примеры последствий техногенных катастроф, тяжелого труда пожарных, летчиков, спасателей.
Вывод	В учебниках приводится большое количество реальных фактов, событий, примеров героического поведения людей. Декларируются: помощь другим, чуткое отношение к природе, патриотизм, направленность на разрешение конфликтов. Обсуждается проблема духовного здоровья человека, возможности жизни в согласии. Все это связывается с долгом гражданина, при этом не затрагиваются глубинные причины гуманитарно-ориентированных поступков, ценностный и эмоциональный аспект гуманитарно-направленной деятельности. Практически отсутствуют задания для групповой работы, для выполнения проектов, вовлечения школьников в гуманитарный диалог. Рассмотренные учебники по ОБЖ имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления.				

1	2	3	4	5	6
Химия, 8 и 9 классы (Н.Н. Гара)		Рубрика «Это интересно» (история развития химической науки).			
Химия, 10 класс, углубленный уровень (С.А. Пузаков)					
Химия, 11 класс (О.С. Габриелян)		Приводятся стихотворения, интересные сведения о жизненном пути ученых, разъясняются названия химических элементов (названных в честь героев греческих мифов, небесных тел, великих ученых, географических объектов).			Предлагается найти литературные произведения, в которых упоминаются химические процессы, охарактеризовать художественное значение металлов и сплавов. В тексте учебника много фотографий с изображением бытовых сцен, скульптур, природных объектов.
Вывод	В учебниках химии для 8-10 классов (Н.Н. Гара, С.А. Пузаков) отсутствуют задания, позволяющие включить школьников в гуманитарный диалог. Задания с пометкой «для работы в группе» вполне можно выполнить, работая индивидуально. Язык изложения сух и строго научен, примеры связей «химия – жизнь обычного человека» отсутствуют. Нет заданий на мотивацию, целеполагание, осмысление этических проблем, ценностного аспекта научных исследований. В содержании учебника для 11 класса (О.С. Габриелян) отражена попытка автора осуществить гуманитарный подход к построению содержания курсов химии: «велика роль химии в области как точных, так и в области гуманитарных наук», «бережное отношение к окружающему миру, любовь к ближнему и химические знания – вот залог грамотного и эффективного использования достижений химии и химической промышленности» [240]. Автор рассматривает роль химии в решении жизненных задач обычного человека. Сложные химические явления объясняются простым языком, на страницах учебника ведется диалог с читателем. Рассмотренные учебники по химии имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				

1	2	3	4	5	6
Физика, 7-9 классы (А.В. Перышкин)					Предлагается найти в дополнительных источниках информации пословицы и поговорки, в которых упоминаются старинные меры длины, массы. В тексте представлены репродукции картин. Предлагаются задания на работу с объектами культурного наследия: определить реальный размер картины Л. да Винчи, определить высоту Исаакиевского собора. Приводятся портреты исследователей.
Физика, 10-11 классы (Г.Я. Мякишев)				Предлагаются задания для проектной деятельности, в основе которых лежат наблюдения за повседневной жизнью людей.	Приводятся краткие биографии ученых, высказывания философов о физике, предлагается посмотреть видеофрагменты, в которых показана работа исследователей.
Физика, 10-11 классы (В.Г. Разумовский)					
Вывод	Рассмотренные учебники по физике имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				

1	2	3	4	5	6
Математика (учебник-собеседник), 5-6 классы (Л.Н. Шеврин)		Предлагается дополнительный текст исторического содержания (о развитии математики у разных народов). Рубрика «Учимся рассуждать при решении задач». Формулировки заданий способствуют осмыслению этических проблем. Тексты содержат важную в воспитательном отношении информацию о жизни страны.	Ведется диалог с читателем, авторы обращаются к смысловым и ценностным аспектам деятельности школьника.	Смекалкин (постоянно задает вопросы, связанные с повседневной жизнью), младший брат Смекалкина (делает ошибки), клоун (предлагает нестандартные способы решения).	Вводятся персонажи, которые попадают в разные ситуации, а школьникам необходимо им помочь. Задачи Клоуна позволяют посмотреть на проблему с разных точек зрения, проявить эмоции при их решении. Большое внимание уделяется приемам, повышающим занимательность учебника (игровые элементы, загадки, ребусы и т. п.).
Математика, 5-6 классы (Н.Я. Виленкин)					
Алгебра, 7-10 классы (С.М. Никольский)					Исторические сведения о математических проблемах и открытиях.
Алгебра 10-11 классы (А.Г. Мордкович)					
Вывод	Рассмотренные учебники по математике (алгебре) имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				
Литература, 5-9 классы (В.Я. Коровина)	В рубрике «Проект. Творческое задание» предлагается собственную сказку,	Предлагается поразмышлять о культуре чувств, ума, общения, бытовых и	Задаются вопросы, требующие выхода на гуманитарный диалог:		В рубрике «Размышляем о прочитанном» обсуждаются мотивы поступков героев,

1	2	3	4	5	6
	<p>балладу, нарисовать кадры мультфильма к одной из сказок, подготовить диалог о жизни и творчестве писателя, план литературного вечера, инсценированное чтение, составить небольшое поучение младшему брату или сестре.</p>	<p>служебных отношений.</p>	<p>сопереживаете ли вы главному герою; что вы чувствуете, а что чувствует автор; сохраняет ли герой духовные и нравственные качества, а как бы вы поступили; что значит духовное родство с другим человеком, со своей землей? Приводятся высказывания авторов о своих произведениях. Предлагается ответить на вопросы: «какие жизненные уроки вы вынесли из этого рассказа», «что такое духовная память, духовный опыт человека, «чем страшно «самодовольное ничтожество»? Рассматривается диалог с природой в произведениях разных авторов в рубрике «Поэзия родной природы».</p>		<p>причины их поведения, необходимость понимания, доверия к людям в обыденной жизни. Рубрики «Литература и изобразительное искусство», «Поэты и писатели в воспоминаниях современников». Обсуждается связь литературы и истории, приводятся цитаты из произведений философов. Описываются литературные места России. В рубрике «Фонохрестоматия» представлены задания: проанализируйте приемы (ритм чтения, тембр, эмоциональная окраска, интонация) актерского чтения, использованные для того, чтобы передать замысел автора произведения; попробуйте вжиться в роль героя и рассказать о ситуации от своего лица, проявляя эмоции, передавая настроение. Предлагается пропеть фронтовые песни; выразительно прочитать</p>

1	2	3	4	5	6
					стихотворение, так, чтобы увлечь своим чтением слушателей, передать характеры персонажей; нарисовать иллюстрации к басне; пересказать сказку, пользуясь иллюстрациями художников; написать сочинение по картине. Задаются вопросы: «каковы ваши впечатления от описания степи», «при чтении каких глав вы особенно волновались», «какие краски используют поэты и художники для описания природы родного края», «удалось ли художникам передать настроение и пафос рассказа», «какое состояние души передают строки разных поэтов о родине»?
Литература, 10 и 11 классы (В.А. Чалмаев)	Представлены темы коллективных и индивидуальных проектов.				Представлены подробные биографии писателей. Насыщенный изобразительный ряд (две иллюстративные тетради) позволяет представить исторический и культурный контекст эпохи.

1	2	3	4	5	6
Литература, 10 и 11 классы (В.Г. Маранцман)					Читая тексты, предлагается слушать одновременно классическую музыку, рассматривать картины, смотреть балетные постановки. При этом, передавать свои эмоции, полученные от целостного восприятия произведения.
Вывод	Содержание учебников литературы позволяет давать уроки нравственности и духовности. Содержание текстов учебников под редакцией В.Я Коровиной направлено на достижение главной цели: спасение человеческого в человеке. Работа с учебниками позволяет развивать гуманитарные эмоции, дает опыт сотворчества. Через страницы учебников показан диалог культур, диалог с природой. Учебники под редакцией В.Г. Маранцмана провозглашают русскую литературу как обращенную к человеку, отстаивающую идеалы правды и добра, как вершину гуманизма мировой литературы. Чтение текстов позволяет ответить на вопрос: почему духовный мир человека почитаем русской культурой как самое драгоценное его состояние, а высота человека измеряется его отношением к другим людям – гуманностью. Авторы утверждают: «диалог культур» показывает национальное своеобразие русской литературы, «диалог искусств» способствует приобщению к тайнам мастерства художников слова». Рассмотренные учебники по литературе в достаточной степени способствуют развитию гуманитарного мышления школьников.				
История, 5 класс (Ф.А. Михайловский)					Дается образное представление древних цивилизаций. Большое количество иллюстраций, исторических документов.
История, 6 класс (М.А. Бойцов)					Яркие характеристики исторических деятелей, сведения о повседневной жизни людей. Большое количество иллюстраций, исторических документов.
История, 7 класс (И.Л. Андреев)	Предлагаются темы для проектной работы.				Рубрики «Эпиграф», «Исторические личности», «Работа с источниками,

1	2	3	4	5	6
История, 8-11 классы (Н.В. Загладин)	Предлагаются задания: «представьте, что вы корреспондент газеты одной из европейских стран, охваченных революцией 1848 г. Подготовьте репортаж о начале (ярком событии) революции»; «придумайте экспонаты для виртуального музея общества начала XX века».	Задаются вопросы: «какие явления в искусстве и культуре свидетельствуют о духовном кризисе индустриального общества», «какие качества личности и черты характера были востребованы эпохой промышленного переворота», «чем объясняется подъем национальных культур на фоне господства мировой культуры к концу XX века», «подумайте о значении взаимовлияния культур различных народов мира на дальнейшее развитие человечества», «как соотносятся глобальные проблемы с проблемами отдельных людей?»			мнение историка». Предлагаются задания к иллюстрациям (картины, фотографии, карикатуры). Рубрика «История в лицах». Большое количество иллюстраций, исторических документов. Глава «Глобальные проблемы человечества».
История, 10 класс (В.С. Измозик)	В рубрике «Моя творческая мастерская» предлагаются задания: «написать сочинение», «придумать сюжет для карикатуры», «подготовить выступление от лица		В рубрике «Рассуждаю и аргументирую» задаются вопросы: «сохранились ли в вашей семье рассказы о судьбе родственников»,	Предлагаются задания: «соберите сведения о героях Первой мировой войны, создайте	В тексте параграфов используются стихотворения. Школьникам задаются вопросы: «какое настроение у вас создает песня», «помог ли фильм пересмотреть те или иные

1	2	3	4	5	6
	крестьянина», «написать отзыв о фильме».		«что отличает и что сближает молодежь военной поры и нынешних молодых людей»? Предлагается «написать письмо из военного прошлого современным десятиклассникам». Вводится рубрика «Работаю в команде».	проект памятника «Героям Первой мировой»»; «проведите мини-опрос»; «оформите рассказы ветеранов».	взгляды)? Предлагается работа с рубриками: «Изучаю исторический источник», «Польза, Честь и Слава».
Вывод	Ведущая идея учебников истории для 9-10 класса Н.В. Загладина – кризис человека (футурошок) на рубеже веков. Задания для проектной деятельности и задания для работы в группе формулируются как «проведите обсуждение по теме». Однако, данные задания и вопросы не касаются ценностно-смысловой сферы школьников, не побуждают школьников к участию в гуманитарном диалоге. Учебники Измозика В.С. имеют большой потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				
География, 5-11 классы линия «Сферы»		Рубрика «Имена в географии».			
География, 5-11 классы линия «Полярная звезда»					
География, 5-11 классы линия «В.П. Дронова»					
Вывод	Рассмотренные учебники по географии имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				

1	2	3	4	5	6
Обществознание, 9-10 классы (Л.Н. Боголюбов)		Обсуждается гуманистическое содержание и общечеловеческая ценность права.	Рубрики «Мнения» и «Твое отношение к мнениям». В тексте идет постоянный диалог с читателем.		Приводятся факты, результаты статистических опросов, предлагается сравнить свое мнение с ответами респондентов. Предлагается назвать политические события, которые обрадовали или огорчили школьников. Приводится большое количество исторических документов. Рубрика «Говорят мудрые».
Вывод	Рассмотренные учебники по обществознанию имеют слабый потенциал для развития гуманитарного мышления школьников.				

**Приложение Б
(обязательное)**

**Типология дидактических заданий, направленных на развитие гуманитарного мышления школьников
в условиях регионализации образования (составлено диссертантом)**

Основания, по которым типологизируются дидактические задания	Типы дидактических заданий	Дидактические задания, относящиеся к данному типу
1	2	3
Различение подструктур гуманитарного мышления личности	Задания, направленные на развитие различных компонентов (подструктур) в структуре гуманитарного мышления личности	Задания, направленные на развитие концептно-понятийного компонента в структуре гуманитарного мышления
		- задания, предполагающие составление целостной характеристики концепта
		- задания, направленные на развитие отдельных компонентов в структуре концепта
		- задания, требующие различения концепта и понятия
		- задания на «доращивание» понятия до концепта
		- задания, предусматривающие работу с сопряженными нравственными понятиями
		- задания, предусматривающие осмысление противоположных по смыслу концептов
		- задания, ориентированные на построение сети концептов
		- задания, направленные на работу с индивидуальным и культурным тезаурусами
		Задания, направленные на развитие операционально-ситуативного компонента в структуре гуманитарного мышления
- задания, предполагающие смысловое чтение текстов культуры разных жанров: <ul style="list-style-type: none"> - задания на смысловое чтение художественного текста; - задания, позволяющие «прочесть» населенный пункт как текст; - задания, позволяющие «прочесть» скульптуру как текст; - задания, направленные на «прочтение» культурного ландшафта; - задания, позволяющие «прочесть» музей как текст; - задания, предусматривающие «прочтение» картины как текста; - задания, в основе которых лежит понимание путешествия как текста; - задания, позволяющие «прочесть» видео и анимацию как текст 		

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> - задания, предполагающие мысленное анаморфирование - задания, в основе которых лежит работа с текстом культуры как гипертекстом - задания, в основе которых лежит работа с текстом культуры как палимпсестом - задания, предполагающие построение мереологических умозаключений, «вхождения» в герменевтический круг - задания, требующие использования диалога как способа понимания: <ul style="list-style-type: none"> - задания, предполагающие диалог с природой; - задания, предполагающие гуманитарный диалог с другим человеком - задания, требующие интерпретации ситуаций, событий - задания, позволяющие обеспечить единство рационального и эмоционального воздействия на школьников в образовательном процессе Задания, направленные на развитие рефлексивного компонента в структуре гуманитарного мышления - задания, направленные на развитие интеллектуальной рефлексии - задания, направленные на развитие коммуникативной рефлексии - задания, направленные на развитие культуральной рефлексии - задания, направленные на развитие морально-этической рефлексии
Источник познания	Задания, условия которых конструируются в зависимости от источника познания	<ul style="list-style-type: none"> Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал науки, как источника познания - задания, предполагающие аксиологическую направленность мышления при выборе объекта и предмета научных исследований - задания, предусматривающие осмысление нравственной ответственности ученого за негативные последствия внедрения результатов научных открытий, ответственности как за цели исследований, так и за средства их достижения - задания на осмысление необходимости преодоления ценностной нейтральности исследователя - задания на осмысление аксиологических оснований научных исследований в разные периоды истории - задания, в основе которых лежит осмысление необходимости экологизации науки, обеспечивающей коэволюционное развитие человека и природы - задания на осмысление необходимости гуманитарной экспертизы научных программ Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал искусства, как источника познания - задания, предполагающие познание ценностно-смысловых оснований жизни людей (и в целом культуры) через образы искусства - задания, предполагающие познание конкретного человека через созданные им художественные образы - задания, предполагающие познание себя через интерпретацию художественных образов

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> - задания на осмысление художественных образов в со-бытии - задания, предполагающие проявление надситуативной активности и использование приема «отстранения» при понимании художественного произведения Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал жизненного опыта, как источника познания - задания, в основе которых лежит рассказывание жизненных историй - задания, предусматривающие использование жизненного опыта как основы для осуществления гуманитарно-ориентированной деятельности, совершения гуманитарно-ориентированных поступков - задания, предполагающие использование жизненного опыта общения с природой в решении гуманитарно-ориентированных задач - задания, предполагающие использование коммуникативного жизненного опыта в решении гуманитарно-ориентированных задач
Виды ценностно-смысловых связей	Задания, требующие от школьника установления тех или иных ценностно-смысловых связей	<ul style="list-style-type: none"> - задания, требующие установления ценностно-смысловых связей с регионом - задания, требующие установления ценностно-смысловых связей между поколениями - задания, требующие обращения к личностно-смысловой сфере другого человека - задания, предполагающие установление ценностно-смысловых связей с контекстом содержания образования - задания, предполагающие установление ценностно-смысловых связей в глокальном контексте - задания, предполагающие установление ценностно-смысловых связей в историческом контексте - задания, предполагающие установление ценностно-смысловых связей в культурном контексте - задания, предполагающие установление ценностно-смысловых связей при рассмотрении одного и того же феномена - задания, предполагающие мотивационно-смысловой контекст - задания, в основе которых лежит осмысление проблемы человеческого достоинства в контексте вооруженного конфликта
Функции гуманитарного мышления	Задания, условие и требование которых позволяют реализовать функции гуманитарного мышления	<ul style="list-style-type: none"> - задания, условие и требование которых позволяют реализовать мировоззренческую функцию - задания, условие и требование которых позволяют реализовать герменевтическую функцию - задания, условие и требование которых позволяют реализовать культуротворческую функцию - задания, условие и требование которых позволяют реализовать холистическую функцию - задания, условие и требование которых позволяют реализовать диалогическую функцию

Приложение В (обязательное)

Алгоритм работы школьника с заданием, направленным на развитие гуманитарного мышления (составлено диссертантом)



Приложение Г
(обязательное)

Критерии, показатели и уровни развития гуманитарного мышления школьников (составлено диссертантом)

Критерии	Показатели	Уровни		
		низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5
Гуманитарная направленность понятийной структуры мышления	Представленность в структуре мышления понятий, необходимых для воспроизведения окружающей действительности в гуманитарном контексте	Понятие актуализируется, но спонтанно. Ученик оперирует только теми понятиями, которые обнаруживает в тексте. В самостоятельных письменных работах и устных высказываниях гуманитарные понятия используются редко.	В самостоятельных письменных работах и устных высказываниях гуманитарные понятия используются только тогда, когда этого требует формулировка, контекст задания.	Семантическая и процессуальная переработка информации производится избирательно на основе гуманитарных понятий. Ученик осознанно и систематически оперирует гуманитарными понятиями в самостоятельных письменных работах и устных высказываниях. Гуманитарные понятия глубоко осмыслены, используются школьником гибко, вариативно, служат базой для постановки гуманитарно-ориентированных задач и нахождения новых (ценностно приемлемых, насыщенных смыслами) способов их решения.
	Умение интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности	Гуманитарные понятия используются школьником декларативно, догматически, как «морально-этическая абстракция». Имеются значительные затруднения в понимании текстов культуры, установлении диалога.	Гуманитарные понятия используются школьником по образцу, достраиваются до концептов в контексте узнаваемых гуманитарно-ориентированных ситуаций. Возникают затруднения в понимании текстов культуры, установлении диалога, если встречается новое понятие.	Производится операция «доразивания» понятий до концептов (достраивание образа и интерпретационного поля). Ситуация переводится с объективного языка понятий на язык образно-концептуальных моделей действительности (выстраивается ситуативный концепт).

