НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НШУ

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ.РФ

№ 3
2021

НШУ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУКА.УПРАВЛЕНИЕ.ОБРАЗОВАНИЕ.РФ

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

№ 3
2021

ИЗДАТЕЛЬ,УЧРЕДИТЕЛЬ:

АНО «Научная школа управления образовательными системами» (АНО НШУОС)
Адрес: 115304, г. Москва, ул. Каспийская, дом 22, корп / стр 1 / 5, эт. 5 пом. 9, ком. 17, офис 8
Сайт: https://наука-управления.рф
Тел.: 8 (495) 925-91-82
E-mail: jurnal@nshuos.ru

Издается с 2021 года
№ 3 / 2021
Журнал «НАУКА.УПРАВЛЕНИЕ.ОБРАЗОВАНИЕ.РФ» является научно-практическим изданием.

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:

Председатель: Баяхчян Е. В.
Илюхина В. А.
Родионова Т. К.

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Гл. ред.: Воровщиков С. Г.
Зам. гл. ред. Данилова Т. Н.
Афанасьев В. В.
Богуславский М. В.
Загуменнов Ю. Л.
Заславская О. Ю.
Любченко О. А.
Нечаев М. П.
Орлова Е. В.
Плешаков В. А.
Подчалимова Г. Н.
Степанов С. Ю.
Столярчук Л. В.
Цибульникова В. Е.
Шклярова О. А.
Яковлев С. В.
Ясвин В. А.

Дизайн-макета:
Вишенкова Н. С.
vinatalya@gmail.com

Верстка:
Вишенкова Н. С.,
Данилов С. А.

Полное или частичное воспроизведение или размножение каким бы то ни было способом материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения АНО НШУОС.
Мнения, высказываемые в материалах журнала, не обязательно совпадают с точкой зрения редакции.
Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

СОДЕРЖАНИЕ:

Слово редактора 2
Состав редколлегии журнала 4
попечительский совет 6

■ ИМЕНА В НАУКЕ: ОСНОВАТЕЛИ НАУЧНЫХ ШКОЛ

Богуславский М. В. Выдающийся психолог и педагогический мыслитель В. В. Зеньковский 7

■ КЛАССИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МЫСЛИ: РУКОПИСИ НЕ ГОРЯТ

Конаржевский Ю. А. Наиболее существенные признаки целостной системы 15

■ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ДВЕ СТОРОНЫ ОДНОЙ МЕДАЛИ

Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества 25

■ МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ: УПРАВЛЕНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Шклярова О. А. Феномен опережения в развитии теории и практики управления образовательными системами 50

■ СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Котенева М. В. Смешанное обучение как один из трендов современного высшего образования 57

■ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ: КЕСАРЮ КЕСАРЕВО, А СИСТЕМЕ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Арасланова А. А. Социальное партнерство образовательных организаций и предприятий: личностно-профессиональное развитие населения 62

■ ПОЭТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ: МИР ПОСТИГАТЬ И УМОМ, И СЕРДЦЕМ

Штатнов П. В. Взгляд: поэтическая рефлексия 67

■ УЧЕНИЧЕСКАЯ ЭКИПИРОВКА: MORMENTUM STUDENS — ОРУЖИЕ УЧАЩИХСЯ

Воровщиков С. Г. Как корректно определять понятия, составлять план письменного текста: фрагмент практикума метапредметного курса «Основы проектной и исследовательской деятельности» 77

■ ПРАКТИКА: УПРАВЛЕНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Спешнева К. Н. Структурно-организационный компонент модели воспитания и социализации ГБОУ «Школы № 354 им. Д. М. Карбышева» 92

■ СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА: МЫСЛИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Исаханян М. А. О тенденциях развития бизнес-образования в России 104

СЛОВО РЕДАКТОРА

Дорогие друзья! Уважаемые коллеги!

От авторов, коллективов редакторского и попечительского советов журнала позвольте поздравить Вас с Днем Учителя! Мы с Вами неслучайно совершили судьбоносный выбор своего предназначения, ибо наше служение мелко называть просто работой, тем более рабским словом — услуга! Поздравляем: мы — учителя, гуру, наставники, вторые папа и мама!

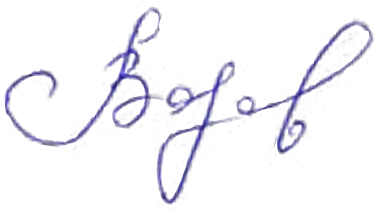
И у каждого из нас есть свой первотолчок, событие, побудившее к выбору нашей профессиональной и личностной судьбы. Каждый из нас готов рассказать такую порой забавную историю из нашей педагогической практики. Вот и я вспоминаю, что мне как выпускнику филологического факультета университета мечталось заниматься социолингвистикой. Однако обязательное государственное распределение выпускников даже с «красными дипломами» распорядилось иначе: я начал служить в школе учителем русского языка и литературы. Первые месяцы служения до призыва в армию запомнились непосредственной любовью четвероклассников, готовых угостить тебя надкушенным яблоком или единственным бутербродом. Одно из ярких армейских воспоминаний тоже связано со школой. 31 декабря в канун Нового Года меня неожиданно вызвал командир роты. В руках он держал пачку писем: «У меня такого еще не было, чтобы в один день одному бойцу приходило более ста конвертов, а в каждом по 3–4 открытки». Поэтому не удивительно, что после службы в армии я вернулся в ставшую мне родной школу…

Коллеги! Мы искренне желаем Вам радости интеллектуального и духовного общения с детьми! Сильные люди — великодушны! Будьте великодушны и щедры душой с детьми и их родителями! Пусть Ваш труд принесет Вам творческое удовлетворение от совместной работы с коллегами, материальное благополучие, крепкое здоровье и стабильность в Вашу жизнь!

И наконец в День Учителя и всегда мы желаем Вам СЧАСТЬЯ!

Универсальный секрет счастливой жизни открыла для меня моя дочь Настенька, когда ей было всего пять лет. Как-то она вошла в мой кабинет с желанием поиграть:

– Сейчас я научу тебя шить.
– Доченька, я так устал работать за компьютером, лучше научи меня быть счастливым.
– Это очень просто. Не трогай никого, люби всех. И будешь счастливым!



