

На правах рукописи



Городович Ольга Викторовна

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК**

5.7.1. Онтология и теория познания

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Томск – 2024

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном учреждении науки Томском научном центре Сибирского отделения Российской академии наук.

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор
Суровцев Валерий Александрович

Официальные оппоненты:

Боровинская Дарья Николаевна, доктор философских наук, доцент, бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», кафедра социально-гуманитарного образования, доцент

Лукьянова Наталия Александровна, доктор философских наук, доцент, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Школа общественных наук, директор

Петров Владимир Валерьевич, кандидат философских наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, отдел социальных и правовых исследований, старший научный сотрудник

Защита состоится 17 июня 2024 г. в 15 ч. 00 мин. на заседании диссертационного совета «НИ ТГУ.5.7.01», созданного на базе философского факультета федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36 (учебный корпус № 4 ТГУ, аудитория 306).

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке и на официальном сайте федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» www.tsu.ru.

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте ТГУ: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/6ade328a-2f3e-40bb-85ad-a40973b637c8>

Автореферат разослан « ____ » мая 2024 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Юрьев Роман Александрович

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Образование, будучи сложнейшим социокультурным институтом, вбирает в себя все противоречия современного мира. Запрос на изменения в системе образования как в России, так и в мире в целом, становится всё более значимым и для участников образовательного процесса (учеников, студентов, учителей, преподавателей), и для его организаторов (государственных структур, таких, как соответствующие ведомства в случае с РФ, и частных образовательных учреждений в других странах), и для «потребителей» конечного «продукта» образования – предприятий, организаций, бизнеса и государства. Именно стремительными изменениями, происходящими сегодня в области образования, обусловлена **актуальность темы данного исследования**.

Социально-политические и социально-экономические события последних лет оказали значительное влияние на образование: стало очевидно, что предыдущая модель образования достигла своих пределов и разрушается. В системе высшего образования мы видим, что образовательный трек в четыре года для бакалавриата и дополнительные два года для магистратуры должен быть построен таким образом, чтобы, реагируя на изменения, готовить специалиста для «завтра», которое непонятно и смутно, в то время как традиционно специалист готовился не столько даже для «сегодня», сколько для «вчера».

Стремительно меняются требования «потребителей» образования, при этом организации, обеспечивающие образовательные процессы, достаточно консервативны. Субъекты образовательного процесса также гибки и готовы к формату образования «через всю жизнь» (lifelong-education), но зачастую не могут в полной мере взаимодействовать непосредственно с запросами от «потребителей» образовательного продукта.

Важнейшим, на наш взгляд, фактором, глобально влияющим на современное образование, является переход общества к экономике знаний. При этом образовательные учреждения выступают и в роли движущей силы экономических процессов, и как включенные в них участники, оказывающие услуги на конкурентном рынке. Эти услуги представляют собой не «не товар как «вещь»¹, но предполагают определенный заданный формат отношений между продавцом и покупателем, способ предложения и распространения услуги и ее воспроизводство, что в итоге обеспечивает успешность предпринимательского действия. «Цель предпринимательской активности смещается от продвижения собственно товара или услуги к тем «сервисам», которые сопровождают товар или услугу в течение длительного времени. Актуализируется товарное качество культуры как продукта труда, результата производственной деятельности человека»².

¹ Боровинская Д. Н. Феномен креативности: философско-методологический анализ : моногр. Д. Н. Боровинская, Л. Н. Захарова ; науч. ред. В. А. Суровцев. – Сургут : РИО СурГПУ, 2017. С. 125

² Там же.

В качестве ответа на эти изменения в последние двадцать лет, в результате осознания научным сообществом необходимости либерализации и индивидуализации учебных программ, маятник перемен качнулся в сторону увеличения академической свободы. Все больше сторонников в академических кругах по всему миру стала приобретать модель Liberal Arts, имеющую как безусловные достоинства, так и определенные недостатки.

Научное знание в наши дни само по себе претерпевает онтологическую трансформацию – оно превращается из инструмента получения материального блага в ресурс, таким благом являющийся. Эта трансформация с необходимостью влечет за собой процесс переосмысления всех этапов существования научного знания от его зарождения до передачи широкой (учитывая современные информационно-коммуникационных технологии) аудитории.

Ещё один значимый фактор, трансформирующий образование, – активное использование современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих одновременно и индивидуализировать обучение, и сделать его более массовым. При этом индивидуализация может параллельно идти двумя путями: основываться на заранее устанавливаемых параметрах (возможность выбора студентом времени обращения к материалу, формы его изучения и формы общения с преподавателем), и на адаптивных возможностях современных технических средств, позволяющих обучающим интерфейсам производить самокоррекцию под нужды конкретного студента непосредственно в процессе обучения без запроса (а возможно, и без ведома) со стороны обучаемого. Например, отслеживая успехи и неудачи студентов, компьютерная программа может предлагать одним учащимся больше видеоматериалов, другим – больше текстов и статичных изображений.

Можно отметить также и рост запроса на специализацию знания и, как следствие, возникновения противоречия: «учить всему» невозможно, но каковы основания для сужения рамок специализации? Чему, собственно, учить? Не обязательно учить чему-то конкретному, можно учить учиться, но в таком случае – на что опираться: на систему ранее приобретенных знаний или же начинать с чистого листа? Также необходимо задуматься о целесообразности инвестиций в массовое образование по типу «всех можно научить всему».

Почти каждый аспект упомянутых факторов, определяющих развитие современного образования, мобилен и может меняться как отдельно, так и в связке с другими аспектами. Таким образом, одной из главных проблем, стоящих в данный момент перед исследователями образования, является отсутствие современной методологии для исследования процесса в динамике (не просто через графики и цифры «до» и «после», но сущностно), универсальной основы для построения современных образовательных форм, поскольку факторы, определяющие актуальность этих практик, сами по себе достаточно изменчивы.