1	2	3	4	5
	<p>Умение выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними</p>	<p>Школьник может назвать признаки понятий, но не дифференцировать на существенные и второстепенные. Объем понятия представлен неполно. В гуманитарно-ориентированной ситуации школьник не может определить связи между понятиями, либо строит их по линейному типу, поэтому не может определить причин возникновения и последствий развития ситуации, затрудняется с проверкой или обоснованием выводов, принимает неверные решения.</p>	<p>Смысловые связи между понятиями в гуманитарно-ориентированной ситуации строятся по древовидному типу, но они не точны, фиксированы.</p>	<p>Демонстрируется высокая мера общности используемых гуманитарных понятий (характеристика с точки зрения, как степени обобщенности содержания, так и с точки зрения степени включенности в систему связей с другими понятиями). В понятийной структуре мышления гуманитарные понятия занимают актуальный уровень. Создается «пирамида понятий» конкретной ситуации, позволяющая мысленно переходить от одного частного свойства ситуации к другому через общее (гуманитарное) понятие, обеспечивающее функциональность. Система понятий выстраивается не только в узнаваемых (типичных) гуманитарно-ориентированных ситуациях, но и в условиях выбора или неопределенности. Построенная система понятий позволяет реализовывать ценностно-приемлемые алгоритмы деятельности.</p>
<p>Диалогический характер мышления</p>	<p>Степень включенности в гуманитарный диалог</p>	<p>Мышление школьника слабо сосредоточено на требованиях, которые предъявляют конкретные коммуникативные условия. Коммуникативный контекст не учитывается. Диалог сводится к обмену информацией.</p>	<p>Мышление школьника не всегда направлено на полноценное вхождение в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий диалогического общения в гуманитарно-ориентированной ситуации.</p>	<p>Школьник демонстрирует активную вовлеченность в диалог, сосредоточенность на совместном продуктивном мышлении с учетом понимания контекста диалога. Мыслительная деятельность проявляется в форме вопрошающей активности, росте количества вопросов и побуждений, направленных на привлечение партнера к соучастию, событию в диалоге, согласованию, на</p>

1	2	3	4	5
	<p>Характер отношений между участниками диалога</p>	<p>Мышление школьника направлено на субъекта, как на объект воздействия. В мышлении проявляется чувствительность только к собственным потребностям.</p>	<p>Мышление школьника не всегда направлено на понимание субъективности Другого. Чаще суждение утверждается не за счет и в ущерб другому, а при помощи и на основе Другого. Обсуждение разнообразных мнений, конструктивный поиск решения на основе общности подходов представлены не всегда.</p>	<p>получение совместного опыта общения.</p> <p>Школьник демонстрирует субъект-субъектное отношение в процессе диалога. Мышление друго-доминантно (происходит диалог с собеседником как с равноактивным, равноответственным, равносвободным). Школьник относится к другому человеку не как средству, а как к цели. Используются стратегии «мышление для другого», «мышление вместе с другим», устанавливаются отношения на основе понимания, обмена тезаурусами, со-бытия (ученик усматривает особый характер связей и отношений между людьми, их со-причастность друг другу, путь совместного проживания, совместного бытия на основе ценностно-смыслового единства). Диалог понимается как источник для саморазвития. Обучающийся фиксирует резонанс события с собственным внутренним миром, ценностями и смыслами.</p>
	<p>Выраженность гуманитарных (диалогических) интенций в речи</p>	<p>В речи школьника отсутствуют диалогические интенции. Обучающийся с трудом понимает интенциональное содержание гуманитарной направленности в речи Другого.</p>	<p>В диалогическом общении школьник не всегда стремится к выражению гуманитарных (диалогических) интенций и их распознаванию в речи Другого.</p>	<p>В речи школьника четко выражены диалогические интенции. Суждения выразительны и доступны (стремится быть понятым). Обучающийся проявляет эмпатическое слушание, адекватно понимает интенциональное содержание гуманитарной направленности в высказываниях Другого. Коммуникативные намерения воплощают желание осуществлять</p>

1	2	3	4	5
	Мера сопряжения внешнего и внутреннего диалога	Внешняя интенциональность мышления школьника не подкреплена рефлексией, направленной на осмысление и переосмысление собственной активности в гуманитарно-ориентированной ситуации.	Внешняя интенциональность мышления школьника не всегда подкреплена внутренним диалогом, а также переносом акцента с собственной рефлексии душевной жизни на наблюдение за другими.	деятельность гуманитарной направленности, координировать совместные действия. В диалоге взаимодополняются внешняя и внутренняя диалогическая интенциональность мышления школьника, связанная с поиском смысла, постановкой и решением гуманитарно-ориентированных задач. Обучающийся систематически обращается к интеллектуальной, культуральной, коммуникативной, морально-этической рефлексии.
Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения	Усмотрение противоречий между технократическим способом взаимодействия с окружающей действительностью и невозможностью в этих условиях обеспечить развитие различных сфер человеческой жизни	Противоречия не усматриваются, мыслительная деятельность школьника обеспечивает механистический принцип взаимодействия с природой и человеком.	Противоречия для школьника не всегда очевидны, их причина не всегда сопрягается с недопустимостью опоры на технократическое мышление в гуманитарно-ориентированных ситуациях.	Ученик четко усматривает противоречия, вычленяет их причины и сущность, видит проблему. Школьник производит анализ ценностной приемлемости действий, осуществляет гуманитарную экспертизу действий и поступков на основе ценностной формы человечности.
	Глубина видения гуманитарных проблем	Школьник понимает проблему на уровне фактов, без учета гуманитарного содержания и контекста.	Обучающийся демонстрирует понимание не только фактов, но и связей, отношений, причин, следствий, подтекста, контекста.	Понимание характеризуется глубокой степенью проникновения в сущность гуманитарной проблемы. Ученик свободно обобщает данные, выстраивает связи, прогнозирует развитие ситуации, планирует действия

1	2	3	4	5
	<p>Умение преобразовать гуманитарную проблему в гуманитарную задачу</p>	<p>Школьник не осуществляет перевод гуманитарной проблемы в задачу (отсутствует личностное принятие задачи).</p>	<p>Гуманитарная задача формулируется по образцу, в знакомой ситуации.</p>	<p>на основе гуманитарного мышления. Школьник демонстрирует умение «вычерпывать» задачу в конкретной ситуации, как цель, данную в определенных условиях, определять эти условия, оценивать связи между ними, обнаруживать смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри нее, «оборачивать проблему на себя», то есть делать ее личностно значимой. Для ученика характерна личностная «отнесенность» к творческому процессу решения задачи. Ученик четко определяет свою позицию и ее ценностные основания, соотносит проблему с собственным опытом, смыслами, ценностями, а также опытом, смыслами и ценностями других людей, находит общие основания жизни и деятельности в гуманитарно-ориентированных ситуациях. Обучающийся видит свою роль в решении проблем, предвидит результаты собственных решений, действий, поступков, эмоционально и духовно переживает личную ответственность, концентрируется на внутреннем локусе контроля (собственных способностях и усилиях).</p>
<p>Ориентация сознания на целостное осмысление бытия</p>	<p>Эмоциональная окрашенность мышления</p>	<p>Процесс мышления школьника «стерилен» от эмоций, переживаний, связанных с осмыслением ситуации, требующей</p>	<p>Эмоции школьника часто не связаны с механизмом порождения смысла, целеобразованием. Эмоциональная регуляция</p>	<p>Школьник демонстрирует эмоциональную окрашенность мышления, которая проявляется в синтезе логических операций мышления с интеллектуальными</p>

1	2	3	4	5
		гуманитарного решения.	мыслительной деятельности проявляется только в узнаваемых (типичных) ситуациях. Использование эмоциональной информации в качестве основы для мышления и принятия решений представлено редко.	(предвосхищающими и эвристическими), альтруистическими и коммуникативными эмоциями. Эмоции являются «катализатором» гуманитарной мыслительной деятельности и стимулируют мыслить образами.
	Понимание действительности в единстве общего, особенного и единичного	Школьник осмысливает действительность, часто не учитывая единство общего, особенного и единичного.	Школьник демонстрирует способность «замечать» события как единичные феномены, фиксировать смысловые связи внутри события и между событиями, между внешним и внутренним контекстом события в знакомой ситуации.	В ситуации, события школьник одновременно усматривает общее (свойственное всем людям в любых условиях, то есть общечеловеческое), особенное и единичное. При решении гуманитарно-ориентированных задач использует общие законы, умеет конкретизировать их применительно к конкретным условиям, ситуациям, людям; анализирует глобальные, региональные и локальные тенденции развития ситуаций.
	Осмысление целостности процессов, явлений и ситуаций в пространстве и во времени	Школьником отдельно осмысляются уровни действительности: локальный, региональный, глобальный. Не учитывается развитие явления во времени. Школьником не выделяются главные, значимые аспекты ситуации. Не учитывается целостность ситуации, не оцениваются риски и последствия.	Школьник не всегда учитывает глокальные и временные аспекты в оценке событий, ситуаций. Школьник определяет разные факторы, влияющие на ситуацию. В знакомой ситуации видит причинно-следственные связи и основные закономерности, формирует системное понимание ситуации.	Школьник демонстрирует умение выявлять причинно-следственные связи в целостной системе, «видеть» гуманитарно-ориентированные ситуации, их место в связях с собственным миром и окружающими людьми в глокальном контексте; показывает умение отражать существенные связи глобального с региональным (локальным). Обучающийся понимает смысл и ценность личного участия в диалоге

1	2	3	4	5
				культур. Проявляет интерес к осмыслению исторического процесса. Школьник выстраивает целостную картину гуманитарной ситуации, даже в условиях недостатка информации, делает верные выводы на основании неполных и/или противоречивых данных, продуцирует новые способы, позволяющие найти решение особо трудных практических задач. Обучающийся осуществляет прогнозирование последствий внедрения технократических решений.
Гуманитарная логика мышления	Полнота и последовательность этапов процесса гуманитарного мышления	Оценка ситуации, принятие решения, действие осуществляются школьником в соответствии с логикой технократизма.	Полнота и последовательность этапов мышления школьника не всегда соответствует гуманитарной логике.	Полнота и последовательность этапов мыслительного процесса школьника соответствует гуманитарной логике, позволяет войти в герменевтический круг. Результатом процесса мышления является особый вид логического вывода (мереологическое умозаключение/мереологическое ограничение).
	Представленность методов логики гуманитарного мышления	Преобладают методы рассудочного технократического мышления, пренебрежение законами диалектики, оперирование застывшими, неизменными формами, руководство внешними, по отношению к человеку и его ценностям, целями.	Обучающийся систематически обращается к методам гуманитарной логики, действуя по предложенному плану, в знакомых ситуациях.	В мышлении преобладают разумные («наполненные действительностью») суждения и умозаключения над рассудочными. Ситуация преобразовывается до тех пор, пока она не станет ценностно приемлемой. Обучающийся систематически обращается к методам гуманитарной логики: венаходимости, вопрошания, дивинации, интуиции, эмпатии, идиографическому, диалектическому.
	Нелинейность,	Мышление негибко,	Нелинейность и	Мышление ориентировано на

1	2	3	4	5
	вариативность мышления	категорично, алгоритмизировано, направлено на решение четко определенных стандартных задач, требующих репродуктивного подхода.	вариативность, творчество в мышлении проявляется только при влиянии внешних стимулов, в знакомых ситуациях.	различные смысловые позиции, альтернативы, предполагает возможность смены темпа развертывания событий и качественного изменения ситуаций, то есть синергетично. Характерна нелинейная организация актов рассуждения, творческая направленность мышления (создание нового совместного смысла) на основе сотворчества, соотношения ценностно-смысловых позиций.

Приложение Д
(обязательное)

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)

(составлено диссертантом)

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию

«гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»

Задание «Сочинение-рассуждение». Предмет: обществознание. Темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс).

Прочитайте следующий текст. «...Клавдия, наша классная руководительница, переминалась с ноги на ногу, ломала пальцы и закатывала глаза. Если бы Клавдия была лет на двадцать моложе, то, наверное, в этот момент напомнила бы нам (тем, кто способен мыслить сравнениями) героиню Тургенева. Такого с ней на моей памяти еще не случилось – обычно, заходя в класс, она сразу начинала истошно орать, и ни на какие романтические сравнения ее образ не напрашивался. Глядя на переминающуюся Клавдию, я сразу подумал, что наш класс решили расформировать прямо сейчас, не дожидаясь конца года. Все учителя нас давно этим пугали, и вот, наконец – свершилось...». Как, по вашему мнению, разрешилась данная ситуация? Напишите ее окончание (не менее 200 слов). Выполните следующие задания:

– Запишите три понятия, которые входят в состав сложного понятия «духовная личность», попытайтесь подробно объяснить смысл всех четырех понятий.

Понятие	Объяснение смысла понятия
Духовная личность	

– Составьте ментальную карту, отражающую взаимосвязи между понятиями «со-бытие» и «духовная личность». Соединяя понятия, на стрелочках подпишите суть, смысл этой взаимосвязи, опираясь на собственный опыт, ощущения, переживания, собственные ценностные установки. При выполнении заданий используйте текст: «Духовная личность – это личность, у которой преобладают духовные ценности над материальными...Это личность, система ценностей которой базируется на Любви и Добре, не замыкается на материальных интересах, потребностях, а руководствуется в своей жизни высшими ценностями. А именно: честью, совестью, справедливостью, стремлением к знаниям, к профессионализму, уважением к старшим, к жизни и интересам других людей, интересами своего народа в выживании в материальном и духовном развитии...Также духовная личность, как правило, смела, храбра в отстаивании Добра и всегда готова прийти на помощь детям, женщинам и старикам».

Анализ результатов выполнения школьниками задания

«Сочинение-рассуждение»

Для определения представленности в структуре мышления школьников понятий, необходимых для воспроизведения окружающей действительности в гуманитарном контексте, при дешифровке текстов сочинений-рассуждений выявлялось наличие в нем ключевых категорий гуманитарного мышления. Для этого использовался классификатор для проведения контент-анализа (Таблица Д.1).

Таблица Д.1 – Классификатор для проведения контент-анализа

Ключевые категории	Единицы анализа
1	2
Диалог	<ul style="list-style-type: none"> - мышление «вместе с Другим»; - поиск общей позиции, общего отношения к событиям; - стремление быть понятым, учет разных смысловых позиций; - внимательное реагирование на смысловую направленность высказываний другого человека; - уверенность, что главным результатом диалога выступает глубина достигнутого взаимопонимания, обретение общих ценностей; - диалогическое отношение к природе;

Продолжение таблицы Д.1

1	2
Другодоми нантность	<ul style="list-style-type: none"> - готовность предпочесть интересы другого человека своим интересам; - учет обстоятельств, в которых находится человек, опыта человека, его ценностей; - проявление заботливости, сопереживания, предвосхищение неловкой ситуации для Другого; - готовность оказать поддержку и помощь своевременно, без просьбы, бескорыстно; - готовность предвосхищать трудности Другого; - высокая отзывчивость на добро; - рассмотрение собеседника как равного субъекта; - заботливое отношение к природе, понимание законов природы, смыслов природы, одухотворенности природы; - доминанта на проблемы других народов, регионов.
Ответствен ность	<ul style="list-style-type: none"> - ответственность по отношению к другим людям (природе и др.), а затем уже рациональность, долженствование; - в проблемной ситуации ставится задача, в первую очередь, перед собой, задаются вопросы себе; - ответственный поступок.
Ситуация, требующая гуманитарн ого решения	<ul style="list-style-type: none"> -распознавание ситуаций, требующих гуманитарного решения; - усмотрение в ситуации противоречий, связанных с технократическим способом взаимодействия с окружающей действительностью; - преобразование гуманитарной проблемы в гуманитарную задачу; - планирование решения задачи на основе человечности, этического выбора; - ориентированность мышления на вариативность решений, различные смысловые позиции; - недопустимость упрощенных, прямолинейных, механистических действий, первенства средств достижения над самой целью; - рассмотрение ситуации в ее целостности (прошлое и будущее; связь между событиями; связь между собственными проблемами, проблемами своей местности, региона, страны и всего мира и др.); - неприемлемость декларативных, догматических решений с учетом жестких эталонов.
Понимание	<ul style="list-style-type: none"> - стремление к пониманию, желание понять не только, что говорит собеседник, но и почему, с какой целью; - понимание посредством гуманитарного диалога, унификации тезаурусов; - проявление эмпатии; - уточнение, вопрошание.

Продолжение таблицы Д.1

1	2
Событие	<ul style="list-style-type: none"> - отмечается одновременно возникающее чувство общности ценностей, смыслов, мыслей, переживаний, чувств, знаний, опыта у разных людей, совместное проживание ситуации, события; - совместная деятельность помогает понять, как нужно взаимодействовать с другими людьми, имеющими другие жизненные позиции, понять собственные изменения; - событийность с другим или природой является источником личностного опыта, его обновления, открытия собственных смыслов, изменения мышления и поведения; - семья – это со-бытие людей, в семье важны доверие, единство, забота, любовь, мораль, мудрость, ответственность, надежность, нравственность, понимание, согласие, участие; - событие как переход.
Духовные ценности	<ul style="list-style-type: none"> - осознание культурных и собственных ценностей; - приоритет духовных и нравственных ценностей; - определение ценностного аспекта конкретной ситуации; - опора на ценности и смыслы Другого в продуктивном сотрудничестве.
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> - интеллектуальная рефлексия; - необходимость осмысления собственного культурного опыта и культурного роста; - анализ основания собственных социально-коммуникативных взаимодействий в различных видах деятельности; - осмысление отношений «я» и других людей в нормативно-оценочном (морально-этическом) контексте.
Человечность	<ul style="list-style-type: none"> - проявление благожелательности, великодушия, милосердия, сочувствия, доверия, уважения к людям, самопожертвование ради интересов Другого, потребность в оказании помощи, невозможность причинения страданий; - связь человечности с духовным развитием; - развитие в себе человечности, гуманного мировоззрения, отрицание технократического; - проявление уважения человеческого достоинства.
Культура	<ul style="list-style-type: none"> - желание осмысливать ценности и смыслы культуры, формы деятельности, в которых проявляются жизненная активность и творчество человека; - стремление к познанию духа человеческого через тексты культуры; - развитие в себе творческого человека, способного сопереживать Другому, другой нации, быть сопричастным природе и обществу.

Далее подсчитывались абсолютные (количество раз использования данной категории в сочинении) и относительные частоты употребления ключевых

категорий (рассчитывались как отношение абсолютной частоты к длине анализируемого текста). Под длиной текста понималось количество слов в сочинении-рассуждении (рекомендованный объем сочинения - 200 слов). Затем рассчитывалась средняя абсолютная частота употребления каждой категории по группе. Далее (для каждого ребенка отдельно) рассчитывалась средняя относительная частота употребления совокупности ключевых категорий в сочинениях-рассуждениях. Для этого складывались показатели относительной частоты употребления всей совокупности ключевых категорий (у каждого школьника) и делились на их количество. Далее, для ответа на вопрос о выраженности гуманитарной направленности текстов сочинений-рассуждений, было необходимо сравнить среднюю относительную частоту употребления совокупности ключевых категорий гуманитарного мышления по каждому сочинению (и в целом, по группе) с нормой. В качестве этой отметки выступала средняя относительная частота употребления совокупности выделенных нами ключевых категорий средним носителем русского языка, которая составляет 69,6 (в пересчете на корпус из 200 слов – 0,014). Для того, чтобы определить умение школьников интерпретировать ситуацию на основе образно-концептуальных моделей действительности было необходимо оценить полноту понимания четырех понятий с учетом ценностно-смысловой оценки ситуации на концептивном уровне. При работе с текстами школьников заполнялась Таблица Д.2.