Воровщиков Сергей Георгиевич
главный редактор

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ ЖУРНАЛА

Главный редактор

ВОРОВЩИКОВ СЕРГЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ,
проф., д. п. н., академик МАНПО, зав. лаборатории экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
vorovshikovSG@mgpu.ru

Зам. главного редактора

ДАНИЛОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,
к. п. н., член-корр. МАНПО, директор АНО «Научная школа управления образовательными системами».
tn-danilova@mail.ru

АФАНАСЬЕВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ,
проф., д.п.н., проф. Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
afanasievV@mgpu.ru

БОГУСЛАВСКИЙ МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ,
проф., д.п.н., член-корр. РАО, иностранный член Педагогической академии Казахстана, почетный работник науки и высоких технологий РФ, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».
hist2001@mail.ru

ЗАГУМЕННОВ ЮРИЙ ЛЕОНИДОВИЧ,
доц., к. п. н., проф. Минского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова. Председатель Республиканского общественного объединения «Инновации в образовании». Республика Беларусь, член правления Европейской ассоциации по исследованиям в образовании (EERA, Berlin)
inedu@mail.ru

ЗАСЛАВСКАЯ ОЛЬГА ЮРЬЕВНА,
проф., д. п. н., академик МАНПО, научный руководитель департамента информатизации образования Института цифрового образования, проф. департамента информатизации образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
zaslavskaya@mgpu.ru

ЛЮБЧЕНКО ОЛЬГА АНДРЕЕВНА,
доц., к. п. н., зам директора по ресурсному обеспечению Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
LubchenkoOA@mgpu.ru

НЕЧАЕВ МИХАИЛ ПЕТРОВИЧ,
доц., д. п. н., академик МАНПО, проф. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, почетный работник общего образования РФ, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
mpnechaev@mail.ru

ОРЛОВА ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА,
к. п. н., директор ГБОУ «Школа № 2086»
evolod21@gmail.com.

ПЛЕШАКОВ ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ,
доц., к. п. н., член-корр. МАНПО, проф. кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», главный редактор «Homo Cyberus».
dionis-v@yandex.ru

ПОДЧАЛИМОВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА,
проф., д. п. н., академик МАНПО, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ФГБОУ ВО «Курский государственный университет».
fpkkursksu@yandex.ru

СТЕПАНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,
проф., д. психол. н., проф. Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, рыцарь Гуманной педагогики, заслуженный работник образования Республики Карелия, Действительный член Национальной академии социальных технологий.
stepanovS@mgpu.ru

СТОЛЯРЧУК ЛЕОНИД ВИТАЛЬЕВИЧ,
директор школы ЧУ ОО «Международная школа завтрашнего дня», доктор информатики и менеджмента МАИНБ, координатор программы «Школа завтрашнего дня» в странах СНГ и Балтии.
lenst@schooloftomorrow.ru

ЦИБУЛЬНИКОВА ВИКТОРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА,
доц., к. п. н., член-корр. МАНПО, доц. кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
Vicki-77@yandex.ru

ШКЛЯРОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА,
доц., к.п.н., проф. кафедры УОС им. Т.И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
oa.shklyarova@mpgu.su

ЯКОВЛЕВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ
доц., к. п. н., член-корр. МАНПО, проф. кафедры теории и практики начального образования Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», главный редактор «Журнал педагогических исследований»
yakov27lev@yandex.ru

ЯСВИН ВИТОЛЬД АЛЬБЕРТОВИЧ,
проф., д. психол. н., д. п. н., член-корр. МАНПО, заведующий межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», лауреат Премии Правительства РФ в области образования.
vitalber@yandex.ru

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Некоммерческая Организация
«Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»

председатель

БАЯХЧЯН ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА,
председатель правления Некоммерческой Организации
«Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»

ИЛЮХИНА ВЕРА АЛЕКСЕЕВНА,
директор ГБОУ Школа № 2006, г. Москва, кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, Лауреат Премии города Москвы в области образования, Лауреат Грантов Москвы в сфере образования и в области информационных технологий

РОДИОНОВА ТАТЬЯНА КОНСТАНТИНОВНА,
кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель России
директор ГБОУ города Москвы «Школа № 354»

Термин «школа»... при всей своей неопределенности... означает, по общепринятому мнению историков, во-первых, единство обучения творчеству и процесса исследования, во-вторых, позицию, которой придерживается одна группа ученых в отношении других.

«Логика развития науки и научная школа»
Михаил Григорьевич Ярошевский

УДК 371.11
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.001

ВЫДАЮЩИЙСЯ ПСИХОЛОГ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЫСЛИТЕЛЬ В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ

Богуславский Михаил Викторович, *главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, иностранный член Педагогической академии Казахстана, почетный работник науки и высоких технологий РФ, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РА,*
hist2001@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3035-0090
SPIN-код: 8491-4853

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962 гг.) — выдающийся русский религиозный философ, богослов, культуролог и педагогический мыслитель — органично совмещал в себе миссии пастыря, проповедника и церковного деятеля, философа, богослова и историка русской мысли, публициста, неутомимого общественного деятеля и лидера православной студенческой молодежи. Он один из немногих русских мыслителей, сумевший построить целостную философско-педагогическую систему, не преступив той грани, которая отделяет эти формы сознания и интеллектуальной деятельности друг от друга. В нем гармонично сочетались дело, слово и творчество, его наследие в полном объеме сохраняет свою актуальность [3-4].

Василий Васильевич родился 4 (16) июля 1881 г. в Проскурове (ныне Хмельницкий), городе, который писатель Александр Куприн избрал местом действия для своего романа «Поединок».

Во многом основные контрапункты его судьбы, как это обычно и бывает, оказались заложены в родословной. Василий происходил из украинского шляхетского рода. Был внуком кавалерийского офицера, после выхода в отставку, ставшего священником. Отец Василия был педагогом, затем директором гимназии, совмещавшим эту работу с деятельностью церковного старосты, а мать учительствовала.

Мальчика воспитывали в православно-традиционном укладе. С детства, как вспоминал позднее сам Зеньковский, он был «религиозным ребенком, ходил вместе с отцом в церковь, пел в церковном хоре. Все детство — до 14 лет было освещено несколько матовым, но светлым сиянием Церкви. Дед мой был священником — и мне тогда казалось священ-

ство чем-то недостижимо высоким, чего удостаиваются немногие избранники» [Цит по 6].

Однако, в гимназические годы, во время обучения во Второй Киевской гимназии, в которой углубленно преподавали классические и современные иностранные языки, он утратил веру в Бога под воздействием статей Дмитрия Писарева.

Уже с этого раннего возраста определяется широта научных интересов. В гимназии, непрестанно углубляя свои познания, юноша заинтересовался психологией и начал серьезно заниматься философией [5].

В 1900 году он поступил в Киевский университет Св. Владимира, в котором вначале учился на естественно-математическом факультете и собирался впоследствии заняться медициной и быть врачом. Одновременно Василий продуктивно занимался философией. В это же время произошло возвращение молодого студента-естественника в Церковь, он снова стал верующим человеком.