В результате такой динамизации моделей и технологий образования, появления неуправляемого многообразия, возникает потребность изучения динамических процессов: новые практики возникают, внедряются, отвергаются

или мутируют с такой скоростью, что фиксировать эти процессы и давать им оценку не успевают большие группы ученых по всему миру. Чтобы описать сложившуюся ситуацию, уместно вспомнить слова британского математика Чарльза Доджсона, известного под псевдонимом Льюис Кэрролл: «Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее» – так можно обозначить глобальную задачу, стоящую перед исследователями современных образовательных процессов.

Более фундаментальные вопросы возникают при обсуждении ценности и смысла образования как такового в современных условиях: какая из задач образования является первостепенной – экономическая, идеологическая или нравственная? С этой проблемой тесно взаимосвязана проблема методологии образования, принципов проектирования образования.

Пытаясь дать ответ на эти вопросы, мы выходим на эпистемологическую проблематику. Прежняя базовая эпистемологическая модель, сводящая образование к трансляции теоретического и нормативного знания при помощи репродуктивных действий на основе формальных образцов, усиливает это кризис. В такой концепции человек понимается как сугубо рациональный познающий субъект, при этом остаются в стороне ценностные, мотивационные аспекты жизни человека, социальное измерение его жизни.

Процессы преодоления такой модели отражаются в понятии «образовательные практики», появившемся по аналогии с антропопрактиками. «Понятие практики позволяет преодолеть представление о «готовом», заранее данном субъекте, познающем или преобразующем некоторый внешний образом данный ему объект – представить субъекта, с одной стороны, как укоренённого в практической действительности и в её практическом смысле, с другой — как становящегося и устанавливающего этот практический смысл... Именно такую организацию деятельности, в которой наиболее существенным становится преобразование субъекта деятельности, и можно обозначить как антропопрактику»³.

Таким образом, **актуальность настоящего диссертационного исследования** обусловлена потребностью в философском осмыслении оснований современных образовательных практик и разработке их ключевых дидактических принципов с целью разрешения противоречия между нарастающей сложностью, массовостью и скоростью происходящих перемен в системе общественных отношений и ограниченными возможностями личности по усвоению нового социально-культурного опыта.

Степень научной разработанности темы исследования

Данная работа опирается на анализ широкого спектра трудов, соответствующих тематике диссертационного исследования. Вопросы философии образования в целом рассматривались в трудах Г. В.Ф. Гегеля, А. Гумбольдта, Р. Декарта, Ж. Пиаже.

³ Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования: монография. М.: Национальный книжный центр, 2019. С. 25.

Концепция постнеклассической научной рациональности была предложена и обоснована В.С. Степиным. В дальнейшем она разрабатывалась В.А. Лекторским, В.С. Швыревым, И.Т. Касавиным, В.И. Аршиновым, О.Н. Астафьевой, В.Г. Будановым, Л.П. Киященко, И.С. Добронравовой, Л.Ф. Кузнецовой, Л.А. Марковой, Г.Г. Малинецким, Н.И. Кузнецовой, Я.С. Яскевич, И.В. Черниковой, В.В. Чешевым и др.

Концепцию нативизма и натурализма обсуждали в своих трудах Г.С. Холл, Дж. Дьюи, К. Бюлер, Н. Хомски, С. Пинкер. Истории отечественной педагогики посвящены работы С. Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского. Также примечательны исследования, основанные на культурологическом аспекте педагогической деятельности, осуществленные в работах В.С. Библера, В.Е. Злобина, М.С. Кагана, Л.Н. Когана.

Одним из аспектов нашего исследования является анализ роли теории деятельности. Здесь можно назвать таких авторов, как Г.П. Щедровицкий, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.С. Славина. Актуальным тенденциям в образовании посвящены работы А.А. Попова, С.В. Ермакова («Социально-философские основания современных практик открытого образования», «Дидактика открытого образования»), Д.Н. Боровинской и Л.Н. Захаровой («Феномен креативности: философско-методологический анализ»), К. Робинсона («Школа будущего», «Образование против таланта»).

Объектом исследования является трансформация образования: образовательные практики, отражающие эти процессы.

Предмет исследования: представления и концепции, лежащие в основании дидактических принципов современных образовательных практик.

Цель исследования: выявить и систематизировать принципы дидактики современных образовательных практик.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- 1) рассмотреть взаимосвязь исторического развития философско-антропологических концепций с концептуализацией образования;
- 2) эксплицировать проблему противопоставления концепций эмпиризма и нативизма в современной философии;
- 3) выявить социально-философские основания разработок образовательных практик в отечественной педагогике и психологии XX века;
- 4) проанализировать основные принципы дидактики современных образовательных практик модели открытого образования;
- 5) представить систему дидактических принципов современных образовательных практик.

Методология и методы исследования

Теоретическую основу исследования составляют классические и современные представления о трансформации философских представлений о гносеологии, природе человека, образовательных институтах и практиках. Также использованы труды по философской антропологии, культурологии, социальной философии, психологии. Основные методы, используемые в данном исследовании: социально-философский анализ, сравнительно-

исторический, диалектический методы, сравнительный анализ, синтез, исторический метод, герменевтический метод.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Показано, что историческое развитие философско-антропологических концепций обуславливает трансформацию понятия «образование». От представления об идеале человека как о единой субстанции-сущности философия приходит к деконструкции этой идеи, в результате чего человеческая природа начинает рассматриваться феноменологически, что непосредственно отражается на современных концепциях образования.

2. Эксплицировано противопоставление концепций эмпиризма и нативизма, показано как в результате постоянного оппонирования друг другу представители этих подходов значительно продвинулись в понимании человеческой природы. Критика Н. Хомски работы Б. Скиннера и бихевиоризма в целом положила начало когнитивной революции, благодаря которой мыслительные процессы стали изучаться на основе непосредственных исследований мозга с помощью новых технологий, при этом современные когнитивисты не отказываются полностью от наработок бихевиористов, напротив, они проводят традиционные для бихевиористов тесты, дополняя их соответствующей аппаратурой. С другой стороны, вызванный когнитивной революцией кризис бихевиоризма привел к переосмыслению бихевиористами собственных методов и инструментов работы.