Таблица Д.2 – Матрица для обработки текстов методом «понятийного словаря» (заполняется отдельно на каждого ученика)

Понятия	Баллы			
	1*	2	3	4
1	2	3	4	5
Духовная личность				
Простые понятия:				
1.				
...				
Общее количество баллов				

* 1 балл - тавтологические ответы, афоризмы, подмена понятий

2 балла - определения через пример, через перечисление объектов

3 балла - содержание понятия описывалось через существенные признаки, но недостаточно полно и четко, подкреплялось примерами из жизни региона, образными характеристиками;

4 балла - ответы, которые наиболее полно и четко определяли сущностные признаки понятия; содержали примеры ситуаций, требующих гуманитарного решения; демонстрировали высокий уровень присвоения школьником данного понятия, его понимание, интерпретативную работу мышления; отражали ценностные установки, смыслы, гуманитарный опыт, гуманитарные эмоции

Для определения среднего балла по группе данные индивидуальных матриц объединялись, для каждого понятия вычислялось среднее значение в баллах посредством следующих математических действий: (количество школьников получивших один балл \times 1) + (количество школьников получивших два балла \times 2) + (количество школьников получивших три балла \times 3) + (количество школьников получивших четыре балла \times 4). Далее полученная сумма делилась на общее количество школьников, выполнявших задание.

Для того, чтобы определить умение обучающихся выстраивать систему отношений между понятиями, выделять их уровень общности, функциональные, причинно-следственные связи между ними для установления причин возникновения и прогнозирования последствий развития ситуации было необходимо исследовать ментальные карты, сравнить эти карты с картой-эталоном. Полученные данные заносились в Таблицу Д.3.

Таблица Д.3 – Матрица для анализа ментальной карты (сравнение с картой-эталоном)

Шаг	Критерий оценки ментальной карты	Максимальное количество баллов	Количество баллов, набранных учеником
1	2	3	4
1	Количество понятий I уровня, которые должны быть отмечены учеником на карте (каждому присваиваем уникальный номер). За выделение каждого понятия - 1 балл	X1	Y1
2	Количество связей между понятиями I уровня (I-I), которые должны быть отмечены учеником на карте. За выделение каждой связи - 1 балл	X2	Y2
3	Количество понятий II уровня, которые должны быть отмечены учеником на карте (каждому присваиваем	X3	Y3

Продолжение таблицы Д.3

1	2	3	4
	уникальный номер). За выделение каждого понятия - 1 балл		
4	Количество связей между понятиями II и I уровней (II- I) и между понятиями II и II уровней (II- II) которые должны быть отмечены учеником на карте. За выделение каждой связи - 1 балл	X4	Y4
5	Количество понятий III уровня, которые должны быть отмечены учеником на карте (каждому присваиваем уникальный номер). За выделение каждого понятия - 1 балл	X5	Y5
6	Количество связей между понятиями III и I уровней (III- I), между понятиями III и II уровней (III- II), между понятиями III и III уровней (III- III), которые должны быть отмечены учеником на карте. За выделение каждой связи - 1 балл	X6	Y6
7	Количество прокомментированных взаимосвязей, охарактеризованных через собственный опыт, ощущения, переживания, собственные ценностные установки. За объяснение каждой взаимосвязи - 1 балл	X7	Y7
Сумма		X*	Y

*X – максимальное количество существенных элементов и связей, которое может быть отражено на ментальной карте; Y – количество существенных элементов и связей, отраженное обучающимся

Далее вычислялся коэффициент соответствия эталонной карты и карты каждого обучающегося: $K = (Y/X) \times 100 \%$, а также среднее значение по группе.

В Таблице Д.4 представлены критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления».

Таблица Д.4 – Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»

Уровень гуманитарного мышления	Относительная частота оперирования ключевыми категориями гуманитарного мышления (корпус 200 слов)	Интерпретация ситуации на основе образно-концептуальных моделей действительности, баллы	Выстраивание системы отношений между понятиями, выделение их уровня общности, функциональных, причинно-следственных связей между ними (коэффициент соответствия)
1	2	3	4
Высокий	более 0,020	14-16	86 % $\leq K \leq$ 100 %
Средний	0,010-0,020	9-13	51 % $\leq K \leq$ 85 %
Низкий	менее 0,010	0-8	0 % $\leq K \leq$ 50 %

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления
школьников по критерию «диалогический характер мышления»

Задание 1.

Предмет: обществознание. Темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс).

Прочитайте текст.

«– Знаешь, Паскаль говорил, что если бы люди научились тихо сидеть в своих комнатах, то количество зла в мире сильно уменьшилось бы...

– Какой Паскаль? – перед моими глазами замелькали разноцветные обложки книг с монстрами, магами и инопланетными чудовищами.

– Ну, этот... математик, – сказал Юрка.

– Ты... ты Паскаля читал? – я осторожно вернул на место отвалившуюся челюсть.

– Подумаешь, – Юрка улыбнулся так, словно извинялся за что-то. – Делать-то нечего было. Ноги не ходят, руки не работают, а мозги у меня, сам знаешь, в порядке...

– Да-а, – мне стало здорово и неудобно одновременно. Словно в душной комнате сквозняком потянуло.

– Ты мне когда-нибудь расскажешь? Про себя? – спросил Юрка.

– Когда-нибудь расскажу, – пообещал я, а про себя подумал, что рассказывать в общем-то нечего. – Я Паскаля не читал, только мне кажется, что он прав всего наполовину: зло, может быть, и уменьшилось бы, но ведь и добро – тоже».

Задание для работы в группах. Выполняется устно.

Группа № 1. Приведите аргументы в защиту точки зрения ученого Паскаля. Задайте вопросы на понимание аргументов или опровергните доказательства другой группы в отношении их понимания высказывания рассказчика истории.

Группа № 2. Приведите аргументы в защиту точки зрения рассказчика истории. Задайте вопросы на понимание аргументов или опровергните доказательства другой группы в отношении понимания высказывания Паскаля.

Вопросы для общего обсуждения:

3. Для какой цели автор повести придумал этот диалог? Какую проблему он хотел обсудить с читателем?
4. Касается ли данная проблема жителей нашего региона, других регионов и стран?

Анализ результатов выполнения задания 1

Для фиксации наблюдений за устными высказываниями школьников использовалась следующая форма (Таблица Д.5). Для определения гуманитарных (диалогически) интенций использовался классификатор (Таблица Ж.6).

Таблица Д.5 – Лист для фиксации наблюдений за устными высказываниями школьника (устный ответ, отдельные высказывания, работа в группе)

Фамилия, имя	Дата _____		Балл
	Наблюдение	Комментарии	
1	2	3	4
Осознанно использует гуманитарные понятия и концепты в речи			1
В рассуждениях выстраивает понятийную сеть			1
Характеризует ситуацию на основе специфического индивидуального опыта (когнитивного, перцептивного, эмоционального)			1
Выделяет единые тезаурусные поля, смысловые классы событий и переживаний (эмоций, чувств), находит их пересечение			1
Проявляет интеллектуальные, альтруистические и коммуникативные эмоции			1
Речевое высказывание отражает результаты			1

Продолжение таблицы Д.5

1	2	3	4
работы гуманитарного мышления по оценке ситуации, события (как со-бытия)			
Демонстрирует активную вовлеченность в диалог, сосредоточенность на совместном продуктивном мышлении			1
Демонстрирует направленность вопросов на привлечение партнера к соучастию, событию в диалоге, согласованию, на получение совместного опыта общения			1
Ориентируется на понимание и активную интерпретацию точек зрения Другого, контекста диалога, взаимную дополнительность и соотнесение позиций участников диалога			1
Демонстрирует субъект-субъектное отношение в процессе диалога (диалог с собеседником как с равноактивным, равноответственным, равносвободным)			1
Использует стратегии «мышление для другого», «мышление вместе с другим»			1
Суждения школьника выразительны и доступны (искренне стремится быть понятым)			1
Проявляет эмпатическое слушание (слушание-сопереживание)			1
Школьник адекватно понимает интенциональное содержание гуманитарной направленности в высказываниях Другого, адекватно на него реагирует, учитывает отклик собеседника на проявленную интенцию			1
В речи школьника четко выражены гуманитарные (диалогические) интенции			11
Коммуникативные намерения воплощают желание ребенка осуществлять деятельность гуманитарной направленности, координировать совместные действия			1
Коммуникативная рефлексия			
Школьник осознает информационное поле коммуникации, производит рефлексивную оценку понимания, психологической совместимости с партнером			1
Проявляет активное рефлексивное слушание			1

Продолжение таблицы Д.5

1	2	3	4
Осуществляет умственные действия, способствующие координации действий и взаимопонимания общению			1
Анализирует основания собственных социально-коммуникативных взаимодействий в различных видах деятельности			1
Пытается постигнуть свою сущность через общественные отношения, коммуникацию			1
Обращается к анализу самого себя из-за необходимости соотносить себя с другим человеком			1
Морально-этическая рефлексия			
Обращенность школьника к анализу своих целей, мотивов, установок, ценностей и соотнесение с целями, мотивами установками и ценностями других людей			1
Направленность школьника на оценку своих поступков и действий с точки зрения морали и нравственности			1
Осмысление учащимся «Я» среди других людей относительно собственных нравственных позиций			1
Интеллектуальная рефлексия			
Школьник осознает, производит контрольно-оценочное, критическое рассмотрение особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения гуманитарно-ориентированных задач			1
Ученик рассматривает способ действий с тем, чтобы узнать, как выполняется данное действие, каковы его особенности, из каких звеньев оно состоит, какие операции нужно выполнить, чтобы это действие было успешным как в данной, единичной ситуации, так и в разных ситуациях, требующих гуманитарного решения			1
При решении задач проявляется надситуативная направленность мыслительных действий			1
Школьник отслеживает ход протекания своей умственной деятельности, меняет стратегии переработки информации, производит предсказание развития ситуаций, планирование действий на основе человечности			1

Продолжение таблицы Д.5

1	2	3	4
Школьник демонстрирует осмысленность (экстенсивный вид интеллектуальной рефлексии), формулирует оценочные или вопросительные высказывания (интенсивный вид интеллектуальной рефлексии), формулирует предположения и утверждения (конструктивный вид интеллектуальной рефлексии)			1
Культуральная рефлексия			
Школьник проявляет высокий уровень ответственности в выстраивании социально-культурного поведения, готовность к реализации собственных целей с учетом интересов и потребностей окружающих			1
Ученик пытается переосмыслить собственный культурный опыт и культурный рост			1
Школьник осмысливает свои позиции по отношению к нравственным ценностям и культурным традициям, собственный вклад в сохранение и распространение культурных ценностей			1
Максимальное количество баллов			43

Таблица Д.6 – Классификатор гуманитарных (диалогических) интенций

№	Ведущие интенциональные направленности	Интенциональный состав ведущих интенциональных направленностей
1	2	3
1	Вызвать интерес к диалогу, совместному мышлению, действию	Искренне поинтересоваться; сообщить о своих ценностных установках; выразить отношение; пояснить; предложить; выразить свое понимание ситуации; показать открытость к восприятию суждений Другого, определить общие мировоззренческие установки; показать принятие мнения Другого; обратить внимание на чувства и переживания; выразить понимание событийности в конкретной ситуации; выразить понимание потребностей другого человека
2	Поддержать другодоминантные отношения с	Показать значимость Другого для себя; акцентировать внимание на ценностях и смыслах Другого; согласиться; извиниться; поблагодарить; отнестись с пониманием;

Продолжение таблицы Д.6

1	2	3
	партнером	стремиться быть понятным; демонстрировать внимание; выразить готовность к неконфликтному общению; выявлять собственные ошибочные действия; предоставить возможность для Другого в проявлении инициативы, самовыражении; принять действия, интересы Другого; поставить себя на место Другого; выразить уважение к Другому, доверие; проявить уважение к достоинству другого человека
3	Готовность оказать помощь и поддержку	Предложить поддержку; воодушевить; поинтересоваться деталями; настроить позитивно; предложить варианты; взять на себя ответственность; выразить готовность помочь; заверить в надежности; выразить обеспокоенность; поддержать справедливость; выразить бескорыстие; проявить отзывчивость; выразить заботу; внушить уверенность; выразить решительность; выразить радость от оказанной помощи
4	Отзываться на добро	Выразить искреннюю благодарность; проявить доброе отношение; предложить помощь
5	Сочувствовать	Выразить сопереживание, сопричастность; успокоить; сфокусироваться на чувствах и переживаниях Другого; проявить эмпатию; выразить понимание; выразить сочувствие, проявить социальную чуткость
6	Предвосхищать и прогнозировать	Акцентировать внимание на гуманитарной стороне ситуации; прогнозировать развитие ситуации в гуманитарном контексте; прогнозировать ценностную приемлемость поведения, действия, ситуации, события, слов и действий; предвосхищать результаты поступка, эмоциональное состояние другого человека
7	Выразить понимание Другого, стремление к пониманию	Интересоваться; подтверждать; соглашаться; искать смысл; обсуждать ценности; выразить интерес к прочтению и обсуждению поступков, текстов, рисунков, музыкальных произведений, проектов, выполненных другим; выразить интерес к пониманию ценностей и проблем другого человека
8	Выразить эмоциональное состояние, положительные эмоциональные отношения, чувства, установки	Проявить искренность; показать уровень своего эмоционального состояния; выразить чувство доброжелательности, расположения, озабоченности; выразить комплимент, хорошее пожелание, почтение, уважение, теплоту чувств

Продолжение таблицы Д.6

1	2	3
9	Выразить этическую оценку ситуации	Выразить нравственную оценку действия, объяснить моральный выбор и действия; выделить моральное содержание ситуации; определить мотивы поступка; выразить осознание контекста.
10	Выразить заинтересованность в благополучии	Выразить активный интерес; пожелать удачи, благополучия; выразить готовность оказать содействие, сотрудничать
11	Выразить рефлексивное осмысление	Сообщить о переосмыслении ситуации, своих действий и поведения; выразить результаты понимания, осмысления и оценки собственного Я; выразить анализ собственных социально-коммуникативных взаимодействий, осмысление собственного культурного опыта, культурного роста и отношений с другими людьми

Задание 2.

Предмет: обществознание. Темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс).

Работа выполняется письменно, индивидуально.

Прочитайте текст о развитии волонтерства (<https://www.amic.ru/news/448778/>), а также комментарии жителей края к этому материалу.

Напишите свой собственный подробный комментарий.

Анализ результатов выполнения задания 2

Интеннт-анализ письменных работ учащихся начинался с расшифровки высказываний и выделения всех интенций (их направленности). Далее подсчитывалось количество выявленных интенций гуманитарной направленности. Для письменных работ единицей анализа являлось предложение.

Далее подсчитывалась доля каждой интенции в процентах от числа всех выявленных интенций (Таблица Д.7).

Таблица Д.7 – Подсчет выявленных интенций

Все интенции (их направленность)	Выраженность интенции	
	Абсолютная частота	Процент от числа всех интенций
1	2	3
Только гуманитарные интенции		

Далее выявленные гуманитарные интенции группировались в соответствии с существующими ведущими гуманитарными интенциональными направленностями (ВИН). Результаты обобщались в Таблице Д.8.

Таблица Д.8 – Подсчет выраженности отдельных гуманитарных ведущих интенциональных направленностей (ВИН)

ВИН	Выраженность ВИН	
	Абсолютная частота	Процент от числа ВИН
1	2	3

Далее определялась роль каждой из ведущих интенциональных направленностей в речи школьника. В Таблице Д.9 представлены критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «диалогический характер мышления».

Таблица Д.9 – Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «диалогический характер мышления»

Результаты выполнения задания 1	Результаты выполнения задания 2	Уровень развития гуманитарного мышления
	Представленность ВИН	
1	2	3
32-43	8-11	Высокий
31-24	5-7	Средний
23 и ниже	4 и менее	Низкий

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»

Предмет: обществознание. Темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс).

Выберите одно словосочетание (бескнижное юношество, театр без зрителя, парк культуры и бескультурье) и сформулируйте проблему, которая, по вашему мнению, возникает в вашем регионе (в разных регионах мира) в связи с указанной ситуацией; подумайте, что вызвало данную проблему, приведите конкретные примеры из жизни вашего региона, из вашего опыта, подумайте, как можно решить данную проблему. Результаты зафиксируйте в таблице.

Противоречия, вызвавшие проблему	Суть проблемы	Личностный характер принятия задачи (как данная проблема касается лично вас?)	Собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные задачи

Анализ результатов выполнения задания

Для определения выраженности показателей по критерию «Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» использовалась «денотатная методика», позволяющая определять степень (полноту) и глубину понимания текста (ситуации), умение школьников концентрировать внимание на ключевой информации, работать с контекстом. Данная методика также позволяет обнаруживать индивидуальные стратегии

понимания. Денотатный граф - способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия (в нашем случае – ситуации). При оценивании результатов выполнения задания, во-первых, необходимо было выделить денотатную структуру текстов письменных работ обучающихся и построить денотатные графы - схемы в виде иерархического дерева, показывающие предметы (понятия, явления, процессы), отраженные в мыслительных структурах и выраженные в тексте вербально, а также предметные отношения между ними. Более высокие уровни иерархии должны занимать единицы, соответствующие главному объекту описания (ядерный денотат) и аспектам его описания, то есть подтемам. Последующие уровни должны быть представлены субподтемами и микротемами. Ядерный денотат отражает точность формулировки гуманитарной проблемы, подтемы и субподтемы - полноту описания, а микротемы – его глубину. Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения» представлены в Таблице Д.10.

Таблица Д.10 – Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»

Характеристика денотатного графа	Уровень развития гуманитарного мышления
1	2
Школьник верно выявил гуманитарную проблему и ее суть; выделил и полно описал (до микротем) не менее трех характеристик проблемы и противоречия, ее вызвавшие; точно обозначил понятийные рубрики и смысловые узлы (подтемы, субподтемы); максимально задействовал широкий контекст (примеры касаются не только своего региона), «обернул» проблему на себя: четко обозначил собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные подзадачи; предложенные способы решения проблем надситуативны (присутствует ценностный и смысловой сдвиг)	Высокий
Школьник верно выявил суть главной проблемы; выделил и полно описал от 1-2 характеристики проблемы; проблема формулируется на основе ситуативных оценок или	Средний

Продолжение таблицы Д.10

1	2
субъективных впечатлений школьника, не соотносится с ситуациями, требующими гуманитарного решения; школьник слабо задействовал контекст; нечетко выделил значимость проблемы лично для себя, либо их усмотрел в декларативном порядке	
Школьник не смог, не точно либо неверно определил проблему, ее суть и причины; иерархия графа заканчивается на подтемах; нет контекстуальной оценки ситуации; не обозначены собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные задачи	Низкий

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления
школьников по критерию

«ориентация сознания на целостное осмысление бытия»

Предметы: география. Темы: «География сегодня» (5 класс), «Природное и культурное наследие» (6 класс), «Общечеловеческие проблемы» (7 класс), «Охрана природы» (8 класс), «Природно-ресурсный капитал» (9 класс), «Что изучает география культуры» (10 класс).



Прочитайте текст и рассмотрите фотографию.

Бриколёр – это импровизатор с богатым воображением, который создает новые объекты, смешивая старые, имеющиеся в его распоряжении.

Интеллектуальный бриколаж (Л. Стросс) - свободный

мыслительный процесс с использованием любых данных из прошлого опыта с опорой на свое понимание и интуицию, через образы и смыслы. Это творческий поиск решения конкретной задачи, отличный от прямолинейного, логического,

технократического. Именно так художник Шон Йоро рисует свои картины. Его сюжеты посвящены современным проблемам человечества.