В 1904 году Зеньковский перешел на филологический факультет, где занимался на философском и классическом отделениях. После окончания университета (1909), будучи широко образованным гуманитарием (свободно владел французским, немецким и английским языками), Василий Васильевич был оставлен для подготовки к профессорскому званию и одновременно читал курсы «Введение в философию» и «Психология детства» на Женских курсах А.В. Жекулиной.

Последующая его общественная и профессиональная деятельность была многообразна. Когда в среде русской интеллигенции начался Религиозный Ренессанс, Зеньковский принял активное участие в Киевском религиозно-философском обществе, а по окончании университета был избран его председателем.

В это же время он стал писать на религиозно-философские темы, сблизился с философом С. Н. Булгаковым, впоследствии выдающимся священнослужителем и богословом, и по его инициативе подготовил к печати книгу о Гоголе. Книга не была издана, а манускрипт ее пропал в революционные годы. Уже на самом склоне своей жизни Зеньковский напишет новую книгу о Гоголе, которым он никогда не переставал заниматься. В «Истории русской философии» Зеньковский называл Гоголя «пророком православной культуры». Так же отметим вклад В. В. Зеньковского в «золотой фонд» отечественного *«достоеведения»*, внесенный своими небольшими по объему, но весомыми по своей значимости работами о Ф. М. Достоевском.

В 1910–1911 годах он читал курсы по философии, психологии и педагогике в различных образовательных учреждениях. Затем работал директором киевского Института дошкольного воспитания.

В 1913–1914 годах Василий Васильевич находился за границей (в Германии, Австрии и Италии), где работал над магистерской диссертацией на тему «Проблема психической причинности», изданной книгой в Киеве в 1915 году. На ее основе он блестяще защитил диссертацию и был удостоен степени «Магистр философии».

Впоследствии ученый защитил в Московском психологическом институте им. Л.С. Щукиной докторскую диссертацию и в 1916 году был избран экстраординарным профессором по кафедре психологии Киевского университета. По свидетельству тогда студента, а позднее видного философа В. Ф. Асмуса «специальная психологическая эрудиция его была огромна. Особенность чтения лекций состояла в том, что он читал психологию как философскую науку» [Цит по 5].

Результатом обращения к психологии и педагогике явилась книга «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918 год). По мысли В.В. Зеньковского, суть идеала социального воспитания составляют общечеловеческие принципы солидарности и братства, на основе которых развивается единение и взаимопомощь различных социальных групп [6].

В годы революции и гражданской войны Зеньковский был вовлечен, как он сам отмечал, «в политическую работу на юге России». По самосознанию Василий Васильевич был русским украинцем, т.е. считая себя украинцем, он в самом украинском народе видел ветвь и неотъемлемую часть русско-

го народа. Враждебное противопоставление русского украинскому было ему совершенно чуждо. Говорил он по-русски, хотя и с типично южнорусским акцентом.

В мае — октябре 1918 года Зеньковский занимал пост министра культуры в правительстве гетмана Украинской державы Павла Скоропадского. В ведение этого министерства входили и церковные дела. Зеньковского даже выдвигали от украинской партии на кафедру митрополита Киевского, но он категорически от этого отказался, поскольку не считал себя готовым принять монашество, хотя никогда не был женат.

В воспоминаниях «Пять месяцев у власти», объясняя свое согласие занять этот пост желанием послужить христианству и налаживанию украинско-русских отношений, Зеньковский писал: «Тогда я не сознавал, каким роковым для всей моей жизни был этот шаг. Я знал, что иду на жертву, но не представлял себе все-таки, как велика будет жертва» [6].

Подчеркнем, что все время нахождения на министерском посту Василий Васильевич выступал сторонником украинской церковной автономии, но последовательно боролся против автокефалии украинской церкви. Эта его принципиальная позиция в итоге стоила ему министерского поста.

В 1919 году В.В. Зеньковский эмигрировал в Королевство сербов, хорватов и словенцев и стал частью деятелей Русского Зарубежья. После окончания Гражданской войны в эмиграции оказалось более двух миллионов выходцев из России (кроме тех, кто проживал на отделившихся от Советской России территориях государств Прибалтики, Польши, Финляндии, Бессарабии). Причем это были в основном люди с высшим и средним образованием. Не случайно у современников складывалось убеждение, что Россия разделилась на две части: голова оказалась в эмиграции, а туловище осталось в Советской России.

Среди примерно 500 тысяч вынужденных эмигрантов, оказавшихся в странах Европы, насчитывалось около 80 тысяч детей школьного возраста. Все это обусловило создание в различных государствах более ста русских школ, а также несколько десятков профессиональных курсов, средних и высших профессиональных учебных заведений.

В условиях эмиграции образование представлялось главным средством предотвращения денационализации, утраты детьми идентификации себя как русских, а, следовательно, и растворения в западной культуре. Все это ставило перед российскими педагогами задачу создания школ, где бы образовательный процесс был максимально насыщен национальными ценностями, предполагало разработку в данном направлении нового учебно-методического комплекса (программ, учебников, пособий). Такой деятельности объективно способствовала атмосфера духовной жизни эмиграции, в условиях которой крайне обострились патриотические чувства в связи с утратой Родины и ностальгия по Отечеству, окрепло желание сохранить в себе и детях русский дух, не дать погибнуть национальным культурным ценностям [5].

Все эти задачи составили программу научной, просветительской, образовательной и общественно-педагогической деятельности В.В. Зеньковского. На данном поприще в полной мере проявился его незаурядный общественный деятельный характер, он взял на себя труды по воспитанию русского юношества в национальном духе, которое, в первую очередь, подразумевало просвещение в православной вере.

В 1920–1923 годах В. В. Зеньковский был профессором философии в Белградском университете сразу на двух факультетах — богословском и философском [5].

В 1923 году на Общеэмигрантском педагогическом съезде Зеньковский был избран председателем Педагогического бюро по зарубежным русским школьным делам. Принял активное участие в съезде русских эмигрантских кружков молодежи — Русского студенческого христианского движения (РСХД), председателем которого был избран в 1924 году и оставался им до самой смерти. Движение включало не только студентов, но интеллигентов всех возрастов. Зеньковский мыслил Движение как «живую силу церкви, которая формирует церковную интеллигенцию, задача которой — построение

православной культуры» [2]. Василий Васильевич любил подчеркивать, что «все члены движения студенты, так как стремятся к просвещению» и искренне отмечал, что «Я по-настоящему у себя дома именно в нашем Движении» [Цит по 2].

В 1923 году он начал деятельность в Праге, во вновь организованном Русском педагогическом институте им. Я. А. Коменского, где ученый занял кафедру экспериментальной и детской психологии, а, позднее, возглавил весь институт. В 1923–1927 годах Зеньковский стоял во главе Педагогического бюро по делам русской зарубежной школы, а в 1927 году стал редактором журнала «Вопросы религиозного воспитания и образования».