3. Выявлены основания образовательных практик в отечественной педагогике и психологии XX века: межличностное взаимодействие субъектов образования, их вовлеченность жизнь социума и практическую деятельность, что в дальнейшем приводит к теоретическому обоснованию социальной природы человеческой психики и к теории деятельности. Обучение рассматривается как овладение особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, как «вращивание» внешних средств вовнутрь и перестройку психических актов благодаря употреблению таких средств. Разработанная А.Н. Леонтьевым концепция психологической деятельности обосновывает понимание восприятия как активного процесса, что снимает противопоставление внутреннего – внешнего, субъекта – объекта и переносит его на категории образа (абстрактного мышления) – процесса (деятельности).

4. Анализ дидактики образовательных практик открытого образования показывает, что в их основе лежит представление о деятельностном человеке, находящемся в непрерывном процессе самоопределения. В таком подходе образовательное действие понимается как воплощение и реализация «здесь и сейчас» определённой картины мира. Ученик в таком образовании имеет дело с культурно-историческими, социальными феноменами, смыслы которых ему предстоит интерпретировать и понять – деятельностно освоить. Таким образом, человек (ученик) здесь рассматривается не как автономный индивид, а как субъект культурно-исторического процесса, включающийся в трансляцию культуры и осуществляющий процесс самоопределения.

5. Представлена система дидактических принципов образовательных практик, способная лечь в основу анализа и проектирования современного

образования. Эта система заключается в том, что, во-первых, дидактические принципы разделяются на два уровня: а) уровень, отражающий психофизиологическую природу человека, которая имеет устойчивые качества; б) уровень, отражающий изменчивую культурноисторическую специфику человеческого бытия. Во-вторых, выявление этих уровней и их соотношения в различных образовательных концепциях, методиках и программах способно квалифицировать эти образовательные феномены с точки зрения его прикладного или фундаментального статуса. В-третьих, важен поиск нужного соотношения и баланса между предложенными дидактическими уровнями на разных этапах создания образовательных методик (при выборе диапазона тем, создании задач различных типов, делении субъектов образования на группы).

Положения, выносимые на защиту

1. Трансформация понятия «образование» обусловлена историческим развитием философско-антропологических концепций. Основная тенденция изменений в образовании, его антропологическом проекте – это отказ от определяющего значения сущности как задаваемой извне нормы, по которой образованию надлежит работать. От представления об идеале человека как о единой субстанции-сущности философия приходит к деконструкции этой идеи, в результате чего появляются новые формы концептуализации человека, образования и социальности в целом. Это в свою очередь проблематизирует анализ, оценку и проектирование образовательной деятельности и ставит задачу детального осмысления развития современных философско-антропологических идей и концепций.

2. Большое влияние на представление о человеке и методологию образовательных практик современности оказали идеи бихевиоризма, заложившие основу эмпиризма (*tabula rasa*), а также концепции нативизма. Противостояние этих направлений обострило вопрос о сущности человека и выявило базовые аспекты психофизиологической природы человека, которые не могут быть игнорированы в образовательных практиках: эволюционные особенности человека – нелюбовь к однообразным рутинным заданиям, склонность к игре, потребность в социальном взаимодействии, неприятие несправедливой оценки труда; роль зеркальных нейронов, ответственных за эмпатию и большую роль мимики в восприятии информации.

Однако данные направления являются следствием кризиса метафизики и наследниками позитивизма, для которого характерно игнорирование вопросов человеческого сознания, поэтому они не дают достаточной базы для понимания образования как сложного социокультурного феномена. Это влечёт за собой проблемы этического характера (возможности управления и «модификации» человеческого поведения в соответствии с заданными извне целями) и риски технократизации образования.

3. Разработанная в рамках отечественной психологии концепция деятельности, опирающаяся на наследие Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и др., снимает вопрос противостояния нативизма и эмпиризма. Понимание человека и образования исходят из особенностей новой социокультурной ситуации, которая переносит противопоставление субъекта и объекта на само

восприятие как активный процесс и представляет отражение мира в сознании, в движении. В таком ракурсе противопоставляются образ, обобщение и процесс. Закон интериоризации, опосредующая функция знаков, понимание восприятия как активного процесса – эти принципы дают недостающие философско-антропологические основания для концептуализации современных образовательных практик и дидактических разработок.

4. Образовательные практики открытого образования, как одна из линий реализации деятельностной концепции, выявляют ключевые дидактические принципы, способные преодолеть ограничения как классического, так и технократического подходов. В основе принципов дидактики открытого образования лежит представление о деятельностном человеке, созидающем картину мира и находящемся в непрерывном процессе самоопределения. Ученик в таком образовании имеет дело с культурно историческими, социальными феноменами, смыслы которых ему предстоит интерпретировать и понять – деятельностно освоить. Задачи такого образования всегда нацелены на актуализацию самоопределения человека, связывая его стратегические и тактические решения. Таким образом, человек (ученик) здесь рассматривается не как автономный индивид, а как субъект культурно-исторического процесса, включающийся в процесс трансляции культуры.

5. Две линии развития концептуализации природы человека, позитивистская и деятельностная, обосновывают два уровня дидактики современных образовательных практик:

а) уровень, отражающий психофизиологическую природу человека, которая имеет устойчивые качества, такие как эволюционные особенности человека (нелюбовь к однообразным рутинным заданиям, склонность к игре, потребность в социальном взаимодействии, неприятие несправедливой оценки труда), особенности зеркальных нейронов, ответственных за эмпатию, т.е. способность участников образовательного процесса ощущать то, что ощущают другие, большое значение мимики в восприятии информации;

б) уровень проектной сущности человека, понимание человека как института – то, что коренится в социокультурном и историческом контекстах. К этому уровню следует отнести социальную природу человеческой психики и вытекающие из этого принципы интериоризации: любая высшая психическая функция в ходе развития выступает на сцену дважды: сначала – как отношение между людьми (интерпсихическое), а потом – как отношение внутри психики (интрапсихическое), опосредующую функцию знаков, что предполагает понимание обучения как овладение особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, как «вращивание» внешних средств вовнутрь и перестройку психических актов благодаря употреблению таких средств, как восприятие, понимаемое как активный процесс, что снимает противопоставление внутреннего – внешнего, субъекта – объекта и переносит его на категории образа (абстрактного мышления) – процесса (деятельности).