Ответьте на следующие вопросы:

1. Какой проблеме посвящена картина художника? К каким общечеловеческим ценностям и смыслам художник пытается привлечь внимание?
2. Дайте название картине.
3. Почему автор выбрал такую нестандартную поверхность? Есть ли какой-то смысл в цветовой гамме?
4. Событие – это совместное проживание людьми какой-то важной для них ситуации, сопричастность друг другу. В чем заключается причастность жителей нашего региона, конкретно вас, к данной проблеме?
5. Существовала ли данная проблема в прошлом, будет ли существовать в будущем?
6. Можно ли сказать, что эта проблема затрагивает и отдельные территории и все страны одновременно, почему?
7. Предложите логическое и эмоциональное решение проблемы.
8. Как вам помогали эмоции в мышлении? Позволяют ли вам эмоции предполагать, прогнозировать развитие ситуации, требующей гуманитарного решения, не проходить мимо проблемы, лучше понять ее суть, изменять тактику и характер поисковых действий, стремиться к ее решению?
9. В следующем перечне подчеркните типы эмоций, которые сопровождали вас при выполнении данного задания: переживание догадки, идеи решения, предвосхищение успеха/неуспеха, предвосхищение результата события, беспокойство за судьбу кого-либо, сопереживание, нежность, умиление, преданность, участие, восторг, бодрость, раскрепощение (чувство свободы), спокойствие, интерес, удовлетворенность, счастье, радость, уверенность, удовольствие, усталость, напряжение, неудовлетворенность собой, бессилие, напрасность (ожиданий), тревога, страх, скованность, растерянность, досада, скука, разочарование, уныние, грусть, печаль, тоска, чувство симпатии, расположения, чувство уважения к кому-либо, чувство признательности,

благодарности, чувство обожания кого-либо, желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей.

Анализ результатов выполнения задания

Матрица для анализа результатов выполнения задания представлена в Таблице Д.11.

Таблица Д.11 – Матрица для анализа результатов выполнения задания

Оцениваемая характеристика	Количество баллов
1	2
Проблема определена верно, так как был актуализирован процесс ее «эмоционального обнаружения»	1
В перечне эмоций (вопрос 9) верно выделены интеллектуальные, альтруистические и коммуникативные эмоции, «помогающие» работать с проблемой и ситуацией	1
Школьник свидетельствует, что эмоции помогают ему предполагать, прогнозировать развитие ситуации, требующей гуманитарного решения, не проходить мимо проблемы, лучше понять ее суть, изменять тактику и характер поисковых действий, стремиться к ее решению	1
Школьник осмысливает обнаруженную проблему со-бытийно, через осмысление общечеловеческих ценностей и смыслов в глокальном контексте	1
Школьник демонстрирует умение выявлять причинно-следственные связи, внутренние взаимосвязи и закономерности в целостной системе	1
Обучающийся понимает смысл и ценность личного участия в диалоге культур	1
Школьник фиксирует резонанс со-бытия с собственным внутренним миром, ценностями и смыслами	1
Обучающийся соотносит проблему с собственными опытом, смыслами, ценностями, а также опытом, смыслами и ценностями других людей	1
Школьник приводит примеры причастности жителей своего региона к данной проблеме	1
Школьник продуцирует новые способы, позволяющие найти решение возникшей проблемы	1
Обучающийся осуществляет прогнозирование последствий внедрения технократических решений	1
Школьник производит анализ ценностной приемлемости действий	1
Обучающийся приводит примеры, доказывающие, что эмоции	1

Продолжение таблицы Д.11

1	2
мотивируют его к пониманию другого человека	
Школьник верно указывает связи между интеллектуальными, альтруистическими, коммуникативными эмоциями и своими поступками и действиями, характеризующимися гуманитарной направленностью	1
Обучающийся приводит примеры из собственного опыта, доказывающие необходимость «вживания в ситуацию» для разрешения проблемы ценностно-приемлемым способом	1
Школьник осознает, что человека можно понять через его творения: стихи, картины и др.	1
Школьник признает особость каждой единичной ситуации в принятии решения, основанного на понимании ценностей и смыслов	1
Максимум баллов	17

В Таблице Д.12 представлены критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия»

Таблица Д.12 – Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «ориентация сознания на целостное осмысление бытия»

Количество баллов	Уровень гуманитарного мышления
1	2
13-17	Высокий
9-12	Средний
8 и менее	Низкий

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная логика мышления»

Предмет: МХК. Темы: «Прометей» (5 класс), «Сюжеты и образы Ветхого Завета. Всемирный потоп» (6 класс), «Многообразие и национальная самобытность культуры» (7 класс), «Художественные символы народов мира» (8 класс), «Язык скульптуры» (9 класс), «Искусство первобытного человека» (10 класс).

Предлагаем вам прочитать следующий текст.

«Первое, что пришло в голову, когда Вы сказали слово «мужество», – фигура мужчины, античная скульптура, какой-то музей скульптуры, галерея

разных фигур. Останавливаюсь перед одной – это мужество. Это в первый момент, а вообще хочется определить не внешний образ, а психологическую сторону этого термина... Мужество... Первая мысль – связать с мужчиной, какая-то черта, присущая мужчине. Эта мысль только возникла, я ее отбросила, сосредоточившись на том, что это общечеловеческое понятие. Безусловно общечеловеческое. Это свойство, присущее всем: и молодым людям, и женщинам, и мужчинам, и старикам, и в какой-то степени даже детям. Детям все-таки наполовину. Сперва кажется, что мужество какая-то постоянная черта характера. Но это опять-таки первая мысль. А вторая мысль, что мужество может быть единичной чертой. Сразу возникает образ слабой, робкой женщины, кроткой, нерешительной, но вдруг в какой-то момент могущей с большим мужеством вынести страдания. А образ, зрительно представленный, – молодая женщина, подвал, иезуиты, средние века. Она мужественно выносит пытку и в чем-то не сознается, что есть на самом деле. Увидев образ пытаемой женщины, я поняла, что мужество может быть чертой временной, присущей слабому в какие-то моменты. И теперь могу обобщить. Мужество, мужественность может быть общей чертой характера, рисующей облик человека на протяжении всей его жизни во всех ситуациях. Это значит выдержка, твердость характера, волевая направленность, настойчивость, отчасти храбрость, спокойствие, ровность и хладнокровное отношение ко всяким невзгодам жизни и ее тяготам. Внешнее хладнокровие, я это подчеркиваю. Как главное выступает сила воли, твердость воли и какая-то систематичность внутренняя. В отношении мужества временного это всегда связывается с какими-то травмами. Это какая-то неожиданная стойкость или перед физическими страданиями, или перед страданиями нравственными».

Известно, что процесс понимания принципиально не может быть завершен, и мысль бесконечно движется по расширяющемуся кругу: повторное возвращение от целого (текста) к его части (пока еще непонятной) и от частей к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию. Попробуйте применить данную тактику. Продолжите текст. Опишите, как

происходил процесс понимания смысла данного текста. Охарактеризуйте женщину-рассказчицу (ее ценности, человеческие качества и т.д.). Дополните свое повествование собственными размышлениями, примерами из жизни своего региона и собственного опыта. Сделайте вывод: как развилось целое, когда вы повторно возвратились к собственному пониманию его частей; в каких ситуациях человек должен мыслить прямолинейно, а в каких будет необходимо смысловое «прочтение» всех обстоятельств?

Анализ результатов выполнения задания

В Таблице Д.13 представлена матрица для анализа результатов выполнения задания.

Таблица Д.13 – Матрица для анализа результатов выполнения задания

Оцениваемая характеристика	Количество баллов
1	2
Школьник верно называет целое, его части, связь между частями и целым, что свидетельствует о том, что он может «войти» в герменевтический круг и в мышлении следовать этапам гуманитарной логики	5
Школьник делает особый логический вывод (мереологическое умозаключение), то есть выделяет в предмете чрезвычайное и переносит свойства части на целое (мереологическое обобщение) и совершает обратный мыслительный процесс (мереологическое ограничение)	5
Обучающийся применяет метод дивинаторного следования, то есть восстановление целого по отдельным фрагментам при помощи интуитивного вживания в мир целого	5
Обучающийся приводит верные примеры из жизни своего региона и собственного опыта, что свидетельствует о взаимообусловленности в его мышлении операций объяснения и понимания (для того чтобы нечто понять, его необходимо объяснить, и наоборот)	5
Мышление школьника ориентировано на несколько смысловых позиций. Характерна нелинейная организация актов рассуждения, школьник пытается создать новый совместный смысл (на основе соавторства, сотворчества, соотношения ценностно-смысловых позиций).	5
Максимальное количество баллов	25

В Таблице Д.14 представлены критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная логика мышления».

Таблица Д.14 – Критерии оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная логика мышления»

Количество баллов	Уровень развития гуманитарного мышления
1	2
19-25	Высокий
14-18	Средний
13 и меньше	Низкий

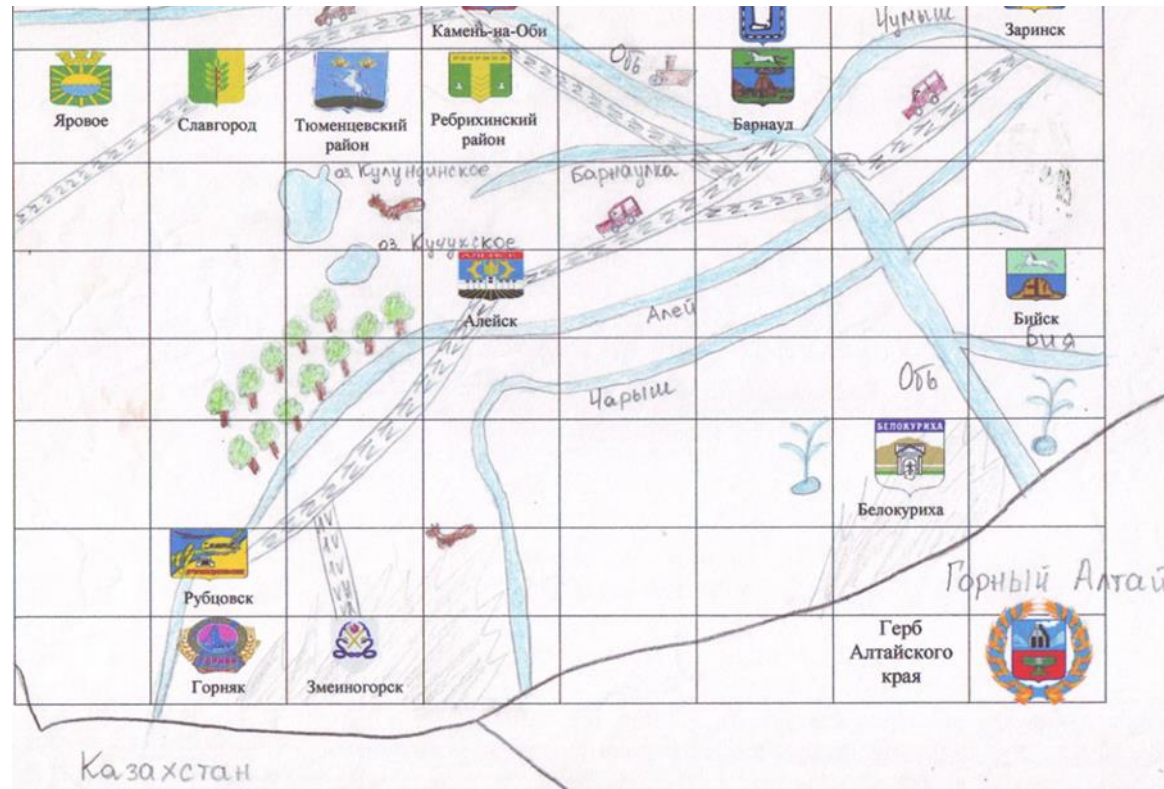
**Приложение Е
(обязательное)**

Результаты оценки уровня развития гуманитарного мышления школьников (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)

Группы		Уровень развития гуманитарного мышления		
		низкий	средний	высокий
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»				
КГ	чел.	35	57	17
	%	32,1	52,3	15,6
ЭГ	чел.	34	64	13
	%	30,6	57,7	11,7
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Диалогический характер мышления»				
КГ	чел.	64	28	17
	%	58,7	25,7	15,6
ЭГ	чел.	67	28	16
	%	60,4	25,2	14,4
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»				
КГ	чел.	76	29	4
	%	69,7	26,6	3,7
ЭГ	чел.	70	39	2
	%	63,1	35,1	1,8
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Ориентация сознания на целостное осмысление бытия»				
КГ	чел.	46	44	19
	%	42,2	40,4	17,4
ЭГ	чел.	41	54	16
	%	36,9	48,7	14,4
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная логика мышления»				
КГ	чел.	65	33	11
	%	59,6	30,3	10,1
ЭГ	чел.	64	34	13
	%	57,7	30,6	11,7
Уровень развития гуманитарного мышления школьников (по пяти критериям)				
КГ	чел.	58	37	14
	%	53,3	33,9	12,8
ЭГ	чел.	55	45	11
	%	49,6	40,5	9,9

Приложение Ж
(обязательное)

Результаты работы школьника с образной геральдической картой Алтайского края



Осмысление окружающего культурного пространства школьником происходит посредством интерпретации гербов – создаются образы (репрезентированные представление о территории). Образ сочетает в себе не только общее представление о территории, но и ее смысл. На данной карте обучающийся изобразил места, наилучшим образом освоенные, а также связи между этими местами.

Приложение И (обязательное)

Пример прочтения школьником культурного ландшафта

Фрагмент страницы блога Барнаул: terra incognita (образы пространства)



Барнаул: terra incognita (образы пространства)
29 ноя 2019

Рейтинг знаковых мест

Тема: Мемориал Славы - 1 место в рейтинге горожан!

Рейтинг знаковых мест был составлен на основе результатов глубинных (качественных) интервью. Удалось выделить 18 знаковых мест, включающих 29 отдельных объектов. Все предложенные горожанами объекты находятся в центральной или исторической части города. Знаковые места, которые мы выделили по результатам опроса, несут глубокий смысл для горожан, вызывают положительные эмоции, заставляют задуматься и несут гармонию. Составленный рейтинг смотри в файле ниже 📎

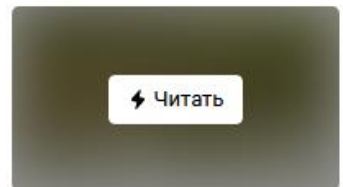
Источник изображения: vk.cc/a55Duq



Рейтинг.docx
22 КБ

Статьи 7

создать



Оценка видеозагрязнения городских ландшафтов (на примере микрорайон..)



Определения экскурсовода

Видеозаписи 2



По Святым местам. Барнаул.
Знаменский монастырь



Приложение К (обязательное)

Примеры дидактических заданий, использованных на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы (составлено диссертантом)

Задания, направленные на развитие различных подструктур гуманитарного мышления школьника

Задания, направленные на развитие концептно-понятийного компонента в
структуре гуманитарного мышления

Литература, темы: «Устное народное творчество» (5-9 класс), «Русская литература (10 класс), «Изучение языка художественной литературы» (11 класс). МХК, темы: «Мифология древних славян» (5 класс), «Вечные образы искусства. Библия» (6 класс), «Мир и Человек в художественных образах» (7 класс), «Единство и многообразие культуры» (8 класс), «Праздники и обряды народов мира» (9 класс). География, темы: «Народы России», «География родного края» (8-9 класс), «Народы и религии мира» (10-11 класс).

Люди разных национальностей практически одинаково описывают концепт «душа»: в душу может проникнуть холод, но душу можно и согреть; душу можно запереть на замок; в душу можно забраться, как в чужой дом; в душе может погаснуть свет; в нее можно закраситься; в ней можно жить; она может быть стеснена; в ней может жить страх; ее можно очистить; в нее можно открыть дверь и ее можно закрыть перед кем-либо и т.д. Работая индивидуально, на основе прочтенного текста подберите одно слово-метафору, отражающее и обобщающее образ души в сознании людей. Запишите несколько метафор, соответствующих, с вашей точки зрения, концепту «душа». Если изначально трудно подобрать слова, сделайте рисунок – ваш образ души. Совпадает ли ваша точка зрения с мнением людей, описывающих душу через метафору «дом»? Работая в группе, обсудите результаты индивидуальной работы. Запишите несколько метафор, раскрывающих образы, соответствующих, с вашей точки зрения, концепту «родной край». Составьте кластеры с названиями «душа» и «родной край». Соотнесите метафоры, относящиеся к концепту «душа» с метафорами, относящимися к концепту «родной край». Для этого соедините стрелками необходимые части двух кластеров. Назовите общие признаки, возникших у вас образов. Какие смысловые связи объединяют два концепта: «душа» и «родной край»? Подготовьтесь обсудить в классе результаты групповой работы.

География, темы: «География родного края» (8-9 класс). Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). Русский язык, тема: «Развитие речи. Сочинение по картине В. Фельдмана «Родина»» (9 класс). МХК, тема: «Герой и защитник Отечества».

Литература, темы: «М.Ю. Лермонтов», «А. Блок», «С. Есенин», «А. Ахматова» (6 класс).

Малая родина – это место, где человек родился, провел детство, юность; родной край. Работая индивидуально, нарисуйте «концептуальное колесо» (термин С.И. Заир-Бека). Для этого в центр колеса запишите «малая Родина», в секторах колеса запишите синонимы, признаки концепта «малая Родина». Записанные признаки должны отражать ваши переживания, эмоции, впечатления, выражать ценности и смыслы. Подумайте, какое место (уголок сада, опушка леса, берег реки, мамино кресло и т.д.) вы можете назвать «сердцем» малой родины. Придите на это место и еще раз опишите все свои впечатления и эмоции «здесь и сейчас». Дополните «концептуальное колесо» новыми записями. Ответьте письменно на вопросы: что родина дает человеку в духовном плане, почему люди покидают свою малую родину, в каких людях нуждается родина?

География, темы: «География родного края» (8-9 класс). Русский язык: «Развитие речи. Любимый уголок природы» (9 класс). МХК «Мифология древних славян» (5 класс), «Праздники и обряды народов мира» (9 класс). История, тема: «История родного края» (6 класс). Литература, тема: «Пословицы и поговорки» (6 класс).

Работая в группе, прочитайте предложенные учителем пословицы и поговорки вашего края. На основе этой работы, выделите смыслы и ценности людей, которые придумали данные паремии. Определите концепт каждой поговорки или пословицы. Обсудите: совпадают ли эти ценности и смыслы с вашими? Помогали ли паремии людям организовать жизнь на территории вашего региона мудро и разумно? Попробуйте составить пословицы и поговорки, характеризующие жизнь в вашем крае в сегодняшнее время, взаимоотношения вашей территории с другими регионами. Предварительно выделите концепты (касающиеся современных ценностей и смыслов), которые можно было бы положить в основу вашей работы. Результаты оформите в презентации. Подготовьтесь представить работу всему классу.

Обществознание, темы: «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Человек и общество» (10 класс). Литература, тема: «Изображение человека как важнейшая идейно-нравственная проблема литературы» (7 класс). МХК, тема: «Художественная культура XX века». Музыка, темы: «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство» (5 класс). Изобразительное искусство, темы: «Выразительные возможности изобразительного искусства. Язык и смысл» (6 класс), «Поэзия повседневной жизни в искусстве разных народов», «Великие темы жизни» (7 класс).

В своих литературных эссе филолог и философ М.М. Бахтин связывает понятия «жизнь», «искусство» и «ответственность». По его мнению, жизнь и искусство (как творчество) должны понести взаимную ответственность, «ибо легче творить, не отвечая за жизнь, и легче жить, не считаясь с искусством». Работая в группе, дополните общепринятые определения понятий «жизнь», «искусство» и «ответственность», учитывая ваши переживания, чувства, жизненные примеры опыта. Предложите программы творческих проектов, сочетающих «жизнь», «искусство» и «ответственность», которые можно было бы реализовать в вашем регионе. Результаты работы представьте в любой удобной для вас форме.

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Работая в паре, выберите из списка, предложенного учителем, два любых сопряженных нравственных понятия (например: взаимопонимание – угодливость и др.). Найдите их определения в словаре. Что общего у этих понятий, в чем различие? Определите сопрягающий признак, который соединяет эти понятия и позволяет им «переливаться» из одного в другое. Поработайте самостоятельно с выбранными вами словами как с концептами: дополните самостоятельно каждое понятие перечнем образов, эмоций, впечатлений, примеров из личного опыта (поступки, действия). Вспомните ситуации из вашей жизни, связанные с этими концептами, а также примеры из художественных произведений местных авторов. Подготовьтесь представить результаты работы в классе. Задайте другим парам вопросы на понимание сопряженных нравственных концептов.