В 1926 году чешское правительство прекратило субсидию Педагогическому институту, и В. В. Зеньковский, воспользовавшись полученной им Рокфеллеровской стипендией, поехал в США, где 9 месяцев изучал проблемы религиозного образования [1].

По возвращении из Америки, летом 1927 году В. В. Зеньковский навсегда обосновался в Париже. Во Франции Василий Васильевич плодотворно занимался церковно-общественной, научной и педагогической деятельностью. Главным поприщем его деятельности стал Свято-Сергиевский богословский институт, где он был профессором по кафедре философии, истории русской философии, психологии и апологетики, а с 1949 года деканом факультета. Целью образования им ставилось осознание юношеством русской эмиграции своего крестного пути (жизненной миссии) как желания послужить Отечеству. Свято-Сергиевский богословский институт сыграл бесценную роль в истории православного богословия, сохранив традиции русской богословской школы. Василий Васильевич создал в нем Религиозно-Педагогический кабинет, а также Высшие женские богословские курсы — его любимое дело, так как он высоко ценил участие женщины в христианской миссии.

В. В. Зеньковский пользовался большим личным влиянием в совете профессоров; играл важнейшую роль в финансовой жизни Института. Помимо преподавания, административных забот и финансовой ответственности, он внимательнейшим образом следил за успехами своих учеников и за научным ростом молодых коллег. Его помощь всегда была действенной, а советы — мудрыми и жизненными. Будучи глубоко молитвенным и смиренным в личной жизни, он умел в трудных обстоятельствах богословских разногласий или личных конфликтов выслушать всех и удержать в единстве мира и любви.

Перед началом Второй мировой войны по необоснованным подозрениям Зеньковский, в числе группы других русских эмигрантов, был арестован французскими властями и провел 40 дней в одиночной камере Парижской центральной тюрьмы, а затем, несмотря на заступничество ученых и церковных деятелей, 14 месяцев в лагере для интернированных на юге Франции. Все это время он старался духовно поддерживать заключенных.

Постепенно у Зеньковского созрело желание принять священство. Вскоре по возвращении в Париж, в марте 1942 года, он был рукоположен митрополитом Евлогием во иереи и назначен помощником настоятеля Введенской церкви в Париже. 7 января 1944 года возведён в сан протоиерея, а 7 января 1955 года был возведён в высокий сан протопресвитера [1].

С этого времени **начинается не только научная, но и духовно-просветительская миссия Зеньковского.** Отец Василий был от природы человеком религиозно одаренным, приобретшим огромный общественный, научный и церковный опыт. Один из священников, служивших рядом с о. Василием, вспоминал: «Меня на всю жизнь поразила его духовная и молитвенная сосредоточенность. Могу лишь свидетельствовать, насколько отец Василий был предан всей душой служению Церкви, и, в особенности, духовному наставничеству. Облик отца Василия — облик пастыря доброго, по своей природе полного оптимизма и человечности, умевшего ободрять, укреплять» [6].

Василий Васильевич был духовным отцом множества прихожан; он обладал даром «душеводительства и душепопечения», и к нему тянулись страдающие души, которым он помогал разобраться в запутанности их

внутреннего мира. Отец Василий отличался редкой душевной добротой, никому не отказывал в помощи; советы по самым разнообразным вопросам — семейной жизни, воспитания детей, научным проблемам давал мягкие, всегда стремился всех «понять и простить».

Но В. В. Зеньковский продолжал и свою педагогическую деятельность, став руководителем русской научной школы и школы Русского Зарубежья. Такое органичное сочетание искреннего духовного просвещения, глубокой научной мысли и напряженной педагогической деятельности в инокультурной среде стало его жизненным кредо.

Богословские взгляды Зеньковского изложены в книге «Апологетика» (1957 год), в которой он поставил целью «во всех тех точках, где намечается действительное или мнимое расхождение знания и культуры с Церковью, показать, что правда христианства остается незыблемой» [6].

Выдающееся место в творческом наследии В. В. Зеньковского занимает «История русской философии» — фундаментальный двухтомный труд, вмещающий 950 страниц убористого текста, изданный в Париже в 1948–50 годах и в 1953 году переведенное на французский и английский языки. По охвату материала и глубине интерпретации это исследование, где мыслитель поднял глубокие вопросы истории науки, культуры и просвещения, остается непревзойденным и является обязательным пособием для каждого серьезно и объективно изучающего русскую интеллектуальную и духовную жизнь.

В этом труде выразился особый, бережный подход ученого к истории науки: он ни в одном явлении философии не видел случайности, в появлении всех новых, даже самых парадоксальных идей старался найти научную закономерность, в мыслях каждого своего героя — положительный историко-философский смысл. В этом смысле, в философии у него нет «лишних» людей: все строили по кирпичику здание отечественной и мировой философской науки.

Своеобразие русской философии он видел в ее религиозной устремленности, в преобладании историософских и этико-антропологических тем. Во взглядах о. Василия особенно следует подчеркнуть его глубокое убеждение в праве человека на свободу.

В СССР книга Зеньковского то же не осталась незамеченной. В 1956 году она была издана ограниченным тиражом с грифом «рассылается по специальному списку». В установочной публикации «Против современных фальсификаторов истории русской философии» (1960 год) отмечалось, что Зеньковский «извращает материалистическое учение русской философии и науки, особенно революционно-демократическую идеологию, он злобно клевещет на марксизм-ленинизм, на социалистический строй» [6].

Отец Василий был крупным русским ученым и выдающимся представителем православной мысли. Перейдя от естественных наук к философии, психологии и педагогике, он **посвятил себя созданию христианской науки о человеке — христианской антропологии.** [7]. В последние годы своей жизни ученый работал над итоговой философской трилогией «Основы Христианской философии». Вышли только два тома: «Христианское учение о познании» и «Христианское учение о мире». Третий том, посвященный вопросам христианской антропологии, так и не вышел. В этом он трагично повторил судьбу К. Д. Ушинского.

Делу воспитания детей, юношества и молодежи В. В. Зеньковский посвятил более 40 лет. Он опубликовал ряд ярких произведений психолого-педагогического содержания, обосновал оригинальную христианско-гуманистическую педагогическую систему, пронизанную искренним уважением к детской индивидуальности, признанием права ребенка идти неповторимым путем, ориентируясь в выборе цели на свои интересы, потребности и пристрастия.

Базовые ценности христианско-антропологического направления были непосредственно определены православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины — Бога.

Отец Василий подчеркивал: «все педагогические усилия, какие вообще осуществи-

мы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло «найти себя» и творчески преображать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний» [6]. В его трактовке содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.