Такие дидактические уровни, на наш взгляд, воплощаются в дидактические принципы, отвечающие за разные аспекты образования. Поиск баланса между предложенными дидактическими уровнями на разных этапах

создания образовательных методик (при выборе диапазона тем, создании задач различных типов, делении субъектов образования на группы) будет облегчать и максимизировать реализацию способностей всех участников образовательного процесса: и методистов, и преподавателей, и учеников.

Степень достоверности результатов научного исследования обеспечивается опорой на широкий спектр разноплановых источников, как философской и педагогической, так и естественно-научной тематики. Выводы строятся на основе анализа и осмысления ряда работ, посвященных изучению человеческой природы, ее роли в формировании образовательных принципов и взаимовлиянии между образованием как институтом и формированием человека разумного как вида.

Теоретическая значимость диссертации

Диссертационное исследование дополняет осмысление концепции образовательных практик, вносит вклад в исследование их философских основ; **практическая значимость работы** состоит в возможности использовать полученные в ходе исследования результаты в качестве критериев для создания новых образовательных практик, отвечающих требованиям времени.

Апробация результатов исследования проводилась в форме неоднократного обсуждения содержания диссертации на заседаниях подразделения аспирантуры по философии ТНЦ СО РАН и кафедры истории философии и логики Томского государственного университета.

Структура исследования включает в себя введение, два раздела, заключение и список литературы, состоящий из 163 источников.

Первый раздел исследования посвящен осмыслению истоков и последствий кризиса философии современного образования. Мы проследили трансформацию понятия «образование» через призму исторического развития философско-антропологических концепций от представления об идеале человека как о единой субстанции-сущности до деконструкции этой идеи и перехода к феноменологическому подходу в осмыслении природы человека, выделили и детально рассмотрели противоречие, на котором основана большая часть философских дискуссий о сути образования в наше время: противоречие между классической рациональностью и натуралистической данностью.

Центральным конфликтом, наиболее явно обозначившим это противоречие, на наш взгляд, стал конфликт эмпиризма и нативизма. В результате постоянного оппонирования друг другу представители этих подходов (Дж. Уотсон и Б. Скиннер с одной стороны, Н.Хомски и С.Пинкер с другой) и их последователи, а также авторы и представители других концепций (например, приматологи, такие, как Ф. Де Вааль), значительно продвинулись в понимании природы человека и значения образования в формировании этой природы.

Содержание этих направлений позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что основные принципы дидактики можно разделить на два уровня:

1) уровень психофизиологической природы человека, имеющей устойчивые признаки;

2) уровень «идеальной» природы человека, его социокультурной, проектной сущности, уровень человека как института.

Базовые дидактические принципы первого уровня рассмотрены в первом разделе работы.

Второй раздел диссертационного сочинения посвящен изучению принципов второго уровня дидактики на примере различных направлений философии и педагогики, отразивших проблемы личностного становления и свободы самоопределения участников образовательного процесса.

В данном разделе мы:

- рассмотрели путь формирования ключевых дидактических принципов современных образовательных практик на примере работ таких исследователей, как: С. Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский;
- очертили роль теории деятельности в развитии современной дидактики, опираясь на работы Г.П. Щедровицкого С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.С. Славиной и других;
- проанализировали современные образовательные концепции, предлагающие новые дидактические принципы, в частности, концепцию открытого образования, описанную в трудах А.А. Попова, С.В. Ермакова.

В заключении сформулированы предложения по применению соотношения различных принципов первого и второго уровней дидактики при экспертной оценке существующих и разработке новых образовательных концепций, методик и программ.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** описывается современная ситуация в изучении образовательных практик, обосновывается актуальность выбранной темы и ее новизна, ставятся цель и задачи работы, формулируются объект и предмет исследования.

Первый раздел работы посвящен осмыслению истоков и последствий кризиса философии современного образования, причина которого, на наш взгляд, кроется в противоречии между классической рациональностью и натуралистической данностью.

Метафизическая мысль (классическая рациональность) в понимании человека была сосредоточена на вопросе о должных человеческих качествах, о неизменной сущности человека. Кризис же метафизики привел к другой крайности: человек стал рассматриваться в сугубо натуралистическом залоге. Мы проследили развитие европейской философской традиции понимания концепта образования от представлений древнегреческих мыслителей до теоретиков философии образования наших дней.

В **подразделе 1.1** мы раскрываем те вызовы и проблемы, с которыми сталкивается современный институт образования: переход к экономике знаний, индивидуализация образования в сочетании с его доступностью для более широкой аудитории за счет информационно-коммуникационных технологий, востребованность образования людьми разных уровней подготовки и возрастов,

повышение значимости субъект-субъектных отношений для современных потребителей образования, сложность изучения образовательных практик, претерпевающих постоянные частые изменения под влиянием как технического прогресса, так и различных социальных тенденций и т.д.

Таким образом мы демонстрируем, что новые образовательные практики уже не могут исходить из концепции *tabula rasa* в силу неоднородности состава обучаемых и разных требований, предъявляемых ими к образованию. Обобщая материал существующих исследований в области актуальных образовательных тенденций, мы можем выделить ряд критериев для анализа современных образовательных практик в динамике:

- антропологическая ценность – понимание того, работает ли практика на развитие человеческого потенциала;
- требование вневременности – способность практики не только удовлетворить сиюминутные интересы учащегося как потребителя образовательного продукта, но и транслировать вневременные, основополагающие человеческие ценности;
- продуманность защиты практики от ее «нецелевого» использования – позволяет ли практика транслировать знания действительно заинтересованным учащимся, не вынуждая их и преподавательский состав тратить время на сотрудничество теми, кто использует выбранный курс как менее престижный заменитель для получения «элитной» профессии;
- ясность этических рамок, определенных практикой для всех участников учебного процесса.