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). География, тема: «Глобальные проблемы человечества» (11 класс). Экономика, темы: «Рынок», «Факторы производства», «Предпринимательство» (10-11 классы).

Работая в группе, прочитайте и обсудите противоположные характеристики технократического и гуманитарного мышления, в том числе, предложенные учителем. Приведите примеры из жизни своего региона, доказывающие, что человек, обладающий гуманитарным мышлением, успешнее в жизни, счастливее. Будьте готовы защитить свою позицию. Составьте вопросы для другой группы, которая будет «защищать» технократическое мышление.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). МХК, тема: «Символический характер искусства», «В поисках Человека», «Мир и человек в художественных образах» (8 класс).

Работая в группе, составьте интеллект-карту так, чтобы получилась сеть концептов, отражающих связь концепта «мой край» с концептом «мировая культура».

Задания, направленные на развитие операционально-ситуативного компонента в структуре гуманитарного мышления

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Изобразительное искусство, темы: «Пейзаж и настроение. Природа и художник. Работа на пленэре» (6 класс), «Зрительские умения и их значение для современного человека» (7 класс). Обществознание, темы: «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Человек и общество» (10 класс). ОБЖ, тема: «Взаимоотношения людей, проживающих в городе, и безопасность» (5 класс).

Работая в группе, изучите знаки, расположенные на улицах вашего населенного пункта. Помогают ли они людям понимать друг друга? Разработайте макеты знаков, показывающих жителям как себя вести в разных местах или в определенных ситуациях. Подготовьтесь рассказать о своей работе.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Изобразительное искусство, темы: «Пейзаж и настроение. Природа и художник. Работа на пленэре» (6 класс), «Зрительские умения и их значение для современного человека» (7 класс), «Событие в кадре. Искусство фоторепортажа» (8 класс). МХК, темы: «Пространство и время в зеркале мифов», «Своеобразие архитектурных традиций» (9 класс). Геометрия, тема: «Площадь».

Прочитайте отрывок из книги Мишеля де Серто «Изобретение повседневности» о Нью-Йорке, сравните с прочитанным текстом описание Нью-Йорка, данное в Большой советской энциклопедии (с. 468). Какое описание города можно назвать живым, событийным? Работая в паре, приведите примеры из текста, доказывающие ваше суждение. Представьте, что вы рассматриваете с высоты один из населенных пунктов вашего региона (можно использовать съемки, сделанные с квадрокоптера). Попробуйте описать этот пункт в режиме «здесь и сейчас». Постарайтесь, чтобы ваше описание было живым, позволяло читателю (слушателю) почувствовать себя в центре событий. Сделайте цикл фотографий, характеризующих повседневное пространство населенного пункта. Структурируйте полученный материал и сопроводите его комментариями, раскрывающими чувственные и концептуальные аспекты данного пространства. Проявите творчество в оформлении результатов работы.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Музыка, темы: «Музыка - это огромный мир, окружающий человека...», «Музыкальные завещания потомкам» (8 класс), «Об особенностях музыкального концерта: музыка и зрелище» (9 класс).

Представьте, что ваш регион – это музыкальное произведение. Составьте характеристику этого произведения (приводя конкретные примеры территорий региона), используя следующий план: название музыкального произведения; место произведения (жанра) в творчестве композитора; образная характеристика произведения и средства выразительности, применяемые автором (мелодия, гармония, штрихи, динамика и т.д.); кульминация и её местоположение; приёмы изложения, фактура; исполнительские особенности); элементы музыкального языка: звуковысотные (мелодия, гармония, лад, тональность, регистр, тембр); метроритмические (темп, ритм); жанр и стиль, цельность и дискретность музыкальной формы. Если каждый регион представить музыкальным произведением, каким бы получился всемирный музыкальный диалог? Какие нотки вы можете внести в музыкальное произведение вашего региона?

Обществознание, темы: «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного

края» (5-11 классы). Геометрия, тема: «Площадь».

Гетеротопия - это особенность пространства, представленного различными образами мест, причем эти образы могут быть несовместимыми или слабо совместимыми друг с другом. Гетеротопия связана с тем, что одно и то же пространство (территория, акватория, ландшафт) может использоваться, восприниматься и воображаться различными сообществами, группами или отдельными людьми с разными целями и в рамках совершенно различных представлений (бытовых, возрастных, гендерных, профессиональных, социокультурных и т. д.). Кроме того, смена исторических эпох часто ведет к трансформациям, искажениям, забвениям старых смыслов и образов, возникновению новых смыслов и образов, связанных с определенным пространством. Приведите примеры гетеротопии местности, где вы живете. Охарактеризуйте проявление разных ценностно-смысловых связей одного и того же места с объектами, событиями, людьми. Очевидно, что из-за гетеротопии пространства могут возникать конфликтные ситуации в жизни людей. Приведите примеры. Как можно преодолеть противоречия?

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). МХК, тема: «Крупнейшие музеи мира изобразительного искусства и их роль в культуре» (7 класс).

Представьте, что вы живете в XXII веке и решили создать музей под названием «Все, что нужно было для понимания друг друга в XXI веке». Обсудите в группе, какие вещи вы разместите в своем музее, какими подписями они будут снабжены. Какова будет архитектура здания музея, как вы подготовите персонал, о чем будут рассказывать экскурсоводы? Какие мероприятия можно будет проводить в вашем музее? О чем вы попросите написать посетителей в книге отзывов? Нужен ли такой музей сегодня? Проявите ответственность и творчество в оформлении результатов проделанной работы. Подготовьтесь представить результаты работы классу.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Экономика, тема: «Предпринимательство» (10 класс).

Перед вами свалка мусора, выросшая на окраине вашего села (города). Мысленно «возьмите» волшебное стекло и посмотрите сквозь него на свалку. Это стекло исправляет ошибки людей: безобразное делает красивым, отталкивающее – привлекательным, бесполезное – полезным и т.д. Наведите волшебное стекло еще раз на свалку и разглядите в мусоре выброшенные плохие поступки (кто-то выбросил хлеб, кто-то - новенькую игрушку). Опишите, что вы увидели? Составьте план волшебного преобразования этого места. Если стекло навести на человека с отрицательными качествами, можно ли будет в нем рассмотреть что-то хорошее? Если при общении с человеком использовать волшебное стекло, поможет ли это вам лучше его понять?

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы).

Физика, тема: «Электрические явления»

Многие инженеры-конструкторы совершенно не задумываются над тем, что конечным результатом разработки нового устройства является не только оно само, но и деятельность человека с этим устройством. И эффективность, безопасность устройства в большой мере зависит от результатов деятельности человека. Работая в группе, представьте, что вы разработали модель волшебной палочки и собираетесь ее апробировать в вашем регионе. Ответьте на следующие вопросы сначала индивидуально, затем обсудите в группе: ради чего я это сделал, какие мотивы у меня были, какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии, к каким следствиям приведет это действие, какое место эта работа занимает в моей жизни.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). Экономика, тема: «Предпринимательство» (10 класс). Алгебра, тема: «Понятие функции. Область определения и множество значений функции» (10 класс).

Д. Ципф в середине прошлого века широко популяризовал закономерность, открытую еще в начале этого же столетия Жаном Батистом Эсту. Теперь эта закономерность называется «Правило Ципфа» или правило «ранг-размер». Вот формулировка этого правила: если территория представляет собой целостный экономический район, население n -го по размеру города составляет $1/n$ числа жителей самого крупного города территории ($N_r = N_1/r$, где r – ранг данного города, N_r – численность населения города ранга r , N_1 – численность населения самого крупного города). Работая в группе, проверьте, работает ли это правило в вашем регионе. Для этого соберите необходимые данные и сделайте вычисления. Далее, используя данные, постройте реальную и идеальную кривые Ципфа. Сравните получившуюся реальную кривую с идеальной. Сделайте вывод о сформированности системы расселения, применимости правила Ципфа для вашего региона. Найдите все населенные пункты на карте, дайте оценку их географического положения (в центре, на периферии, на равнине, в горах и т.д.), функций в системе расселения. Объясните зависимость сформированности системы расселения в вашем регионе от экономического уровня его развития.

Интересно, что правило Ципфа справедливо и для других сторон человеческой деятельности. Обобщив все подобные факты, людям стало ясно, что в каждой сфере деятельности быть номером один намного лучше, чем номером три или номером десять. Причем от порядкового номера зависит и размер вознаграждения. Попробуйте найти примеры из других сфер жизни вашего региона, подтверждающие (или не подтверждающие) правило Ципфа. Работая в группе, обсудите: нужно ли следовать данному правилу в человеческих отношениях?

Обществознание, темы: «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Восстановите текст: «... вечером перед домом собралось 10 тысяч человек, чтобы исполнить для нее рождественскую песню»; «...так вместо того, чтобы потратить деньги на выпускные наряды и банкет, школьники решили передать собранные средства в гуманитарный фонд своего региона».

Обществознание, темы: «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Используя метод «Шести думательных шляп» (Э. де Боно): разработайте содержание книжки для первоклассников о природе своей малой Родины; придумайте макет памятника дружбе; разработайте план участия вашего класса в волонтерском движении.

Задания, направленные на развитие рефлексивного компонента в структуре гуманитарного мышления

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Ответь письменно (с комментариями) на следующие вопросы:

1. Являюсь ли я, по мнению других, человеком, заслуживающим доверия, надежным и последовательным?
2. Могу ли я быть достаточно выразительным как личность, чтобы моя сущность воспринималась другими недвусмысленно?
3. Могу ли я позволить себе испытывать положительное отношение к другому человеку - относиться к нему с теплотой, заботой, симпатией, интересом и уважением?
4. Могу ли я быть достаточно сильным как личность, чтобы существовать отдельно от другого человека? Могу ли я глубоко уважать собственные чувства и потребности так же, как чувства и потребности другого человека?
5. Могу ли я позволить себе войти в мир чувств другого человека, в мир его личных понятий и посмотреть на них так же, как он? Могу ли я переступить порог его личного мира настолько, что у меня не будет ни малейшего желания оценивать или судить его?
6. Могу ли я принять все стороны человека, которые он передо мной раскрывает.
7. Могу ли я в отношениях действовать с достаточной чувствительностью, чтобы мое поведение не воспринималось как угроза?
8. Могу ли я освободить другого человека от угрозы внешней оценки?
9. Могу ли я при встрече воспринять этого человека как личность, находящуюся в процессе становления, или я буду привязываться к его или своему прошлому?
10. Самопроект - понимание того, кто ты есть, что должен и можешь делать в своей жизни, какими внутренними ресурсами для этого ты обладаешь. Какой самопроект есть у тебя?

*Задания, условия которых конструируются в зависимости
от источника познания*

**Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал науки, как
источника познания**

Биология, тема: «Целостность организма человека - основа его жизнедеятельности» (8 класс). Литература, тема: «М.А. Булгаков. Повесть «Собачье сердце», «Сатира М.А. Булгакова «Роковые яйца», «Собачье сердце» (обзор произведений)» (11 класс), «Испытание любовью в романе «Отцы и дети» (10 класс)

М. Булгаков в повести «Собачье сердце» рассказывает, как доктор Преображенский превращает пса в человека. Ученым движет жажда познания, стремление изменить природу. Но эксперимент заканчивается неудачей: существо с «собачьим сердцем» - это еще не человек, потому что нет в нем души, нет любви, чести, благородства. Приведите цитаты из указанного произведения, отражающие суть затронутых проблем. Обсудите вопрос о нравственной ответственности ученых за научные цели, средства их достижения, негативные последствия внедрения результатов научных открытий, за использование новых территорий, материалов, методов. Используйте дополнительные источники информации и приведите свои примеры научных открытий XXI века, которые могут иметь негативные последствия как для отдельно взятого региона, так и для всего человечества.

Естествознание, тема: «Структура естественнонаучного знания: многообразие единства» (10 класс).

Ценностная нейтральность науки может пониматься в смысле непредвзятости, беспристрастности ученого в поисках истины, а также в смысле отсутствия у ученого ответственности за социальные и морально-нравственные последствия развития науки (вопросы о целях и смысле применения полученных научных результатов). Попытайтесь проиллюстрировать эти позиции с использованием примеров из фильмов: «Кинг Конг», «Парк юрского периода», или других (по собственному желанию). Приведите примеры, как ценностная нейтральность науки может отражаться на решении глобальных проблем.

Естествознание, темы: «Козволюция природы и цивилизации» (10 класс). География, тема: «география родного края» (8-9 класс).

Используя различные источники информации, установите, пытаются ли ученые вашего региона решить гуманитарные проблемы? Обсудите ценность данных исследований для каждого конкретного человека - вашего земляка.

**Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал искусства,
как источника познания**

Музыка, тема: «Герой авторской песни» (9 класс). География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). МХК, тема: «Язык скульптуры» (9 класс). Изобразительное искусство, темы: «Объемные изображения в скульптуре» (6 класс).

Согласно исследованиям, проведенным школьниками 27 гимназии г. Барнаула, памятник В. Высоцкому на пр. Социалистическом является важным объектом для жителей города. Посетите это место. Эстетическое восприятие - всегда сначала «чувствующее», а затем, как следствие – «думающее» и при том очень глубоко и проникновенно «думающее». Опишите свои эстетические чувства. Какой образ музыканта пытался создать скульптор? Подумайте, почему этот памятник важен для горожан? Какому человеку вам бы хотелось создать памятник? Почему?

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Изобразительное искусство, тема: «Многоголосый язык экрана. Синтетическая природа фильма и монтаж. Пространство и время в кино» (9 класс).

Посмотрите документальный фильм Д. Васюкова «Счастливые люди. Алтай» или любой другой фильм из серии «Счастливые люди» о жизни населения в разных уголках России. Ответьте на следующие вопросы: какой проблеме посвящен фильм; к каким общечеловеческим ценностям и смыслам автор пытается привлечь внимание; в чем заключается причастность жителей вашего региона, конкретно вас, к данной проблеме; какова «формула» счастья каждого героя; можете ли вы себя назвать счастливыми?

МХК, тема: «Мир и человек в художественных образах» (8 класс). Изобразительное искусство, тема: «Ты сам — мастер» (5 класс).

Философ Г.С. Батищев писал, что нет более общительного процесса, нежели творчество. Как вы понимаете эту мысль ученого? Нарисуйте картину, которая бы, во-первых, лаконично выражала ваше «послание» зрителям, во-вторых, побуждала людей общаться друг с другом. Если позволяют возможности, сделайте граффити на стенах.

География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Изобразительное искусство, темы: «Художественный образ. Стилевое единство», «Реальность и фантазия в творчестве художника» (6 класс).

Прочитайте статью Н.В. Гоголя «Скульптура, живопись и музыка» (1831). Опишите свою любимую картину мастного художника так, чтобы показать, как она «соединяет чувственное с духовным», мысли и чувства, отражает ценности и смыслы художника.

Задания, предполагающие осмысление аксиологических начал жизненного опыта, как источника познания

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Вспомните ситуацию, когда вы оказывали помощь и поддержку незнакомым людям. Расскажите свою историю так, чтобы позволить другим школьникам понять ваши персональные смыслы и ценности. В вашем рассказе должны быть раскрыты: мыслительные

операции, смысл вашего поведения и цель, моральный выбор, препятствия, успехи, ценностный конечный результат в рамках отдельных жизненных событий. Слушателям должно быть понятно: как вы изменились, после того как совершили конкретный поступок, какие усилия приложили для преодоления ситуации и самого себя.

ОБЖ, тема: «Антиобщественное поведение и его опасность» (5 класс).

Известно, что текст – это система знаков, доступная пониманию. Поведение человека также можно назвать текстом. Понять другого человека можно, правильно «считывая» его поведение. Работая в группе и используя жизненный опыт ее членов, определите, по каким признакам поведения человека можно определить, что он совершает гуманитарно-ориентированный поступок. Попробуйте составить перечень «знаков» данного текста. Придумайте небольшую сценку и разыграйте ее перед одноклассниками так, чтобы другие ребята смогли определить знаки поведения человека и направленность данного поведения. Как вы думаете, что «считывают» другие люди, наблюдая за вашим поведением?

Задания, требующие от ребенка установления тех или иных ценностно-смысловых связей

Обществознание, темы: «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы). Литература, тема: «В.М. Шукшин «Чудик»» (8 класс).

Предлагаем открыть сайт Всероссийского мемориального музея-заповедника В.М. Шукшина (<https://shukshin-museum.ru/>). Посетите виртуальную экскурсию, рассмотрите фотографии экспозиции музея, фотографии природных ландшафтов, прочитайте материал о В.М. Шукшине, об отдельных объектах музея, о Всероссийском фестивале "Шукшинские дни на Алтае". Прочитайте рассказы автора, посмотрите фильмы, снятые по его произведениям. Прочитайте высказывания разных авторов о Шукшине. Ответьте на вопросы: к каким общечеловеческим ценностям и смыслам писатель пытается привлечь внимание людей своим творчеством; какие проблемы поднимает автор; какова сопричастность жителей нашего региона, конкретно вас, к этим проблемам; можно ли сказать, что В.М. Шукшин стал для вас значимым человеком, а его творчество стало причиной для перестройки системы ваших ценностей и смыслов?

Обществознание, темы: «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). Литература, тема: «Итоговое сочинение-рассуждение» (9 класс).

Доминанта на Другого – это устремленность человека каждым своим поступком и всей жизнью не к тому, чтобы сначала требовать от других и от всего мира, а к тому, чтобы начать с себя ради всех других – чтобы от себя потребовать надежности для других и для всего мира, потребовать поведения, заслуживающего доверия других. Посмотрите видеолекцию А.Г. Асмолова «Прятки с самим собой». О каких ценностно-смысловых связях предлагает

задуматься психолог? Назовите свои личные ценности. Совпадают ли они с ценностями и смыслами автора лекции? Позволяют ли ваши ценности и смыслы осуществлять доминанту на Другого, понимать других людей, осуществлять взаимодействие с представителями другой культуры?

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс)



Прочитайте следующий диалог известных героев мультфильма «Ёжик в тумане».

...Вот и сегодня Ёжик сказал Медвежонок:

— Как всё-таки хорошо, что мы друг у друга есть!

Медвежонок кивнул.

— Ты только представь себе: меня нет, ты сидишь один и поговорить не с кем.

— А ты где?

— А меня нет.

— Так не бывает, — сказал Медвежонок.

— Я тоже так думаю, — сказал Ёжик. — Но вдруг вот — меня совсем нет. Ты один. Ну что ты будешь делать?...

— Переверну все вверх дном, и ты отыщешься!

— Нет меня, нигде нет!!!

— Тогда, тогда... Тогда я выбегу в поле, — сказал Медвежонок. — И закричу: «Ё-ё-ё-жи-и-и-к!», и ты услышишь и закричишь: «Медвежоно-о-о-ок!...». Вот.

— Нет, — сказал Ёжик. — Меня ни капельки нет. Понимаешь?

— Что ты ко мне пристал? — рассердился Медвежонок. — Если тебя нет, то и...

Продолжите незаконченную фразу: что сказал Медвежонок? Как вы думаете, что объединяет героев, что они ценят больше всего?

Обществознание, темы: «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс). ОБЖ, темы: «Экстремизм и терроризм: основные понятия и причины их возникновения», «Антиобщественное поведение и его опасность», «Безопасность в повседневной жизни» (5 класс).