В 1923 году вышла книга В.В. Зеньковский «Психология детства», в которой было представлено систематическое изложение основных проблем, связанных с методами изучения детской психологии, с делением детства на периоды, социальной ролью игры в воспитании ребенка, развитием речи, эмоциональной и рациональной жизни детей, формированием личности ребенка и особенностями религиозной жизни детей. Характерно, что в воспитании младших детей В.В. Зеньковский главное место отводил игре как средству, благодаря которому «ребенок, любящий мир, живущий горячим и страстным к нему интересом, проник бы в тайну Смысла и стал бы жить им». В 1929 году в продолжение исследования возрастной психологии вышла его книга, посвященная психологии юношества «На пороге зрелости» [6].

Личность человека, отмечал психолог, формируется в четыре основных этапа: раннее детство, «второе детство», отрочество и юность. Каждый этап заключает в себе определенный смысл.

В первый период ребенок познает все многообразие окружающих его вещей; во втором — стремится приспособиться к миру и людям. В период отрочества ребенок «убеждается вправе жить своей собственной жизнью», а на четвертом этапе формируется личность человека в своей внутренней целостности. Необходимость воспитания обуславливается тем, что человек «не дан, а задан». Зерно хорошего, которое в нем заложено, требует «тщательного ухода и помощи в росте» [6].

К середине 1930-х годов завершился поворот мировоззрения В. В. Зеньковского к **построению целостной религиозно-педагогической концепции воспитания, основанной на христианской антропологии и пересмотре основных понятий педагогической системы в свете Православия.** В 1934 году была опубликована его центральная педагогическая книга «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» [7].

В этой фундаментальной работе мыслитель поставил важнейший, по его мнению, вопрос педагогики — тему религиозного воспитания. В.В. Зеньковский был глубоко убежден, что познание духовной жизни и этапов духовного развития ребенка, роста и ритмов внутренней жизни в детях должно составить главную задачу такой педагогики, поскольку при всей важности физической и психической жизни детей ведущей является духовная жизнь, обеспечивающая целостность личности. А в самой духовной жизни ее ядром является религиозный духовный процесс развития и предмет воспитательного воздействия.

В данной связи В. В. Зеньковский считал, что воспитание должно быть «христоцентричным» и направлено на достижение единения человека с Богом, гармонии с самим собой и окружающим миром. Он полагал, что в основе человеческой личности должна быть положена нравственность, а она может быть приближена к ней трудом души [7].

В соответствии с этим на первый план в воспитании выступало формирование личности как таковой, вне вопроса о смысле ее социальной жизни. А важной задачей являлось — дать ребенку возможность раскрыться в полноте своих сил, помочь ему творчески осуществить то, что заложено в глубине, в основе его своеобразия. Таким образом, понятие личности превращалось в верховный принцип педагогики, воспитательная деятельность направлялась на то, чтобы личность могла свободно творить самое себя, а ее творческие силы не были ничем стеснены.

Цель воспитания В. В. Зеньковский видел не в приспособлении ребенка к жизни, а в развитии в нем сил добра, обеспечении их связи со свободой. В данной связи высший смысл воспитания заключался в идее ре-

лигиозного спасения детей благодаря пробуждению в их душе подлинной веры. Цель педагогических воздействий заключалась в раскрытии образа Божия в детях через подготовку их к жизни в этом мире и к жизни вечной. Причем не внешними принуждениями, а путем содействия «цветению лучших движений души» [7].

В религиозно педагогическом аспекте для В.В. Зеньковского ведущими выступали две идеи: целостности и иерархичности человеческой души. Он резко выступал как против «всестороннего гармоничного развития личности», так и примата «интеллектуализма над другими сферами личности». По его трактовке, человеческая личность включала в себя такую иерархическую конституцию: дух — душа — тело. Здесь все было одновременно и целостно, и подчинено духовной сфере, выступающей доминатором личности, поскольку «в глубине видимого мира есть идеальная основа, связывающая мир в живое целое, неистощимое в своей творческой силе» [7].

В соответствии с таким подходом центральной выступала тема «вписанного в человека креста» — того неповторимого жизненного пути, который он должен пройти, и миссии, что ему необходимо совершить. Перед педагогом-наставником в процессе воспитательной деятельности возникала задача — найти в каждой развивающейся детской личности ее «крест», определяющий внутреннюю логику исканий человека, постараться раскрыть его смысл подростку, юноше и наставить на истинный «крестный путь» [7].

Важной заслугой В.В. Зеньковского является то, что он **разработал систему принципов воспитания духовности личности.** В качестве приоритетных среди них педагогический мыслитель выделял следующие.

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса выступал в роли критерия отбора целей и средств воспитания духовности, обуславливал такие задачи, как раскрытие творческих способностей ребенка, помощь в его личном самоопределении, самообразовании и духовном росте. Реализация этих задач оказывалась возможной лишь при условии адекватного осмысления педагогом различных средств воспитания (игра, искусство). Осуществление принципа влекло за собой воплощение в художественном или игровом творчестве божественного дара свободы, делающего человека подобным Богу и одновременно обусловливающего его самоопределение (следование путем добра или зла).

Принцип приоритетности воспитания духовности над эмпирическим определял недостаточность средств, напрямую не связанных с опытом духовного возвышения, выработанным литургической жизнью Церкви. Богослужения, исповедь, молитва, богословская литургия, становились, согласно педагогическим взглядам В.В. Зеньковского, ведущими средствами реализации таких задач, как самоуглубление и самоочищение, личностное общение с Богом, покаяние, поиск собственного пути, ведущего в Истине.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обращал знания в средство развития творческих сил ребенка, помощи в осознании свой духовной миссии.

Принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности обусловил построение в рамках концепции В.В. Зеньковского динамической системы меняющихся в зависимости от возраста актуальных целей, которые определяли временные педагогические ориентиры (задачи) и адекватные им средства [8].

В практическом преломлении все эти теоретические постулаты, по замыслу В. В. Зеньковского реализовывались следующим образом. Главным звеном выступала церковная школа, но не в плане административного подчинения школы церкви или доминирования религиозных предметов в учебном плане. Речь шла о внутреннем проникновении духа церкви в жизнь школы, освещении ее этим духом, раскрытии целостности христианской жизни во всех формах культуры и творчества.

Важнейшим воспитывающим фактором выступала духовная атмосфера школы —

ее подлинная, искренняя и целостная внутренняя религиозная установка духовной свободы и религиозного одушевления. Такая религиозная школа должна была стать результатом деятельности церковной общины, благодаря чему школа и церковь сближались и создавались островки целостной религиозной культуры. Ее составляли духовно здоровая семья, школа, проникнутая религиозным духом, нравственная атмосфера церковной общины.