Подраздел 1.2 посвящен тому фундаменту, на котором строится современное понимание образования как явления, а именно – традиции философских учений, сформировавших идеалы европейской образовательной культуры. В данном разделе мы обращаемся к трудам Платона, Хайдеггера, Фуко, Канта, Гегеля, Бодрийера, прослеживая эволюцию понятия «образование»: каким образом из концепции соответствия ученика некоему образцу оно трансформировалось в идею помощи ученику в следовании его индивидуальной траектории, самоопределении и самообучении.

В результате мы видим, что абстрактное понимание природы человека привело к отрыву практики образования от реальных потребностей его действующих субъектов. Вследствие этого у философов возникла необходимость изучать человеческую природу феноменологически, не приписывая ей изначально те или иные качества. Можно сделать вывод о том, что современное представление об образовании более не может опираться на принцип формирования ученика, его навыков, способностей и знаний, под единый идеальный шаблон, но должно исходить из мысли, что общего, единого для всех образца не существует, и задача учителя – помогать ученику дорасти до того идеала, который достигим, исходя из его желаний, природных склонностей и возможностей.

В **подразделе 1.3** мы подробно рассматриваем развитие бихевиоризма в качестве отражения кризиса метафизического подхода к пониманию человека.

Противопоставление между концепциями *tabula rasa* и гипотезой о врожденной предрасположенности человека к тем или иным занятиям во многом возникло в результате дискуссии между представителями бихевиоризма и нативизма.

Бихевиоризм, ставший в первой половине двадцатого века ведущим направлением психологии, оказал значительное влияние на развитие появившихся в этот период образовательных практик. Позже он уступил место когнитивной психологии, что стало результатом критики идей ярчайшего на тот момент представителя бихевиоризма Берреса Скиннера начинающим ученым и представителем нативизма Ноамом Хомски.

Эта дискуссия в значительной мере стала возможна по той причине, что с первых лет существования бихевиоризма одним из самых противоречивых и в то же время значимых с точки зрения философии образования его аспектов была этическая сторона экспериментов. В настоящий момент многие из этих эксперименты можно назвать не только неэтичными, но и недопустимыми: например, выработка реакции испуга ребенка при виде безобидных объектов с помощью резкого громкого звука, жесткое ограничение человекообразных обезьян в пище и т.п.

Возникает закономерный вопрос: насколько допустимо применение бихевиористских подходов, с их технократичностью и, как утверждают многие критики бихевиоризма, бездушностью, в современной психологии образования, которая требует деликатного и бережного обращения с объектом конечного воздействия – учащимися.

На наш взгляд в основе этических проблем бихевиоризма лежит игнорирование особенностей и потребностей личности, отказ бихевиористов от изучения сознания. Именно этот аспект бихевиоризма позволил Н. Хомски аргументированно критиковать работы Б. Скиннера и в конечном итоге стал причиной появления теории Универсальной грамматики и когнитивной революции.

Результатом этих процессов стало признание значимости особенностей сознания и переориентация образовательных практик с универсальности на индивидуализацию.

На наш взгляд, интерес к сознанию и частичное возвращение к методу интроспекции могут стать основой для той этической границы, которая необходима исследователям и разработчикам образовательных практик, чтобы эффективно и одновременно этично использовать бихевиористские методы в своей работе. В таком случае рамки дозволенного можно будет обозначить следующими вопросами:

- Является ли процесс научения субъективно комфортным для обучающегося?
- Насколько длительным окажется эффект научения после того, как исчезнет субъективно воспринимаемое отрицательное подкрепление?
- Какие способы положительного подкрепления можно использовать, чтобы результаты научения стали для учащегося субъективно значимыми?

Роль бихевиоризма как направления, создавшего для психологии категориально-понятийный аппарат, приближающий ее к точным наукам, сложно переоценить. Однако исключение сознания из сферы интересов исследователей, ставшее отличительной особенностью бихевиоризма, на наш взгляд, привело к значительным этическим проблемам, которые смогли быть решены только последующим отказом от бихевиоризма в пользу когнитивной психологии.

Подраздел 1.4 представляет собой анализ концепций эмпиризма и нативизма как основных линий формирования философии современного образования.

В **пункте 1.4.1** описывается роль устройства языка в понимании когнитивных особенностей человека Н. Хомски и С. Пинкером, излагается теория Универсальной грамматики, вызвавшая когнитивную революцию, приводятся как аргументы в пользу Универсальной грамматики, так и факты, опровергающие ее существование.

На наш взгляд, неоспоримое значение Универсальной грамматики заключается в переключении внимания исследователей на процесс формирования и передачи когнитивных особенностей, влияющих на способность человека к обучению (в данном случае – языку, однако исследования в области лингвистики стимулировали и другие подобные исследования применительно к самым разным сферам человеческой деятельности).

Пункт 1.4.2 посвящен вопросу осмысления человеческой природы современными дарвинистами, отличиям их позиции от позиций представителей нативизма и эмпиризма, а также возможности использования “дарвиновского” понимания человеческой природы в качестве основы для изучения образовательных практик.

Такая основа позволяет нам сформулировать следующую гипотезу: в терминах теории чистого листа и с учетом дарвиновской теории человек не является ни чистым листом (эмпиризм, концепция *tabula rasa*), ни листом с заранее набранным текстом (нативизм). Природу человека можно сравнить с листом лингвистического теста, где часть информации дана заранее, а часть – пропущена и нуждается в дополнении. При этом «текст задания» в каждом случае набран общим для всех алфавитом (генами), но для каждого человека – это индивидуальный «текст» и индивидуальные «пропуски», заполнять которые необходимо согласованно с окружающими их словами. Можно сказать, что существуют врожденные природные ограничения, однако процесс обучения при условии сочетания опоры на неизменное с адаптивностью там, где допустима пластичность, может существенно изменять то, что казалось достаточно устойчивым. Такое положение вещей мы называем ограниченной пластичностью.