Очевидцы — это простые люди, которые в ситуациях насилия могут предпринимать действия для защиты жизни и человеческого достоинства незнакомых людей. Очевидцы часто становятся перед выбором: помочь ли человеку, несмотря на очевидный риск и угрозу для своей жизни. Любой выбор имеет многогранные и долгосрочные последствия для всех участников ситуации. Приведите примеры поступков очевидцев, которые вам запомнились, примеры ваших поступков (если такие были). Обсудите: в чем сущность гуманитарного поступка?

Задания, условие и требование которых позволяют реализовать различные функции гуманитарного мышления

МХК, тема: «Мировое древо как отражение единства мира», «Многообразие и национальная самобытность культуры» (8 класс). География, тема: «Народы и религии России» (8 класс).

Прочитайте притчу А. Шопенгауэра о дикобразах. «Стадо дикобразов легло в один холодный зимний день тесною кучей, чтобы, согреваясь взаимной теплотой, не замерзнуть. Однако вскоре они почувствовали уколы от игл друг друга, что заставило их лечь подальше друг от друга. Затем, когда потребность согреться вновь заставила их придвинуться, они опять попали в прежнее неприятное положение, так что они метались из одной печальной крайности в другую, пока не легли на умеренном расстоянии друг от друга, при котором они с наибольшим удобством могли переносить холод». Какова главная мысль данного текста? Что толкает людей друг к другу, что заставляет их расходиться? Возможно ли при выбранной средней мере расстояния, которую люди находят, реализовать потребность во взаимном теплом участии? Если придвинуться ближе, как можно избежать «уколов игл»? Можно ли расширить выведенное вами правило на взаимоотношения разных народов?

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс). География, тема: «Глобальные проблемы человечества». «Коэволюция природы и цивилизации» (10 класс).

Работая в группе, обсудите причины возникновения следующих проблем вашего региона: одинокой старости, распадающейся семьи, детского сиротства и беспризорности, оборванных традиций и преемственности, людской разобщенности, одиночества человека среди людей. Используя дополнительные источники информации, выясните, существуют ли такие же проблемы в других странах? Как именно они проявляется? Как решаются?

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс).

Школьники навещали ветеранов. Помогали по хозяйству: ходили в магазин, выгуливали домашних животных, делали уборку дома. Пожилые люди были очень довольны, школьники тоже. Однажды ребята посетили бабушку «закрепленную» за другим классом. Дружно справились со всей домашней работой. Женщина поблагодарила волонтеров, но видно было, что осталось не сделанным что-то очень важное... Как вы думаете, – что?

Обществознание, темы: «Человек» (5 класс), «Человек среди людей» (6 класс). Информатика, тема: «Мультимедиа» (7 класс).

Посмотрите мультфильм https://www.youtube.com/watch?v=0NIB-s0_1MI&feature=emb_logo. Опишите ситуации, в которых оказались герои. Как им удалось разрешить конфликтные ситуации? В чем заключается главная мысль авторов мультфильма? Используя компьютерную программу (например - Toondoo.com) создайте собственный

мультфильм (комикс), раскрывающий вопросы понимания между разными людьми в вашем регионе.

Обществознание, темы: «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс). География, тема: «География родного края» (8-9 классы). История, тема: «История родного края» (5-11 классы).

Социальная чуткость – это умение сопереживать, способность распознавать ценности и смыслы другого человека, проникаться его чувствами. Приведите как можно больше примеров слов поддержки человеку, который: волнуется, находится в замешательстве, в отчаянии, испытывает беспомощность. Включите эти слова в примеры конкретных ситуаций, касающихся вашего региона, а также связи гуманитарных проблем вашей местности с другими регионами.

Приложение Л
(обязательное)

**Задание на развитие герменевтической функции гуманитарного мышления и
результат его выполнения школьником**

Литература, тема: «Итоговое сочинение-рассуждение» (9 класс). МХК, тема: «Язык скульптуры» (9 класс). Изобразительное искусство, темы: «Объемные изображения в скульптуре» (6 класс).

Прочитайте притчу. «Жил себе скульптор, у которого был огромный кусок гранита. Каждый день он обрабатывал бесформенный камень. Однажды утром к нему обратился маленький мальчик. «Чего ищешь?» – спросил он. «Подожди, увидишь», – ответил скульптор. Мальчик возвратился через несколько дней, когда скульптор уже вырезал из гранита замечательного коня. Мальчик смотрел на него с открытым ртом. Потом повернулся к скульптору и спросил: «Как ты узнал, что он там есть?». Автор притчи иллюстрирует идею Аристотеля о взаимосвязи материи и формы: материя – не вещь, но возможность вещи, форма – это действительность вещи. Напишите два небольших рассказа: от имени скульптора и от имени мальчика. Каждый рассказ должен включать описание хода мышления того и другого героя: как каждый пытался понять Другого. Подготовьтесь прочитать свои рассказы в классе и ответить на вопросы.

Рассказ от лица мальчика (автор: Кристина Б.)

Каждый день я ходил в школу по одному и тому же пути. За 5 лет я наизусть выучил эту дорогу, поэтому в тот день не ожидал увидеть что-то новое. Однако, иногда жизнь преподносит нам сюрпризы. И вот, как-то раз по дороге домой увидел я вдалеке человека, который обрабатывал кусок гранита. Я удивился и мысленно подумал: «Зачем он это делает?» Мне было так любопытно, что я подошел и спросил: «А что ты ищешь?» Человек мне ответил: «Подожди, потом увидишь». Я был заинтригован. Это все мне казалось таким странным и необычным. Но я твердо решил прийти через 10 дней и посмотреть, что же такого интересного можно найти в бесформенном камне. Прошло 10 дней. За это время у

меня начались проблемы с учебой, поэтому я даже не вспоминал о том загадочном человеке. Но, когда я шел из школы домой, то снова увидел его издалека. Конечно, я сразу же подошел к нему. Вы даже представить не можете, как я был изумлен! Я просто не поверил своим глазам! Вместо камня я увидел замечательного коня. И тут я понял, что этот человек, наверное, профессиональный скульптор. Иначе, как еще можно увидеть в обычном куске камня такого красивого коня? Получается, в любом, даже самом некрасивом предмете есть определенная форма? Нет, это абсурд! У меня появилось столько разных вопросов, но ни на один не было ответа. Когда я пришел в себя, то все же осмелился спросить у скульптора: «Как ты узнал, что он там есть?»

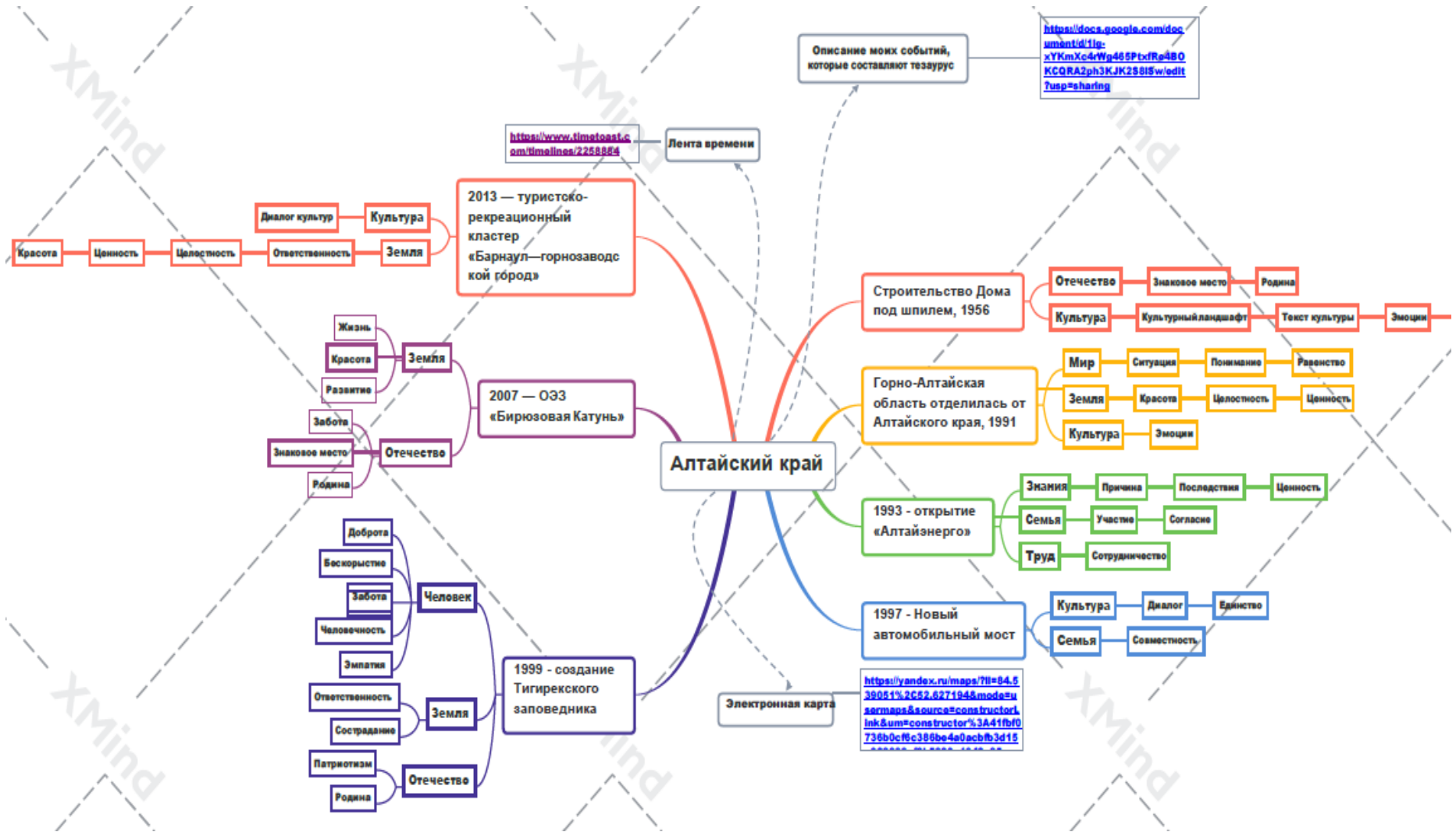
Рассказ от лица скульптора (автор: Кристина Б.)

Я всегда знал, что любая материя имеет свою форму. Всегда безумно нравилось делать из ничего красивую статую или фигуру. Вот и в этот раз я увидел около своего дома огромный кусок гранита! Откуда он здесь появился? Кто его привез? Непонятно. Я смотрел на него целый день, но никак не мог определиться, что можно из него сделать. Наверное, это был первый раз. Я подождал еще 5 дней, камень никто не забрал. Тогда я начал его обрабатывать и искать таким образом ту самую форму. Я настолько увлекся этой работой, что забыл обо всем на свете. Поэтому испугался, когда услышал детский голос. «А что ты ищешь?» - спросил маленький мальчик. Я ответил: «Подожди, потом увидишь». Мальчик ушел, и я снова погрузился в свою работу. Так прошло 10 дней. Каждый день я вставал в 7 утра и шлифовал кусок гранита. В итоге я все-таки нашел форму у этой материи. Я понял, что из камня получится прекрасный конь. Поэтому продолжил работу с тройной силой. На 10 день я закончил и думал о том, как прав был Аристотель, когда говорил о том, что материя всегда желает обрести форму, стремится к этому. И тут я увидел того самого мальчика. В его глазах было так много изумления! И тут он спросил: «Как ты узнал, что он там есть?» Теперь уже я удивился такому вопросу от ребенка.

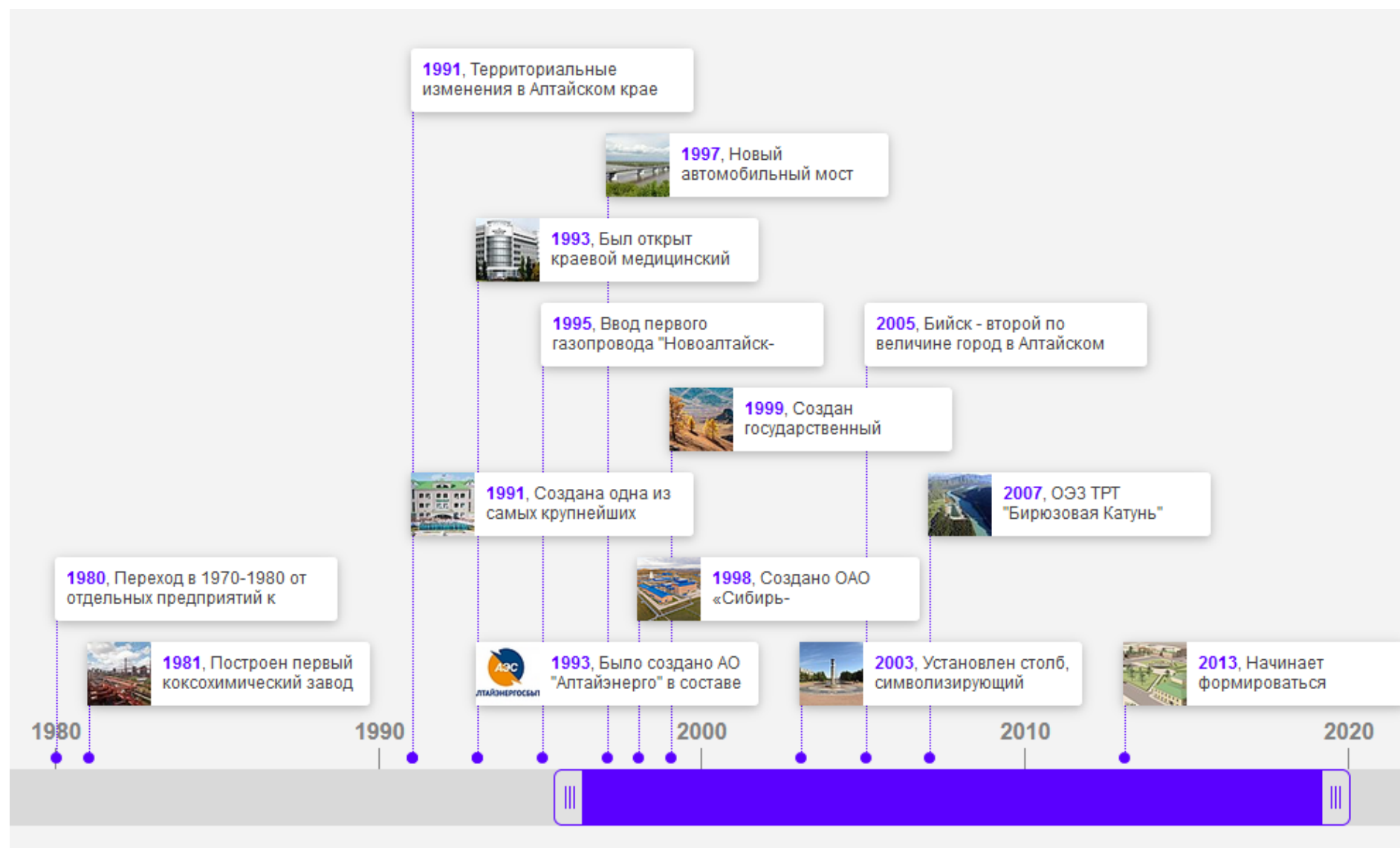
Приложение М (обязательное)

Результаты осмысления школьником индивидуального тезауруса (фрагмент)


Интеллект-карта





Лента времени





Карта


- 
Бирюзовая Катунь
 Горнолыжный комплекс;
 Россия, Алтайский край, Особая
 экономическая зона туристско-
 рекреационного типа Бирюзовая Катунь


- 
Алтай-Кокс
 Metallургическое предприятие;
 Притаёжная ул., 2, Заринск, Россия

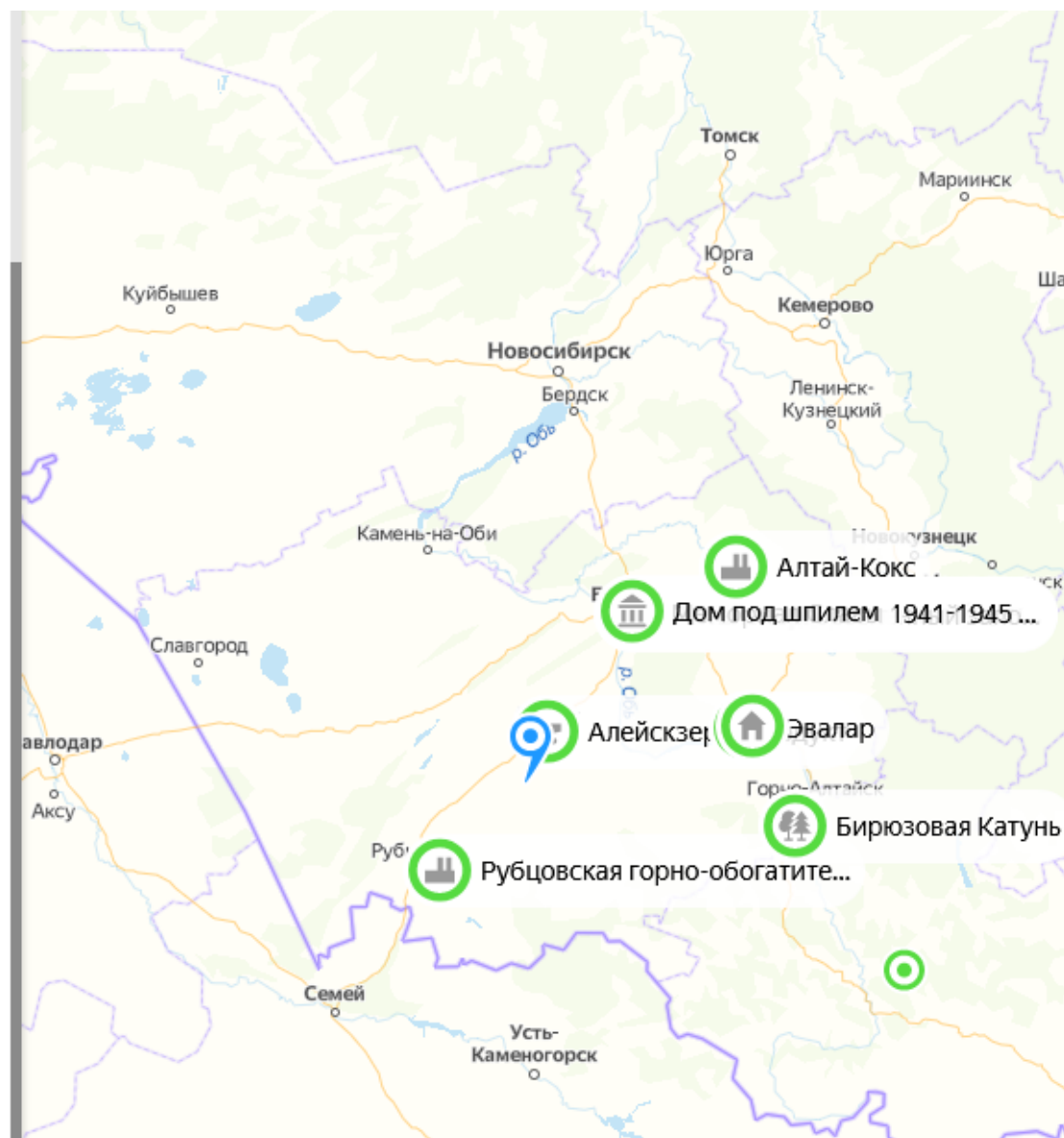
- 
Дом под шпилем
 Достопримечательность;
 просп. Ленина, 82, Барнаул, Россия

- 
Мемориал Славы 1941-1945 гг.
 Памятник, мемориал;
 Россия, Алтайский край, Барнаул, площадь
 Победы

- 
**Рубцовская горно-обогатительная фабрика
 Сибирь-Полиметаллы**
 Добыча природных ресурсов;
 Россия, Алтайский край, Рубцовский район,
 поселок Потеряевка

- 
Алтайэнергосбыт
 Энергоснабжение;
 Интернациональная ул., 122, Барнаул, Россия

- 
**ФГБУ Государственный заповедник
 Тигирекский**



Приложение Н
(обязательное)
Проект урока-события

Дети слушают музыку, рушатся стены класса,
в песок превращаются стекла, сделанные из песка,
и чернила становятся снова ручьем, и ручей струится,
превращаются парты в деревья,
и становится ручка с пером птицей.
Ж. Превьер

Тема урока: «Общие сведения об Алтайском крае» (8 класс)

Цель урока. Создать условия:

- для знакомства обучающихся с учебным курсом «География Алтайского края»;
- для выявления представлений о системе управления нашим краем, о роли края в экономике страны, о символике края, о людях, прославивших его;
- для развития гуманитарного мышления школьников;
- для осознания важности изучения территории, на которой живет ученик, его собственной причастности к событиям, происходящим в нашем крае.