***

Василий Васильевич Зеньковский скончался в воскресение 5 августа 1962 года после долгой и тяжкой болезни. Похоронен на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа в Париже. Незадолго до смерти написал о себе: «Вот мне 80 лет исполнилось, и в душе моей, когда я думаю о моей жизни, ликование, сколько света было в моей жизни, сколько душ я узнал и полюбил, а музыка, мир идей? Все это от земли, во все входим горячо (порой схватит скорбь), но я благодарю Бога за свою жизнь. Дай вам Бог любить жизнь» [Цит по 5].

ИСТОЧНИКИ:

1. *Богуславский М. В., Осовский Е. Г. Зеньковский В. В.* // Российская педагогическая энциклопедия. — Т.2. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. — С. 667.
2. *Богуславский М.В.* Василий Зеньковский — крупнейший мыслитель русского педагогического зарубежья // Лидеры образования. — 2003. — № 4. — С. 11–13.
3. *Богуславский М. В., Куликова С. В.* Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3 (31). — С. 128–133.
4. *Богуславский М. В.* Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. — 2014. — № 6. — С. 15–26.
5. *Богуславский М.В.* Отечественное образование: персонажи истории. — М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2003. — 164 с. -
6. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск: «Красный Октябрь», 2003. — 808 с.
7. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианский антропологии. — Клин: фонд «Христианская жизнь», 2002. — 272 с.
8. *Зеньковский В. В.* Принципы православной антропологии // Русское Зарубежье в год тысячелетия крещения Руси. Сборник-альманах богословских, искусствоведческих, художественных очерков. — М.: Столица, 1991. — С. 115–148.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Богуславский М. В. Выдающийся психолог и педагогический мыслитель В. В. Зеньковский // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 7–14

Ход времени и работа научной мысли вечно и постоянно производят переоценку ценностей в научном мировоззрении. Каждое научное поколение открывает в прошлом новые черты и теряет установившиеся было представления о ходе научного развития.

«Кант и естествознание» Владимир Иванович Вернадский

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Редколлегия сочла необходимым начать публикацию фрагментов монографии Ю. А. Конаржевского «Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе», которая была опубликована тридцать пять лет назад [4]. Дело в том, что нынешние требования к оформлению учебных программ, магистерских диссертаций предполагают ссылки и включение в список литературы преимущественно современных публикаций. Следование этому формальному требованию приводит к тому, что целый пласт исследований оказывается недоступен начинающим педагогам и управленцам. Мы решили исправить это досадное чиновничье недоразумение.

У главного редактора журнала с этой публикацией Учителя связаны особые воспоминания, ибо это было ключевое пособие на курсах профессиональной переподготовки директоров школ в 1986 году, а потом оно было подарено с дарственной надписью: «Дорогой Сергей Георгиевич! Вперед и только вперед! В науке промедление и застой смерти подобно! Успехов Вам в научной работе. С уважением проф. Конаржевский Ю. А. Челябинск. 18.11.94 г.!» Уверен, что это пожелание обращено ко всем нам!

УДК 371.1

НАИБОЛЕЕ СУЩЕСТВЕННЫЕ ПРИЗНАКИ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ

КОНАРЖЕВСКИЙ
Юрий Анатольевич

профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

Аннотация. В статье представлены и прокомментированы на примере общеобразовательной школе наиболее существенные признаки элемента и целостной социальной системы.

Ключевые слова: система; элемент; состав; структура; целостность; интегративное качество.

Система есть... противоположность хаосу
Ст. Бир

В периодической печати мы сталкиваемся с различными эпитетами, которыми характеризуется наше нелегкое и бурное время: «атомная эра», «эпоха кибернетики», «космический век». Вот уже скоро пятьдесят лет как такие характеристики поочередно присваиваются нашему быстротечному времени. В последнее десятилетие на страницах газет, журналов, различного рода популярных изданий появился и занял

предпочтительное место новый термин, отражающий одну из интереснейших черт, характеризующих вторую половину XX века, — «ЭПОХА СИСТЕМ». Сегодня о системах говорят люди различных профессий. Понятие «система» широко используется физиками и инженерами, врачами и социологами, психологами и химиками, космонавтами и биологами. Системная проблематика захлестывает интересы чуть ли не всех областей знания, ибо каждая наука и практическая сфера ее применения имеют дело с изучением и конструированием на практике сложных системных объектов и должны уметь с ними «обращаться», то есть находить способы их наиболее точного описания и исследования, моделирования и конструирования. Наибольших успехов использование системного подхода достигло сегодня в математических, кибернетических, биологических и психологических сферах. Однако все более успешными становятся попытки использования его при решении тех или иных социальных проблем.

Естественно, что не могут без понятия «система» обойтись и педагоги, в сфере деятельности которых оно получило достаточно широкое распространение и использование: «классно-урочная система», «система воспитания учащихся», «система внеурочной воспитательной работы», «система профессиональной ориентации учащихся», «система работы классного руководителя», «система работы учителя», система планирования работы школы», «система внутришкольного контроля» и т.д., и т.п.

Система народного образования! В сложнейшем и многообразном народном хозяйстве страны это, пожалуй, единственная отрасль, системный характер которой отражен в самом ее названии. Понятие «система» стало одним из самых распространенных не только среди педагогов-исследователей, но и учителей, руководителей школ и отделов народного образования, решающих практические задачи обучения и воспитания подрастающего поколения. И в этом нет ничего удивительного! Работники просвещения имеют дело с самой сложной на Земле системой — человеком! Невозможно работать в составе системы, каждодневно, сталкиваться со сложнейшими системными процессами, управлять формированием и развитием социально-биологических и социально-педагогических систем и быть свободным от системной терминологии. Однако здесь мы сталкиваемся с ярко выраженным парадоксом! Широко используя системную терминологию, употребляя ее часто к месту и не к месту, иногда даже там, где, строго говоря, в этом нет никакой необходимости, совершенно справедливо называя наше народное образование системой, мы на практике, во-первых, далеко не всегда имеем четкое представление о том, что собой представляет целостная система, и нередко, манипулируя этим понятием, переносим его на такие объекты и процессы, которые ничего общего с ним не имеют, декларируя системный подход к исследованию тех или иных педагогических явлений при отсутствии его как такового на самом деле, используем таковой за границей адекватных ему ситуаций. Во-вторых, в силу слабого знакомства практических работников народного образования с теоретическими основами системного подхода, даже там, где сложились целостные социально-педагогические системы, мы далеко не всегда и не полностью реализуем их возможности для достижения целей обучения и воспитания и часто не умеем постоянно поддерживать высокий уровень их целостности. В результате страдает дело, которому мы служим.