Применительно к образовательным практикам это означает:

1) необходимость выработки базовых принципов практики с учетом общих, непластичных с точки зрения человеческой природы (природы высших приматов) основ;

2) выстраивание этих принципов в систему таким образом, чтобы они подстраивались под те уникальные особенности личности, которые являются пластичными и обуславливают индивидуальную способность человека к восприятию и усвоению информации и навыков.

В пункте 1.4.3 мы обратились к исследованиям приматолога Франса де Вааля, чтобы рассмотреть эволюционную предрасположенность приматов к обучению и понять, насколько релевантны результаты, полученные при изучении человекообразных обезьян, относительно аналогичных способностей человека.

По нашему мнению, де Вааль приводит убедительные доказательства такой релевантности. Одной из важнейших характерных черт человека (в отличие от животного) традиционно считается деятельное сострадание, помощь больным и слабым, однако наблюдения де Вааля демонстрируют множество примеров деятельного сочувствия у обезьян. Также де Вааль описывает несколько случаев, когда обезьяны рисковали собственной безопасностью и даже жизнью ради других – например, бросались в реку или водяной ров, чтобы спасти сородича, при том, что обезьяны не умеют плавать.

Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что сопереживание и помощь слабым (в том числе альтруистическая) не является свойством исключительно человеческой природы.

Эмоции и эмпатия, которые стоят за деятельным сочувствием, также традиционно считались исключительно человеческой привилегией. Именно поэтому наиболее значимым аспектом работ де Вааля для целей нашего исследования нам видится его описание роли **эмоций и эмпатии** в социальной жизни приматов и их связи со **способностями приматов к обучению**.

Де Вааль подчеркивает, что эмоции, а не разум позволяют нам понимать мир вокруг нас, свое место в этом мире, свои и чужие возможности. Механизм такого понимания связан с действием зеркальных нейронов, которые активизируются не только при совершении действий, но и в тот момент, когда мы наблюдаем за действием со стороны.

Эксперименты приматологов показывают, что именно зеркальные нейроны, отвечающие за эмоции и эмпатию, позволяют обезьянам перенимать чужие приемы: открывать ящик так же, как это делает другая особь, синхронно нажимать на кнопки, учиться у родителей выскребать семена из плодов.

Для образовательных практик в современных условиях важность этого аспекта сложно переоценить по той причине, что сегодня самообучение и удаленные технологии обучения необыкновенно популярны, при этом пока сложно сказать, как эти подходы влияют на эмоции обучающихся, насколько они задействуют механизм эмпатии.

В **заключении первого раздела** настоящего диссертационного исследования мы приходим к следующим выводам: закономерности человеческих реакций и природа эмоций являются врождёнными и устойчивыми – образно говоря, это «строки», «написанные» на человеке-листе, они обуславливают ограниченную пластичность нашей природы.

Применяя гипотезу об ограниченной пластичности природы человека при анализе существующих и создании новых образовательных методик, можно разделить основные принципы дидактики на два различных уровня:

1. Уровень, отражающий психофизиологическую природу человека, которая имеет устойчивые признаки.

2. Уровень «идеальной» природы человека, его социокультурной, проектной сущности, уровень человека как института – то, что коренится в социокультурном и историческом контекстах и является пластичным.

Таким образом, в первом разделе мы рассмотрели базовые дидактические принципы первого уровня, к которым относятся:

– эволюционные особенности человека: нелюбовь к однообразным рутинным заданиям, склонность к игре, потребность в социальном взаимодействии, неприятие несправедливой оценки труда;

– роль зеркальных нейронов, ответственных за эмпатию т.е. способность участников образовательного процесса ощущать то, что ощущают другие;

– ключевая роль мимики в восприятии информации.

Дидактические принципы второго уровня рассматриваются во втором разделе данной работы.

Во **втором разделе** исследования мы рассматриваем путь формирования ключевых дидактических принципов современных образовательных практик.

В **подразделе 2.1** описаны прецеденты разработок образовательных практик в отечественной педагогике и психологии в XX веке.

Пункт 2.1.1 посвящен деятельности одного из первых отечественных педагогов-экспериментаторов С.Т. Шацкого. По идее Шацкого, основой педагогики должны быть простота и искренность, важно, чтобы учащиеся могли открыто выражать свои мысли и желания, а взрослые, озвучивая свое мнение, должны оставлять за ребенком право поступать по-своему. По Шацкому именно таким образом строится авторитет педагога.

Педагогическая деятельность Шацкого привела его к следующим выводам:

- дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них (в современном мире этот принцип известен как “Равный – равному” и широко применяется не только при обучении детей, но и в работе со взрослыми, особенно в благотворительных волонтерских организациях);
- главная задача учителя – создать дружное сообщество обучающихся;
- авторитет преподавателей не должен базироваться на элементах принуждения, обучающиеся должны чувствовать, что им доверяют, нужен не авторитет силы, а авторитет знания, опыта и любви к детям.

В **пункте 2.1.2** анализируется деятельность А.С. Макаренко, чье имя настолько прочно связано с отечественными образовательными практиками, что зачастую используется как нарицательное.

Основой воспитания Макаренко считает труд, при этом его отношение к развитию трудовых навыков сближает его с бихевиористами в том смысле, что по мысли Макаренко различные трудовые качества не даются человеку от природы, но воспитываются в течение жизни, особенно в молодости.

В отличие Шацкого, который придает большое значение развитию личности ученика, Макаренко считает, что воспитание личности должно проходить исключительно в рамках коллектива и отрицает значимость личности в отрыве от него.

Этот отказ от интереса к личности вне коллектива обуславливает понимание Макаренко основы влияния педагога на учащихся – авторитет взрослого ставится в зависимость от трудовой и социальной успешности этого взрослого, в то время как межличностные отношения между старшими и младшими, манера поведения взрослого признаются малозначимыми.