Планируемые результаты:

- формирование представлений о системе управления краем, о роли края в экономике страны, о символике края, о людях, прославивших его;
- формирование яркого, целостного образа Алтайского края и его места в мировой экономике и культуре;
- формирование индивидуальных и культурных концептов;
- развития умения смыслового чтения культурного ландшафта;
- освоение умения участвовать в гуманитарном диалоге;
- приобретение опыта со-бытия в совместной деятельности при участии в групповой работе;
- овладение навыками самостоятельного приобретения знаний, организации учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;
- эмоциональное и осмысленное формулирование собственного отношения к вопросам важности изучения территории, на которой живет ученик; собственной причастности к событиям, происходящим в крае;
- развитие интеллектуальной, коммуникативной, морально-этической, культуральной рефлексии.

Оборудование: компьютер, проектор, сайт музея им. В.М. Шукшина, учебное пособие «География Алтайского края» (Горбатова О.Н., Рыгалова Н.В., Козырева Ю.В., Малыгина О.Л. - Барнаул, 2016), карты Алтайского края, ЭОР «Физическая география Алтайского края».

Формы организации работы: индивидуальная, групповая самостоятельная работа (учащиеся до урока разбиты на 6 групп по 4-5 человек), работа с разными источниками информации, в т.ч. с ресурсами интернета.

Содержание урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Примечание
Организация мотива	<p>Учитель включает видео и сообщает, что в адрес класса пришло видеобращение от председателя алтайского краевого отделения «Русского географического общества». И. Архипова обращается с предложением поучаствовать в создании электронного атласа по физической географии Алтайского края для младших школьников. Атлас должен быть интерактивным, содержать не только географические описания объектов, но и живые истории, легенды, художественные описания отдельных мест; должен отражать жизнь людей на конкретных территориях, формировать яркий, целостный образ Алтайского края. Учитель предлагает включиться в работу и обсудить возможности создания такого Атласа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - какова главная идея работы; - какие ценности и смыслы должны быть заложены в основу работы, какими качествами будет обладать ученик, если будет использовать в учебе материалы Атласа; - каково будет его содержание; - как его нужно оформить; - как организовать работу; - что нужно знать о крае, чтобы создать такой Атлас и т.д. <p>- Ребята, сегодня первый урок по новому предмету «География Алтайского края». Предлагаю на последующих уроках и во внеурочной деятельности собирать материал для Атласа. Давайте посмотрим видеотрегмент. Он будет длиться всего минуту, но за это время вы сможете узнать важные сведения о нашем крае. Постарайтесь найти ответы на следующие вопросы.</p> <p><i>Назовите важнейшие характеристики края, которые выделяют его из других территорий России и мира.</i></p> <p><i>Что о крае вы уже знали, а что – нет?</i></p> <p><i>Какие эмоции вы испытали при просмотре видео?</i></p> <p><i>Назовите три прилагательных, которыми можно было бы описать</i></p>	<p>Ученики высказывают суждения, что необходимо для начала ознакомиться с уже готовыми Атласами и использовать опыт работы других людей. Предлагают организовать совместную работу по подбору художественных текстов, карт, фотографий, видео и музыки. Приходят к выводу, что об Алтайском крае они сами знают очень мало.</p> <p>При просмотре фрагмента видеотрегмента фиксируют в тетради факты, характеризующие наш край.</p> <p>Удивительное, интересное, красивое...</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zLd0FsIN_3Q (демонстрирует начало фильма 0.00-1.10 мин.)</p> <p>Тексты вопросов раздаются в группы. У каждого ученика учебник.</p>

	<p>увиденное. Для чего создан этот фильм? Зачем надо изучать географию территории, где ты живешь? - Давайте обсудим ответы на вопросы.</p>	Участвуют в обсуждении.	
Организация целеполагания	<p>- С чего начнем изучение географии Алтайского края? - Итак, тема урока: «Общие сведения об Алтайском крае». - Давайте прочитаем эпиграф к этому параграфу. Подумайте и скажите, каково его назначение? Как вы понимаете эти слова? «Трудно понять, но как где скажут «Алтай», так вздрогнешь, сердце лизнет до боли мгновенное чувство... Когда буду помирать, если буду в сознании, то в последний момент успею подумать о матери, о детях, о Родине, которая живет во мне. Дороже у меня ничего нет» (В.М. Шукшин) - Кто хотел бы добавить? Высказать свое суждение?</p> <p>- Какая рубрика учебного пособия поможет нам определиться с целью сегодняшнего урока? - Обсудите в парах ответы на вопросы рубрики «Вспомните» и приготовьтесь представить их классу. - Ответы на какие вопросы нам предстоит узнать сегодня?</p> <p>- Кто попробует сформулировать такую цель, чтобы она вбирала в себя, обобщала все поставленные вопросы.</p> <p>- Итак, цель урока: - Какую проблему нам предстоит решить сегодня? Как она может быть связана с созданием Атласа для школьников? К ее решению вернемся к концу урока.</p>	<p>Высказывают свое предположение или читают название первого параграфа учебника. Высказывают суждения по поводу слов эпиграфа.</p> <p>- Рубрика «Вспомните» Читают вопросы из рубрики «Вы узнаете». Обсуждают ответы и представляют результаты классу. Предлагают варианты формулировок целей. Читают вопрос из рубрики «Проблема ждет вашего решения»</p>	<p>Тема записывается на доске и в тетрадях.</p> <p>Цель записывается на доске и в тетрадях.</p>
Планирование деятельности по достижению цели	<p>- Какой следующий шаг в нашей деятельности? - Как вы думаете, что мы можем использовать для составления плана? - Соотнесите перечень вопросов, который мы договорились считать планом, со структурой параграфа и выясните, сможем ли мы найти ответы на них с помощью содержания данного параграфа?</p>	<p>- Планирование.</p> <p>- Вопросы из рубрики «Вы узнаете». Сравнивают перечень вопросов в рубрике «Вы</p>	

	<p>- Какой вывод вы сделали?</p> <p>- Что еще можно использовать как дополнительные источники информации?</p>	<p>узнаете» со структурой параграфа учебника.</p> <p>- Называют источники информации, с которыми хотели бы поработать на уроке.</p>	
<p>Реализация плана</p>	<p>- Тема есть. Цель есть. План есть. Какой следующий шаг?</p> <p>- Реализовать план я предлагаю, работая в группах. Каждая группа получает индивидуальное задание и работает в течение 5 минут.</p> <p>Общее задание для групповой работы</p> <p><i>1. Прочитайте текст учебника, соответствующий вашему пункту плана. Подберите в параграфе №1 рубрики, с которыми собираетесь работать, карты, рисунки.</i></p> <p><i>2. Обсудите:</i></p> <p><i>понимание текста;</i></p> <p><i>какую информацию вы бы добавили к имеющейся в учебнике;</i></p> <p><i>какую бы предложили для включения в содержание Атласа;</i></p> <p><i>какую главную мысль по вашему вопросу вы считаете нужным зафиксировать классу в тетрадь, в какой форме.</i></p> <p><i>3. Приготовьтесь отвечать.</i></p> <p>Задания для групп</p> <p>1 – я группа</p> <p><i>Какова история создания Алтайского края? Как произошли названия «Алтай», «Барнаул»?</i></p> <p>2 – я группа</p> <p><i>Как устроена система управления нашим краем? Как вы поняли: что значит, «управлять» краем? Как должна быть организована жизнь в крае, чтобы все жители могли реализовать себя</i></p> <p>3-я группа</p> <p><i>Назовите изображения и цвета, которые присутствуют на флаге и гербе нашего края. Что они символизируют? Чем гордятся жители Алтайского края?</i></p> <p>4-я группа</p> <p><i>Какова роль Алтайского края в экономике России? Назовите удивившие вас факты.</i></p>	<p>Работа в группах</p>	<p>Учитель раздает карточки-инструкции для каждой группы</p>

	<p>5-я группа <i>Назовите имена земляков, прославивших наш край. О ком вы можете нам рассказать более подробно? Как вы думаете, как помогли этому человеку семья, друзья, родные места?</i></p> <p>6 – я группа <i>Какими культурными и историческими достопримечательностями известен Алтайский край? Как эту информацию можно отразить в Атласе для школьников?</i></p> <p>- Давайте послушаем представителей от групп. Выступающий представляет информацию, а вы внимательно слушаете, задаете, если нужно, вопросы на понимание, уточнение, выделяете главное для ответа на раскрываемый вопрос. (Учитель после представления каждой группы помогает сформулировать главную мысль для записи в тетрадь)</p>	<p>Слушают, задают вопросы на понимание, уточнение.</p> <p>Высказывают свои мысли, рассуждают, приводят аргументы. Предлагают варианты записи в тетрадь, если нужно, делают корректировку под руководством учителя.</p>	<p>В процессе представления группами соответствующего вопроса учитель демонстрирует мультимедиа-презентацию, на слайдах которой в графической форме (в таблицах, на картах) отражено главное содержание обсуждаемых вопросов. Также учитель использует материалы ЭОР «Физическая география Алтайского края» - разделы «Административное руководство краем», «Гербы городов Алтайского края».</p>
<p>Организация тематического контроля</p>	<p>- Предлагаю проверить, как вы поняли рассматриваемое содержание. Прочитайте вывод к параграфу и подтвердите его конкретными примерами.</p> <p>- Давайте вернемся к рубрике параграфа «Проблема ждет вашего решения (ваше мнение)» и попытаемся ответить на вопрос: «Почему некоторые молодые люди покинули свою родину, а в старости стремятся вернуться обратно?» Для этого используем метод «Шести думательных шляп»: Подведение итогов на данном этапе. Определение следующего</p>	<p>Читают вывод. Приводят аргументы.</p> <p>Высказывают свои суждения, аргументируют их.</p>	<p>Учитель подводит итог обсуждения проблемы, поставленной в начале урока.</p>

	мыслительного шага. Выдвижение программы мышления. - Итак, мы выявили следующие причины: -		
Организация процессуального контроля	- Какую тему изучали сегодня? - Какую цель ставили? - Как вы считаете, достигнута ли нами данная цель? - Что помогло нам реализовать план работы?	- Обсуждают, отвечают на вопросы.	
Организация оценивания	Возьмите листы самооценки и оцените работу на уроке (см. Приложение к уроку).	Ученики работают с листами самооценки.	Результаты самооценки переводятся в отметки.
Организация рефлексивного осмысления	- Был ли сегодняшний урок для вас событием? Почему? - Осознавали ли вы мыслительные операции, которые позволяют вам делать выбор, контролировать и соотносить собственные действия с конкретной ситуацией? - Оценивали ли вы собственные взаимодействия с другими людьми (умение вести диалог; умение выслушать Другого, сформулировать и задать вопрос; участвовать в коллективном обсуждении темы; умение использовать при разговоре жесты, мимику, регулировать громкость и тембр голоса; умение регулировать свое эмоциональное состояние в зависимости от ситуации) - Использовали ли вы сегодня уроке возможности для собственного культурного роста? - Осмысливали ли вы сегодня на уроке свои нравственные позиции или нравственные позиции одноклассников?	Формулируют рефлексивные суждения.	Учитель благодарит всех, высказавших вслух ответы на вопросы.
Домашнее задание	Учитывая результаты работы с листами самооценки, а также результаты рефлексии: 1. Найдите в словаре учебника термины, выделенные в тексте параграфа. Какой смысл несут эти слова лично для вас? (устно) 2. Найдите на карте географические объекты, выделенные в тексте параграфа, будьте готовы о них рассказать с учетом связанных с этими местами ценностей и смыслов жителей края; 3. Подберите материал по теме «Географическое положение Алтайского края» для включения в Атлас для школьников.	Выбирают задание. Задают уточняющие вопросы.	

	4. Выберите одно из заданий рубрики «Это я могу» и выполните. 5. Охарактеризуйте урок как событие. Для этого воспользуйтесь планом.		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Приложение к проекту урока

Лист самооценки

Оцени результаты своей работы на уроке по следующим критериям: «+» - понял(а), знаю, понимаю, могу рассказать; «?» - сомневаюсь, не на все вопросы могу ответить; «-» - не понял(а), не знаю, не могу рассказать

Предмет оценивания	Самооценка
Понял, как использовать учебное пособие на уроке и дома.	
Могу рассказать, когда и как был образован Алтайский край.	
Могу рассказать, как устроена система управления краем.	
Могу рассказать о флаге и гербе.	
Могу рассказать о роли края в экономике.	
Могу рассказать о знаменитых земляках.	
Понимаю и могу объяснить, что связывает человека с родиной.	
Понимаю и могу объяснить, почему нашему краю нужны молодые люди способные к сотрудничеству, сомыслию и сотворчеству.	
ИТОГ:	

Перевод в баллы:

Я получаю «5», если у меня 7 и более «+».

Я получаю «4», если у меня 5 или 6 «+».

Я еще раз постараюсь самостоятельно разобраться в теме, работая дома, если у меня менее 4 «+».

План характеристики события

1. Почему произошло это событие, для чего оно задумывалось или оно случилось спонтанно.
2. Что вы сами видели, делали, что пережили, почувствовали, сообщите свою интерпретацию этого события, в чем заключается для вас концепт события.
3. Какой смысл имело для вас это событие, с какими вашими ценностями было связано, как оно дополнило ваш жизненный опыт.
4. Опишите суть этого события от лица нескольких других его героев, отразив их переживания, стремления, эмоции, направленность мышления, поступки, действия.

5. Опишите событие через факты (что произошло, где, когда, что было за событие: фестиваль, театральное мероприятие, концерт, выставка, праздник, конференция, ключевые моменты) и через переживания его участников.
6. Опишите отдельные эпизоды (части) события, как они были связаны с целым.
7. Изменится ли ваше понимание события, если его рассматривать не хронологически, а целостно, как единый образ.
8. Изменится ли ваше понимание события, если посмотреть на него со стороны человека, не участвующего; посмотреть на свое поведение со стороны.
9. В чем вы видите со-бытийность, опишите взаимодействия, отношения с другими людьми, ваше понимание их смыслов и ценностей, в чем заключалась общность разных людей в совместном бытии (ценностно-смысловом пространстве).
10. Как повлияло на вас и других людей это событие, каким потенциалом оно обладает, какие последствия несет.
11. Связано ли событие с другими ситуациями, с историей региона, мифами и легендами.
12. Каково значение имело это событие для региона, для других территорий.
13. Предложите несколько примеров другого поведения людей, к чему это могло бы привести.
14. Почему люди по-разному интерпретировали это событие.
15. Что нового вы в себе обнаружили, какие внутренние изменения в вас произошли, благодаря осмыслению данного события.

Приложение II

(обязательное)

Правила и сюжет для событийной игры

(составлено диссертантом)

Правила событийной игры

Сюжет игры должен быть связан с ситуацией, требующей гуманитарного решения, лично затрагивающей обучающихся. Вопрос подачи сюжета в игре очень важен, так как именно на этом этапе у школьников должен возникнуть интерес к разрешению предложенной ситуации. Задачей учителя является создание ситуации, которая позволяла бы школьникам максимально раскрыть главную тему игры (решить гуманитарно-ориентированную проблему), проявить творчество, прожить игру, раскрепоститься, проявить эмоции и чувства. Пространством для проведения игры может стать часть природного ландшафта, знаковое место. Со-бытийность школьников в игре достигается через аксиологическую «нагруженность» бытия, особым образом «выстроенные» взаимоотношения, сопричастность ее участников. Каждый школьник получает характеристику одного персонажа, от имени которого он будет рассказывать свою часть истории (персонажи имеют разный опыт, мировоззренческие позиции, несовпадающие социальные установки, способы поведения и действий), а также права на ведение повествования. Любую часть истории можно перерассказать («перепрожить») и редактировать по своему усмотрению, задавая любую последовательность событий. То есть ситуацию можно интерпретировать разными способами. Можно «улучшать» героев (давать им возможность стать лучше, исправиться), выбирать себе компаньонов, придумывать и выполнять дополнительные задания. Отличительной чертой этого игрового действия является то, что в нем не только разыгрывается история, но и исследуются причины противоречий, в ходе диалога обсуждаются «здесь и сейчас» приемлемые (или неприемлемые) пути решения гуманитарных проблем. Любой

значимый поступок оглашается перед другими героями, при этом персонаж оценивает поступок с морально-этической точки зрения. Процесс развития гуманитарного мышления развивается на языке действий, в результате гуманитарного диалога. Непосредственное вовлечение в создание истории чужого персонажа приводит к сплочению с ним, поддерживает живой интерес к его судьбе. Участник игры интегрирует опыт других играющих, транслирует контексты личностных переживаний, происходит обмен тезаурусами. Обучающиеся начинают интересоваться друг другом. Встречная мысль, направленная на понимание, выражается в вопросах. Очень важен рефлексивный этап игры. Рефлексия необходима для осуществления перехода от опыта проживания ситуации к осмыслению этого опыта и возможностей его применения (в постановке целей, выборе средств достижения цели и способа мышления и др.), формирования новой позиции.

Сюжет для событийной игры

Представьте себе, что в вашем городе (селе) активно внедряются кибер-протезы и имплантаты, повышающие возможности человека. В администрации населенного пункта работают десять чиновников. Об их поле, возрасте, внешности данных нет, но известно, что каждый из них может испытывать эмоции только особого рода:

- радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше (акзигитивные эмоции);
- возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов (праксические эмоции);
- чувство необычайного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке (романтические эмоции);

- удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются (глорические эмоции);
- беззаботность, наслаждение вкусной едой, отдыхом, хорошим физическим самочувствием, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни (гедонистические эмоции);
- чувство радости и удовлетворения, когда удастся сделать что-либо хорошее для других людей, принести им радость и счастье, позаботиться о ком-то (альтруистические эмоции);
- горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами, глубокое удовлетворение при постижении сути явлений, подтверждении догадок и предположений (гностические эмоции);
- боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности (пугнические эмоции);
- радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей (коммуникативные эмоции);
- своеобразное сладкое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, стихов и других произведений искусства (эстетические эмоции).

Все остальные жители – обычные люди.

Придумайте и расскажите (разыграйте) историю о последствиях внедряемых инноваций, социально-экономических проблемах, которые могут возникнуть с учетом разных стилей управления чиновников.

Приложение Р
(обязательное)

Результат выполнения школьником задания из сборника «Хрестоматия по географии Алтайского края»

Прочитайте стихотворение В. Башунова «Банальная история», ответьте на вопросы. Постарайтесь искренне выразить свое мнение и эмоции, которые возникли у вас при работе с текстом.

Лошадь головой кивает	Но бывает на мгновенье
под березою в тени,	Если кто обидит вдруг
мух настырных отгоняет –	Вспыхнет в ней огонь презренья,
лезут ей в глаза они.	Искра гнева – не испуг!
А глаза ее слезятся	И на брошенное: «Кляча!»,
Кожа слазит на боках	На плевков или пинок
Хвост давно успел свалиться	Лошадь вскинется, поскачет...
весь в наземе и репьях	Только что не сломит ног
Луг в ромашках белый-белый	Тяжко голову понурия,
Пчелы дружные гудят.	Станет неподалеку.
Взгляд у лошади несмелый,	И обидчик, балагурия,
Тихий и печальный взгляд	Ухмыльнется: «Эка буря».
	Много ль надо дураку!