Еще Рене Декарт писал о том, что если бы удалось четко установить значение всех слов и понятий, то можно было бы избавить человечество от доброй половины его заблуждений. Одна из нелегких и достаточно сложных задач этой небольшой книги и состоит в том, чтобы относительно просто и доходчиво рассказать руководителю школы о таком сложном понятии как «целостная система», показать, какую роль понимание сущности этого понятия практическим работником системы народного образования, аппарата управления школой может сыграть в дальнейшем совершенствовании этого процесса. Итак, что же собой представляет целостная система? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть наиболее существенные признаки такой системы.

Первый и наиболее общий признак системы заключается в том, что она всегда состоит из некоторой СОВОКУПНОСТИ ЭЛЕМЕТОВ. В любой сложности всегда можно отыскать естественное, элементарно несложное, составляющее как бы первооснову. Такой поиск открывает руководителю школы, в определенной степени, путь к познанию более сложных педагогических явлений, с которыми ему приходится сталкиваться в ходе управления школой. Определение элементов той или иной педагогической системы, их необходимости и достаточности для данной системы открывает путь к познанию ее сущности, ее внутренней организации. Вот почему администратор должен уметь определить и вычленить в случае надобности из системы элементы ее составляющие. Но для этого ему надо знать основные характеристики последнего.

Прежде всего, *элемент* — это минимальный компонент системы. На первый взгляд, все ясно и понятно. Но ясность эта несколько обманчива, ибо вторая характеристика усложняет дело. *Элемент* — это не просто минимальная единица системы, а единица, имеющая предел делимости в рамках данной системы. Итак, *элемент* представляет собой минимальную единицу, и максимальный предел делимости — именно и только в этой системе. В ее границах дальнейшее расчленение элемента невозможно, ибо обязательно приведет к нарушению качественных характеристик этой системы. При другом же способе сечения этой системы тот же самый элемент может сам выступить как нечто сложное, представляющее собой систему.

Если мы, к примеру, рассечем такую сложную, целостную социально-педагогическую систему, как школа, с точки зрения состава ее учебных подразделений, то здесь элементом будет класс. Дальнейшая его декомпозиция приведет к утрате системой — школой такого ее основного качества, как возможность обучать и воспитывать подрастающее поколение через классно-урочную систему, через классно-урочную организационную форму. Но давайте изменим цели и задачи изучения той же самой школы и будем рассматривать ее как сложную коммуникативную систему. В таком случае элементом будет каждый ученик и педагог, а класс сам выступает как целостная система. Если мы возьмем такую систему, как пионерская дружина, то здесь элементом будет звено, а отряд выступает как более сложная система. В комсомольской же ученической организации, которая, естественно, представляет собой сложную систему, пределом делимости выступает комсомольская группа.

Следующая характеристика заключается в том, что в составе данной системы каждый элемент выполняет только одному ему присущую функцию. Эта характеристика определяется как ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ. Однако эту характеристику нельзя воспринимать достаточно жестко. В социальных системах допускается наличие в рамках одной системы функционального параллелизма. В большой школе, например, работает несколько учителей русского языка, математики, выполняющих относительно одинаковые функции: обучать математике, обучать русскому языку. Но, во-первых, обучать в разных классах, во-вторых — по-разному. Относительно одни и те же функции, но выполняются неодинаково и в различных условиях.

35 учеников в классе. У всех у них одни и те же функциональные обязанности, но как различно, в силу целого ряда причин, они их выполняют! Говорить о наличии функционального параллелизма в такой системе, как школа, можно лишь в условном плане.

Функциональная специфичность связана с индивидуальностью, отдельностью, **количественной и качественной отграниченностью элемента**. Индивидуальные свойства могут существовать до того, как он стал элементом данной системы. Например, учитель обладал определенными профессиональными качествами до прихода на работу в данную школу. В любом случае основа возникновения этих индивидуальных свойств заключена в самом элементе. Назовем эти свойства субстратными.

Характеристика четвертая. Любой элемент системы может выполнять свою индивидуальную функцию лишь в том случае, если он организован внутренне, если компоненты, его составляющие, определенным способом связаны между собой. А эта орга-

низация определяется той функцией, которую элемент выполняет в системе. Поэтому каждый элемент имеет специфический способ связи компонентов, его составляющих, т. е. обладает только ему присущей структурой, характеризуется структурной СПЕЦИФИЧНОСТЬЮ.

Характеристика пятая. Свое функциональное назначение элемент может выполнить лишь при условии взаимодействия с другими элементами данной системы. Его субстратные свойства начнут проявляться в полную силу лишь при наличии такого взаимодействия. Вне его они находятся в потенциальном состоянии. Допустим, учитель может проявить свои педагогические качества лишь при условии взаимодействия с учеником, с воспитуемым. Отдельный индивид не является сам по себе ни инженером, ни сталеваром, ни врачом. Он становится им, вступая в контактные отношения с другими элементами какой-либо конкретной системы, в состав которой он входит. Способность элемента актуализировать свои субстратные свойства во взаимодействии с другими элементами данной системы называется **функциональной интегративностью**.

Функциональная интегративность приводит к появлению у элемента так называемых соотносительных свойств, существование которых обусловливается функционированием элемента в рамках данной системы. К числу таких свойств в социальных системах относятся: роли, функции, принадлежность к отдельным внутрисистемным группам и т.д. Такие свойства элемента невозможно увидеть или пощупать, так как они находятся как бы между элементами, представляя собой результат их отношения. Поэтому при изучении элемента, при воздействии на него всегда необходимо рассматривать элемент в рамках определенной системы, только в этом случае можно объективно разобраться в его системных свойствах и качествах. Наличие у элемента субстратных и соотносительных свойств лежит в основе его двойственного характера, его двойственной природы.

Следующую, **шестую характеристику элемента** можно выразить двумя словами: **элемент неисчерпаем**. Он может входить одновременно в различные структуры одной и той же системы или являться элементом различных систем. Например, учитель проявляет свои способности в структуре педагогического коллектива, в котором он трудится. Но одновременно с этим он входит в состав многих других социальных систем: семья, спортивные общества, партийная и профсоюзная организации и т.п. Следовательно, раскрыть сущность, характер элемента можно лишь через рассмотрение всего многообразия структур, в которые он входит теми или иными своими сторонами и качествами.

Таковы **основные характеристики элемента**, опора на которые позволяет нам дать следующие его определения: **элементом называется минимальная структурообразующая единица системы, имеющая предел делимости в ее границах, обладающая функциональной и структурной специфичностью, а также функциональной интегративностью**.