Макаренко считает ложными: Авторитет подавления, Авторитет расстояния, Авторитет чванства, Авторитет педантизма, Авторитет резонерства, Авторитет любви, Авторитет доброты, Авторитет дружбы, Авторитет подкупа.

Допустимый и желательный авторитет, по мнению Макаренко, должен строиться на жизни и работе взрослых, их роли в обществе.

Выделяя основные особенности методики Макаренко, мы можем отметить следующее:

- отказ от изучения личности вне социума (что сближает эту методику с бихевиористским подходом, поскольку внимание педагога концентрируется не на самом ученике, а на его взаимодействии с обществом, т.е. реакциях на воздействие других акторов процесса обучения);
- труд как основа воспитания;
- ориентация на воспитание через взаимодействие с коллективом (жизнь в колониях для беспризорников, которыми заведовал Макаренко, строилась на принципах самоуправления и демократических решений).

В **пункте 2.1.3** мы рассматриваем становление теории деятельности в работах Л.С. Выготского и его последователей, в частности Г.П. Щедровицкого.

Подход Выготского к разработке педагогических практик кардинально отличался от подхода Макаренко. Для Выготского изучение личности ребенка, его психофизиологические реакции, имели первостепенное значение.

Согласно Выготскому, понимание социального характера воспитательного процесса не отменяет проблемы личности в школе, поскольку воспитание всегда имеет дело с отдельными личностями, а социальная среда реализуется через отдельных индивидуумов.

Работы Выготского о психологии обучения поразительным образом перекликаются с исследованиями приматолога де Вааля, касающимися обучения человекообразных обезьян. Так, например, перечисляя факторы, влияющие на память обучающегося, Выготский говорит об интересе как об одном из ведущих факторов процесса запоминания. Он подчеркивает, что память наиболее усиленно и хорошо работает в тех случаях, когда она направляется интересом.

В практике де Вааля мы встречаем иллюстрацию этого тезиса на примере изучения когнитивных способностей обезьян. Ученый должен был проводить

эксперименты, предполагающие повторяющиеся однообразные действия с двумя видами обезьян: макаками и шимпанзе. Первые прекрасно справлялись с рутинной задачей в обмен на угощение, в то время как вторым, несмотря на перспективу награды, однообразие быстро наскучивало, и они пытались вовлечь экспериментатора в игру. В результате показатели тестов шимпанзе оказались существенно ниже, чем показатели макак, но не потому что шимпанзе были глупее, а потому, что задание не соответствовало их природе.

Таким же образом сущностно совпадают выводы Выготского и де Ваала относительно роли эмоций в процессе обучения.

Разработанная уже последователями Выготского (участниками московского методологического кружка – ММК) психологическая теория деятельности позволяет преодолеть одну из проблем классической онтологии – представление о субъективности и индивидуальности сознания. В контексте деятельности человек понимается не как абстрактное «я», как более конкретное двуединство «я – другой». Это в свою очередь снимает противостояние концепций эмпиризма и нативизма, имплицитно содержащих представление об отдельности человека и его сознания.

Членами ММК мышление интерпретировалось как знаковая деятельность, что дало стимул к многочисленным исследованиям различных характеристик знака, а в особенности его управляющей функции. Также большое значение имело представление о понимающем мышлении: понимание и рефлексия рассматривались как субъективирующие процессы мыследеятельности, служащие мостиком от существующих вовне актов деятельности, к их овнутрению, к индивидуальным сознаниям.

Популярность и развитие теории деятельности в СССР в 50-е гг. привело к распространению методологического подхода в области педагогических исследований.

Изучив работы Выготского и сравнив его подход к разработке образовательных методик с подходами других исследователей педагогики, мы можем сделать следующие выводы.

1. Первостепенное значение для Л.С. Выготского имеет социальная природа человеческой психики. При этом отрицается существование врожденных дурных склонностей, но признается значение индивидуальных психофизиологических параметров.

2. Основной закон развития психики, по Выготскому, – это закон интериоризации.

3. Все высшие формы поведения, все высшие психические функции опосредуются знаками. Отсюда вытекает важная опосредующая функция знаков, а обучение рассматривается как овладение особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, как «вращивание» внешних средств вовнутрь и перестройку психических актов благодаря употреблению таких средств.

4. Концепция психологической деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, обосновывает понимание восприятия как активного процесса, что снимает противопоставление внутреннего – внешнего, субъекта –

объекта и переносит его на категории образа (абстрактного мышления) – процесса (деятельности).

Таким образом, все перечисленные здесь принципы, мы можем поместить в основу 2-го уровня дидактики, который, как ранее говорилось, отражает «идеальную» природу человека, понимаемую нами как его социокультурная, «проектная» сущность.

В **подразделе 2.2** мы переходим к анализу дидактических принципов современных образовательных практик.

Одним из самых популярных концептов, используемых в современной дидактической литературе, является представление о творческой, креативной способности человека. Основываясь на особенностях отечественной традиции разработки и изучения образовательных практик, мы можем отметить, что творческий импульс, возможность учащегося проявить свою субъектность – один из важнейших аспектов онтологической природы образования, то, что отличает выстроенную систему образования от характерного для высших приматов научения путем повторения за старшим. В этой связи закономерен тот факт, что в последние годы именно творчество и креативность выходят на первый план при разработке образовательных практик.

На наш взгляд, наиболее оптимальная реализация субъектности через применение творческих способностей акторов учебного процесса представлена в модели открытого образования, предложенной А. Поповым и С. Ермаковым в монографии “Дидактика открытого образования”.

Дидактические принципы модели открытого образования раскрыты нами в **подразделе 2.3**.