Вопросы к стихотворению:

1. Представьте себя «в шкуре» этой лошади. Опишите свои чувства.

Лично мне, прочитав это стихотворение, показалось, будто бы я на месте этой бедной лошади. Я бы чувствовала примерно такие же чувства: гнев, тоску, безысходность, печаль.

2. Выразите эмоции, охватившие вас после прочтения стихотворения. Почему автор так назвал свое стихотворение?

Мне стало немного грустно осознавать то, что многие люди сейчас не хотят помогать не только природе, но и друг другу. А также меня раздражает то, что многие люди считают издевательство над животными нормой, хотя это далеко не так.

3. Какого склада люди позволяют себе издеваться над животными?

Обычно это люди, которые, возможно, пережили что-то плохое, связанное с насилием, и они хотят куда-то выместить злость. Это люди склонные к агрессии, именно они позволяют издеваться над животными. Мне кажется, что их поведение с людьми будет также агрессивнее, чем у обычных.

4. Какими добрыми словами вы могли бы успокоить обиженную старую лошадь?

Все плохое вернется этим людям. Конечно, встречаются люди злые, недоброжелательные, но так как в мире много и хороших людей, они обязательно помогут тебе.

5. Встречали ли вы случаи издевательства над животными?

Нет, в своей жизни я не встречала издевательства над животными, а видела это только в интернете.

6. Для чего люди заводят домашних питомцев?

Люди заводят питомцев для разных целей. Собак – охранять дом, кошек – ловить мышей. А чаще всего, как друга, живущего у тебя дома.

7. Что значит относиться к животным по-человечески?

Это значит не относиться к нему как к маленькому объекту, который тебе мешает, а относиться к нему, как к другу. Просто этот друг чуть меньше тебя.

8. Сформулируйте задачу на саморазвитие, соответствующую проблеме, поднятой в стихотворении.

Важно научиться помогать людям, развивать свою духовную культуру и не ждать, что они взамен дадут тебе что-то тоже. Нужно стремиться понять ценности другого человека. Тогда вы сами сможете не заметить, как люди станут добрее к вам относиться.

Приложение С
(обязательное)

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников (контрольный этап опытно-экспериментальной работы)

(составлено диссертантом)

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию

«гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»

Предмет: обществознание. Темы: «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Прочитайте притчу.

Однажды ученик спросил у своего наставника:

- Учитель, окружающий мир несет человеку благо или несчастье?
- Давай я лучше тебе расскажу историю, сказал тот.

Давным-давно жил шах, и решил он построить замок, полный чудес. И сделал он в этом замке зал, в котором все стены, пол и потолок были увешены зеркалами. Изданные посетителем звуки отражались от стен, и раздавалось многократное эхо. Однажды в зал забежала собака и в изумлении застыла посередине – целая свора собак окружила ее со всех сторон, сверху и снизу. Собака, на всякий случай, оскалила зубы; и все отражения ответили ей тем же самым. Перепугавшись не на шутку, собака отчаянно залаяла. Эхо повторило ее лай. Собака лаяла все громче. Эхо не отставало. Собака металась туда сюда, кусая воздух, ее отражения тоже носились вокруг, щелкая зубами. Наутро слуги нашли несчастную собаку бездыханной в окружении миллионов отражений издохших собак. Собака погибла, сражаясь со своими собственными отражениями.

- Теперь ты видишь, – закончил учитель, – что...

Что, по вашему мнению, дальше рассказал наставник, какие привел примеры из жизни людей? Напишите окончание притчи (не менее 200 слов). В конце сделайте собственные выводы.

Далее выполните следующие задания:

– Запишите три простых понятия, которые входят в состав сложного понятия «духовная личность», попытайтесь подробно объяснить смысл всех четырех понятий.

Понятие	Объяснение смысла понятия
Духовная личность	

– Составьте ментальную карту, отражающую взаимосвязи между понятиями «ответственность» и «духовная личность». Соединяя понятия, на стрелочках подпишите суть, смысл этой взаимосвязи, опираясь на собственный опыт, ощущения, переживания, собственные ценностные установки. При выполнении заданий используйте текст:

«Духовная личность – это личность, у которой преобладают духовные ценности над материальными...Это личность, система ценностей которой базируется на Любви и Добре, не замыкается на материальных интересах, потребностях, а руководствуется в своей жизни высшими ценностями. А именно: честью, совестью, справедливостью, стремлением к знаниям, к профессионализму, уважением к старшим, к жизни и интересам других людей, интересами своего народа в выживании в материальном и духовном развитии...Также духовная личность, как правило, смела, храбра в отстаивании Добра и всегда готова прийти на помощь детям, женщинам и старикам».

Задания на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «диалогический характер мышления»

Задание 1.

Предмет: обществознание. Темы: «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Прочитайте представленные ниже характеристики двух типов мышления.

Технократическое мышление	Гуманитарное мышление
«стерильное» от человеческих переживаний, рациональное, «прямолинейное», использует любые средства для достижения цели, действие превращается в самоцель и отделяется от своих следствий, не учитывает индивидуальность события (ситуации), описание результатов чувственного опыта, приведение этих результатов в систему происходит по правилам формальной логики, оперирует застывшими, неизменными формами	направлено на понимание духа человеческого, от фактов к смыслам, от вещей к ценностям, от объяснения к пониманию, включает человеческое сосуществование как обязательное условие решения всякой задачи

Задание для групп.

Подумайте: человек с каким мышлением (технократическим или гуманитарным) будет наиболее успешен в жизни? Приведите аргументы и примеры из собственного опыта и жизни региона.

Группа № 1. Приведите аргументы в защиту технократического мышления. Задайте вопросы на понимание или опровергните доказательства другой группы.

Группа № 2. Приведите аргументы в защиту гуманитарного мышления. Задайте вопросы на понимание или опровергните доказательства другой группы.

Задание 2.

Темы: «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Выполняется письменно, индивидуально.

Прочитайте текст о предстоящем субботнике (<https://www.amic.ru/voprosdnya/438081/>), а также комментарии жителей края к этому материалу.

Напишите свой собственный подробный комментарий.

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»

Предмет: обществознание. Темы: «Человек среди людей» (6 класс), «Регулирование поведения людей в обществе» (7 класс), «Личность и общество» (8 класс), «Семейные правоотношения» (9 класс), «Человек и общество» (10 класс), «Проблемы социально-политической и духовной жизни» (11 класс).

Выберите, из числа приведенных, одну ситуацию и сформулируйте проблему, которая, по вашему мнению, возникает в вашем регионе в связи с указанной ситуацией; подумайте, что вызвало данную проблему, приведите конкретные примеры из жизни вашего региона, из вашего опыта, подумайте, как можно решить данную проблему:

1. Ученые Дальневосточного отделения Российской академии наук выявили, что для 70% выпускников школ не имеет никакого значения повседневное общение с людьми других национальностей.
2. В ваш регион приезжает много беженцев из соседних стран.

Результаты работы зафиксируйте в таблице.

Противоречия, вызвавшие проблему	Суть проблемы	Личностный характер принятия задачи (как данная проблема касается лично вас?)	Собственные задачи «на смысл», а также этические, коммуникативные и рефлексивные задачи

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления
школьников по критерию
«ориентация сознания на целостное осмысление бытия»

Предмет: МХК. Темы: «Сюжеты и образы Ветхого Завета» (6 класс), «Что значит быть культурным и цивилизованным человеком» (7 класс), «Единство мировой культуры» (8 класс), «Язык скульптуры» (9 класс), «Архитектура Древнего Египта» (10 класс), «Стилевое многообразие искусства XVII- XVIII вв.» (11 класс)

Прочитайте текст и рассмотрите фотографии. Авторы работ – В. Сидур («скульптор тяжелых эмоций») и ЛуЛи Ронг, у которой получаются «живые» скульптуры.



Известный психолог С.Л. Рубинштейн писал, что мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем объективная, равнодушная, безразличная мысль. Попробуйте применить обе техники понимания при работе

со скульптурами В. Сидура и Лу Ли Ронг. Результаты работы зафиксируйте в следующей таблице.

Вопросы, помогающие пониманию	Скульптура В. Сидура	Скульптура Лу Ли Ронг
Какой проблеме посвящена скульптура?		
К каким общечеловеческим ценностям и смыслам скульптор пытается привлечь внимание?		
Дайте название скульптуре		
Опишите скульптуру в технике «равнодушной, безразличной мысли»		
Опишите скульптуру в технике «мысли, заостренной чувством»		
Перечислите мысли, эмоции, которые у вас возникли при рассматривании скульптуры		
В чем заключается причастность жителей нашего региона, конкретно вас, к данной проблеме?		
Предложите логическое и эмоциональное решение проблемы		
Можно ли эту проблему назвать «глобальной», «глокальной»? Почему?		
Существовала ли данная проблема в прошлом, будет ли существовать в будущем?		
Как вам помогли эмоции в мышлении? Позволяют ли вам эмоции предполагать, прогнозировать развитие ситуации, не проходить мимо проблемы, лучше понять ее суть, изменять тактику и характер поисковых действий, стремиться к ее решению?		

В следующем перечне подчеркните типы эмоций, которые сопровождали вас при выполнении данного задания: беспокойство за судьбу кого-либо, сопереживание, нежность, умиление, преданность, участие, восторг, бодрость, раскрепощение (чувство свободы), спокойствие, интерес, удовлетворенность, счастье, радость, уверенность, удовольствие, усталость, напряжение, неудовлетворенность собой, бессилие, напрасность (ожиданий), тревога, страх, скованность, растерянность, досада, скука, разочарование, уныние, грусть, печаль, тоска, чувство симпатии, расположения, чувство уважения к кому-либо, чувство признательности, благодарности, чувство обожания кого-либо, желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей.

Какие эмоции «тяжелые» или «легкие, светлые» являются для вас стимулом к мышлению, постановке проблемы, которая касается другого человека? Какая техника понимания вам ближе?

Задание на определение уровня развития гуманитарного мышления школьников по критерию «гуманитарная логика мышления»

Предмет: география. Темы: «План и карта» (6 класс), «Народы, языки и религии мира» (7 класс), «Административно-территориальное деление» (8 класс), «Западная Сибирь» (9 класс), «География культуры, религий, цивилизаций» (10 класс), «Как поделить земное пространство?» (11 класс).

Предлагаем прочитать следующий текст. Известно, что до 1991 года республика Алтай и Алтайский край были единым целым. Представьте, что сегодня вновь появилась идея объединения этих субъектов Российской Федерации. Этот союз должен обогатить жителей регионов экономически и культурно. Много о территории говорит герб - информационный знак, отражающий наличие качеств, которые местность «несет» в себе, а окружающие подмечают за этой местностью. Гербы дают интегрированный съём с экономики и культуры, легенд и преданий, особенностей природы и населения, исторической славы и архитектурной ценности территории, то есть в гербах очень хорошо проявляется образ местности.

Для того, чтобы выяснить, как могут обогатить друг друга два региона, выполним следующее исследование:

1. Используя собственные знания, опыт, сравните гербы территорий и их столиц. Выводы запишите в соответствующую часть таблицы.

Сравнительная характеристика гербов

Алтайского края, республики Алтай и столиц этих субъектов федерации

Название территории	Барнаул	Горно-Алтайск	Алтайский край	Республика Алтай
Герб территории				
Общие черты и отличия				

2. В дополнительных источниках информации найдите интерпретацию цветов и знаков, содержащихся на гербах. Заполните следующую таблицу:

Территория	Описание герба	Символы, цвета и их значение в геральдике	Образ местности
Алтайский край			
Барнаул			
Республика Алтай			
Горно-Алтайск			

3. Используя географические карты, определите места, несущие разные смыслы: хлебные, красивые, пугающие, успокаивающие, монотонно однообразные, гармоничные, находящиеся на обочине, процветающие, счастливые и др. Приведите примеры таких мест и объясните ваш выбор.
4. Постарайтесь понять главные ценности жителей того и другого региона. Запишите: в чем они заключаются.
5. Составьте краткий «портрет» каждого региона, включающий экономическую и культурную составляющую.
6. Опишите новый субъект Российской Федерации, который получится при объединении двух территорий, какова будет роль каждой из них в едином экономическом и культурном пространстве? Попробуйте определить положительные и отрицательные результаты такого объединения. Выполняя задание, примените две стратегии: используйте факты, логические доводы, объясняйте ситуацию; используйте духовное переосмысление ситуации, опирайтесь на творчество, интуицию.

Приложение Т
(обязательное)

Оценка уровня развития гуманитарного мышления школьников
(контрольный этап опытно-экспериментальной работы)

Группы		Уровень развития гуманитарного мышления		
		низкий	средний	высокий
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»				
КГ	чел.	33	59	17
	%	30,3	54,1	15,6
ЭГ	чел.	15	67	29
	%	13,5	60,4	26,1
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Диалогический характер мышления»				
КГ	чел.	66	24	19
	%	60,6	22,0	17,4
ЭГ	чел.	12	67	32
	%	10,8	60,4	28,8
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»				
КГ	чел.	81	26	2
	%	74,3	23,9	1,8
ЭГ	чел.	12	68	31
	%	10,8	61,3	27,9
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Ориентация сознания на целостное осмысление бытия»				
КГ	чел.	47	45	17
	%	43,1	41,3	15,6
ЭГ	чел.	12	67	32
	%	10,8	60,4	28,8
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная логика мышления»				
КГ	чел.	66	32	11
	%	60,5	29,4	10,1
ЭГ	чел.	14	64	33
	%	12,6	57,7	29,7
Уровень развития гуманитарного мышления школьников (по пяти критериям)				
КГ	чел.	59	37	13
	%	54,3	33,9	11,8
ЭГ	чел.	13	67	31
	%	12,6	60,4	27,0

Приложение У

(обязательное)

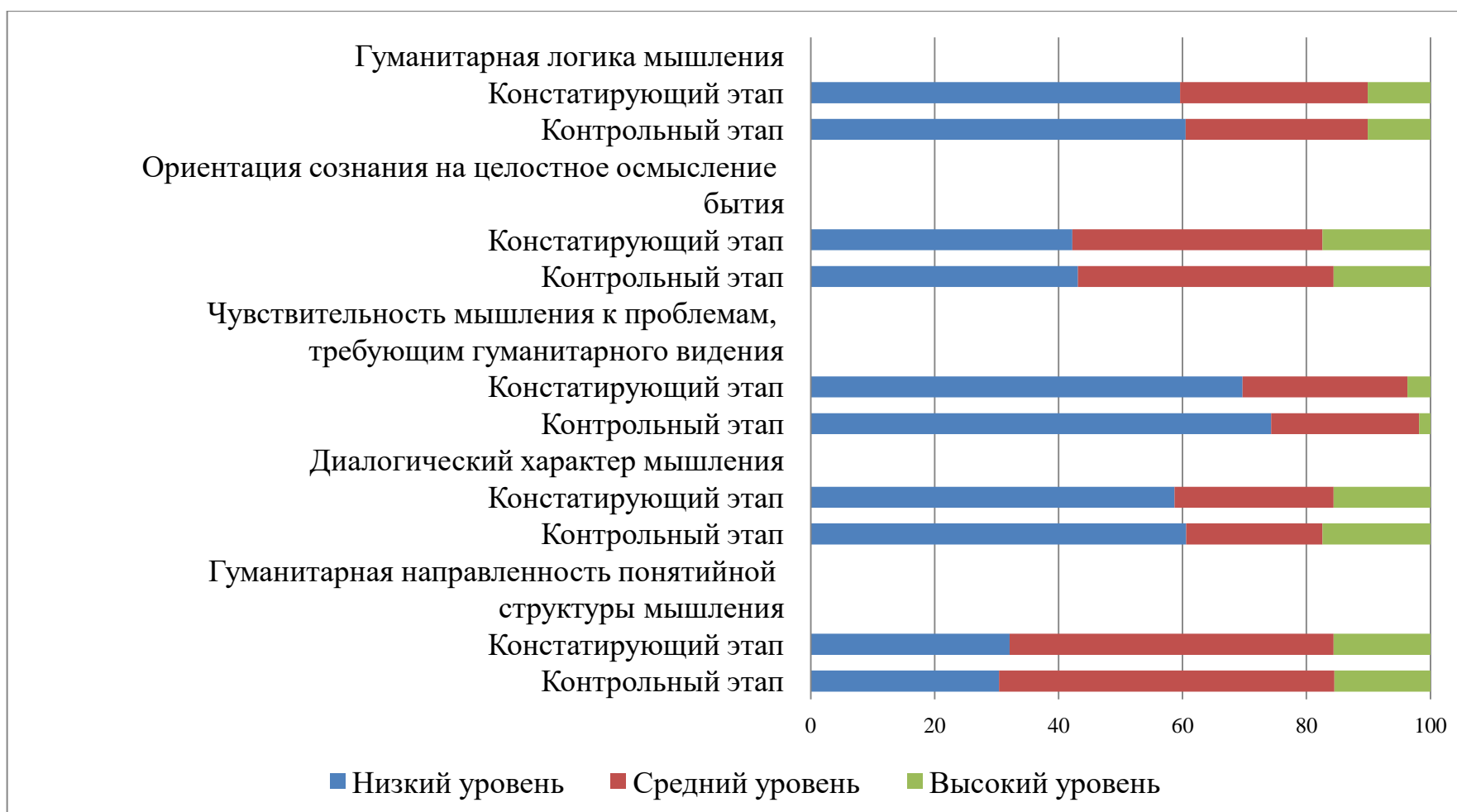
**Результаты эксперимента по развитию гуманитарного мышления
школьников в условиях регионализации образования**

Уровень развития гуманитарного мышления	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная направленность понятийной структуры мышления»								
Низкий	35	32,1	34	30,6	33	30,4	15	13,5
Средний	57	52,3	64	57,7	59	54,1	67	60,4
Высокий	17	15,6	13	11,7	17	15,5	29	26,1
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Диалогический характер мышления»								
Низкий	64	58,7	67	60,4	66	60,6	12	10,8
Средний	28	25,7	28	25,2	24	22,0	67	60,4
Высокий	17	15,6	16	14,4	19	17,4	32	28,8
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Чувствительность мышления к проблемам, требующим гуманитарного видения»								
Низкий	76	69,7	70	63,1	81	74,3	12	10,8
Средний	29	26,6	39	35,1	26	23,9	68	61,3
Высокий	4	3,7	2	1,8	2	1,8	31	27,9
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Ориентация сознания на целостное осмысление бытия»								
Низкий	46	42,2	41	36,9	47	43,1	12	10,8
Средний	44	40,4	54	48,7	45	41,3	67	60,4
Высокий	19	17,4	16	14,4	17	15,6	32	28,8
Уровень развития гуманитарного мышления по критерию «Гуманитарная логика мышления»								
Низкий	65	59,6	64	57,7	66	60,5	14	12,6
Средний	33	30,3	34	30,6	32	29,4	64	57,7
Высокий	11	10,1	13	11,7	11	10,1	33	29,7
Уровень развития гуманитарного мышления школьников (по пяти критериям)								
Низкий	58	53,3	55	49,6	59	54,3	13	12,6
Средний	37	33,9	45	40,5	37	33,9	67	60,4
Высокий	14	12,8	11	9,9	13	11,8	31	27,0

**Приложение Ф
(обязательное)**

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Сравнение уровней развития гуманитарного мышления школьников контрольной группы
на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы



**Сравнение уровней развития гуманитарного мышления школьников экспериментальной группы
на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы**