Кардинальные отличия дидактики открытого образования от классической дидактики задаются новой социокультурной ситуацией и актуальными задачами образовательной деятельности. Отличия эти заключаются в следующем:

- категории полагаются не по нормативному принципу, как в классической дидактике, а исходя из осмысления философских, социокультурных оснований;
- деятельностный принцип каждой категории, который предполагает замену применения норм в соответствующих им ситуациях на создание ситуаций, требующих постановки и достижения цели;
- содержание и методы каждой категории предполагают интериоризацию и субъектную реконструкцию;
- в отличие от общей ориентации классической дидактики на статус знаний и способностей как ресурсов для уже заданных ученику целей и видов деятельности, в дидактике открытого образования ведущую роль играет организация самостоятельного целеполагания и деятельности ученика, которые и задают логику освоения нормативных знаний и способностей.

Самоопределение в рамках дидактики открытого образования осуществляется за счет рефлексии и переосмысления культурного материала. Оно является системообразующей категорией и понимается одновременно как базовый процесс образования и как достигаемый в его итоге результат.

Важно также, что с точки зрения данной образовательной парадигмы процесс самоопределения может быть запущен целенаправленно и инструментально – посредством специально сконструированной образовательной задачи. Однако предполагается, что основания и требования к освоению, интериоризации, инструментализации культурного материала каждый конкретный субъект образования формирует самостоятельно, и сам же, совместно со специалистом сферы образования, конструирует план персонального образовательного продвижения. Это, в свою очередь, налагает определенные требования как на ученика, так и на специалиста сферы образования, работающего в рамках такой парадигмы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрев две основные линии понимания человека, концептуализации его «природы» и «сущности»: позитивистскую и деятельностную, мы сделали предположение о выделении двух уровней, которые можно положить в основание дидактики современных образовательных практик.

1. Уровень, отражающий психофизиологическую природу человека, которая имеет устойчивые качества. К этому уровню относятся такие характеристики:

- эволюционные особенности человека: нелюбовь к однообразным рутинным заданиям, склонность к игре, потребность в социальном взаимодействии, неприятие несправедливой оценки труда;
- роль зеркальных нейронов, ответственных за эмпатию т.е. способность участников образовательного процесса ощущать то, что ощущают другие;
- ключевая роль мимики в восприятии информации.

2. Уровень «идеальной» природы человека, его проектной сущности, понимание человека как института – то, что коренится в социокультурном и историческом контекстах. К этому уровню следует отнести учёт таких особенности человека:

- социальная природа человеческой психики;
- закон интериоризации: любая высшая психическая функция в ходе развития выступает на сцену дважды: сначала – как отношение между людьми (интерпсихическое), а потом – как отношение внутри психики (интрапсихическое)
- опосредующая функция знаков, что предполагает понимание обучения как овладение особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, как «вращивание» внешних средств вовнутрь и перестройку психических актов благодаря употреблению таких средств;
- понимание восприятия как активного процесса, что снимает противопоставление внутреннего – внешнего, субъекта – объекта и переносит его на категории образа (абстрактного мышления) – процесса (деятельности).

В целом такие дидактические уровни воплощаются в дидактические принципы, реализуемые в модели открытого образования:

– ученик в таком образовании имеет дело с ненатуральными объектами, это культурно исторические, социальные феномены, смыслы которых ему предстоит интерпретировать и понять – деятельностно освоить;

– задачи такого образования всегда нацелены на актуализацию самоопределения человека, связывая его стратегические и тактические решения.

Выявление этих уровней и их соотношения в различных образовательных концепциях, методиках и программах способно квалифицировать эти образовательные феномены с точки зрения его прикладного или фундаментального статуса и может быть применено при экспертной оценке существующих и разработке новых образовательных практик. Уже сейчас мы можем отметить, что дидактическая литература тяготеет к описанию методик, основанных на положениях первого уровня дидактики, игнорируя второй – социальные и деятельностные аспекты образовательных программ.

На наш взгляд, поиск баланса между предложенными дидактическими уровнями на разных этапах создания образовательных методик (при выборе диапазона тем, создании задач различных типов, делении субъектов образования на группы) будет облегчать и максимизировать реализацию способностей всех участников образовательного процесса: и методистов, и преподавателей, и учеников.

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ АВТОРА ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. **Городович О. В.** Проблематизация изучения современных образовательных практик с точки зрения их философских оснований / О. В. Городович // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 54. – С. 62–70. – DOI: 10.17223/1998863X/54/6. – 0,54 а.л.

Web of Science: **Gorodovich O. V.** Problematization of modern educational practices studies from the perspective of their philosophical grounds / O. V. Gorodovich // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya – Tomsk state university Journal of philosophy sociology and political science. – № 54. – P. 62–70.

2. **Городович О. В.** «Чистый лист» или природная данность: необходимость ясного понимания термина «человеческая природа» в контексте изучения современных образовательных практик / О. В. Городович // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2021. – № 60. – С. 55–63. – DOI: 10.17223/1998863X/60/6. – 0,6 а.л.

Web of Science: **Gorodovich O. V.** A «blank slate» or a natural predisposition: the necessity of clarifying the term «human nature» in the context of modern

educational practice studies / O. V. Gorodovich // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya – Tomsk state university Journal of philosophy sociology and political science. – 2021. – № 60. – P. 55–63.

3. **Городович О. В.** Врожденный механизм или приобретенный инструмент: устройство языка и когнитивные особенности человека / О. В. Городович // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 87–91. – DOI: 10.25206/2542-0488-2021-6-4-87-91. – 0,44 а.л.

4. **Городович О. В.** Влияние бихевиористского подхода к сознанию на этику образовательных практик / О. В. Городович // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 65. – С. 70–78. – DOI: 10.17223/1998863X/65/7. – 0,7 а.л.

Web of Science: **Gorodovich O. V.** The impact of the behaviorist approach to cognition on the ethics of educational practices / O. V. Gorodovich // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya – Tomsk state university Journal of philosophy sociology and political science. – 2022. – № 65. – P. 70–78.

Издание подготовлено в авторской редакции.
Отпечатано на участке цифровой печати
Издательства Томского государственного университета
Заказ № 7645 от «03» мая 2024 г. Тираж 100 экз.
г. Томск, Московский тр. 8, тел. (3822) 53-15-28
publish.tsu.ru