Что значит определить элемент? Это значит, прежде всего, описать его структуру, способ связи компонентов, его составляющих. Затем, через определение характера, типа и мощности его взаимодействия, его контактов с другими элементами данной системы описать его субстанциональные и соотносительные свойства. Далее, вычленить те свойства и качества, которыми данный элемент входит в другие системы, и показать, как это отражается на качестве его функционирования в данной системе. Итак, основной единицей, совокупность которых составляет систему, является элемент. Именно элементный состав определяет природу системы, ибо образует ее субстанциональную основу.

Если мы возьмем и выделим группу элементов, связанных специфическими функциональными отношениями в рамках данной системы, единой, частной целью, подчиненной общесистемной цели, то получим подсистему. Каждая подсистема представляет собой закопченное целое и вместе с тем является неотъемлемой частью системы, в состав которой входит, не обладая обособленностью свойственной системе. Система, если она не предельная единица, не может быть разложена на элементы. В этом ее отличие от подсистемы. Так, допустим, если мы будем рассматривать методическую

работу в школе как систему, то ее подсистемами будут являться работы различного рода методических комиссий. Или, скажем, если мы примем учебную программу по какому-либо предмету за систему, то ее можно расчленить на такие подсистемы, как темы. Членить систему на подсистемы необходимо не произвольно, а исходя из внутренних свойств данной системы, из ее сущности.

Несколько подсистем, объединенных определенными функциональными и управленческими связями, в сложных системах могут объединяться в блоки. Блочный принцип строения системы основан на двух свойствах блока: возможности его самостоятельного существования и в то же время, подчиненности его системе, в состав которой он входит. Так, например, сложнейшая суперсистема коммунистического воспитания в школе включает в себя такие блоки, как: умственное воспитание, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, идейно-политическое и т.д. В средней школе роль блоков играют звенья: начальное, среднее, старшее. Такова в общих чертах сущностная характеристика элемента.

Для чего руководителю школы их необходимо знать?

1. Руководителю школы в ходе управления ею нужно уметь вычленять элементы, подсистемы, блоки, чтобы управленческое воздействие всегда имело точный адрес. В противном случае эффективность управленческого процесса далеко не всегда будет достаточно высокой. Да и выбор методов управления зависит от того, па кого они направлены.
2. В ходе управления школой ее руководителю приходится непрерывно решать огромное количество достаточно сложных педагогических, психологических и управленческих задач, а это неизбежно связано с процессом выявления причин тех или иных явлений. При этом почти всегда для того, чтобы вскрыть причину анализируемого явления, приходится выходить на связи его минимальных структурообразующих единиц-элементов. Не освоив этого понятия в теории, невозможно опираться на него в управленческой практике.
3. Очень часто в процессе управления школой ее руководителю приходится встречаться с необходимостью упрощения сложного, используя метод расчленения сложного (декомпозиция) на более простые компоненты. Так, например, для того, чтобы разобраться в таком сложнейшем понятии, как «итоги учебного года», необходимо декомпозировать его на такие блоки, как: блок состояния деятельности администрации по управлению школой, блок состояния методической работы, блок состояния качества преподавания, блок состояния работы с родителями, блок уровня воспитанности учащихся, блок качества знаний, умений и навыков учащихся и т.д. При осуществлении системного подхода к анализу сложных педагогических явлений немалое методологическое значение имеет положение об относительной неделимости элемента. Мы можем осуществить анализ итогов учебного года на уровне блоков, можем проникнуть в положение дел до уровня подсистем. Однако и такая глубина анализа далеко не всегда позволяет вскрыть причины формирования именно таких показателей функционирования школы, и тогда мы вынуждены выходить на уровень элементов. И вот здесь-то крайне важно для руководителя глубоко понимать положение об относительной неделимости элемента, ибо оно дает в его руки инструмент ограничения декомпозиции того или иного педагогического явления и верного выделения соответствующих элементов.
4. Большое методологическое значение для практической деятельности руководителя школы имеет понимание им сущности субстратных и соотносительных свойств элемента. Осмысление субстанциональных качеств элементов лежит в основе индивидуализации педагогической и управленческой деятельности руководителя. А с другой стороны, уяснение сущности соотносительных свойств элемента, его функциональной интегративности закладывает глубокое понимание того, что индивидуальные, субстратные свойства элемента могут в полную силу проявиться и развиваться при условии правильно организованного взаимодействия данного элемента с другими элементами

данной системы. Без освоения этого теоретического положения практику трудно глубоко разобраться в функционировании социально-педагогической системы и понять закономерности управления ею. Далее. Понимание сущности элемента, его субстанциональных и соотносительных свойств дает в руки руководителя школы твердое правило: не рассматривать поведение индивидуума, причины его поступков вне связи с деятельностью других элементов, с которыми он контактирует.

5. Знание руководителем школы положения о структурной специфичности элемента указывает пути совершенствования его функционирования: хочешь поднять на более высокий качественный уровень функционирование элемента — воздействуй, прежде всего, на его структуру.
6. Положение о неисчерпаемости элемента дает возможность сделать четко практический вывод о том, что при управленческом воздействии на любой элемент социально-педагогической системы необходимо учитывать специфику взаимоотношений систем и структур, в которые этот элемент входит, их влияние на формирование и изменение его качеств, свойств, функционирование этого элемента в рамках данной системы.

Таким образом, казалось бы, на первый взгляд, отвлеченные теоретические характеристики элемента, имеют непосредственный выход в практику управления школой и оказывают немалое влияние на повышение уровня осознанности решения тех или иных управленческих задач ее руководителями.

ВТОРОЙ наиболее общий признак целостной системы состоит в том, что она не является каким-то механическим конгломератом элементов, а состоит **из совокупности взаимосвязанных взаимодействующих элементов**. Способ же, при помощи которого эти элементы связаны между собой, характер их связи называют **структурой**. В любой системе следует различать **СОСТАВ** и **СТРУКТУРУ**. Состав — это множество, набор элементов, подсистем, блоков. Присущей ему чертой является наличие алфавита (перечня) частей системы и их характеристик. Структура же — это способ связи этих элементов, образующих целое. Изучение и анализ структуры составляет одну из тех специфических черт, которые привносит системный подход в процесс изучения сложных объектов. Структура существенным образом обусловливает функционирование и развитие системы, определяет ее качественные особенности, ее взаимодействие с внешней средой, поведение ее составных частей. В сущности, сами по себе камни, из которых сложены пирамиды Хеопса и храм Амона в Карнаке, мертвы. Обычны и звуки бессмертной «Аппассионаты», из которых можно создать и гениальное творение, и расхожий шлягер. Все дело в соединении, в способе их связи. Алмаз и графит состоят из одних п тех же химических элементов, и лишь различие в организации внутренней связи этих элементов делают эти вещества совершенно разными — первое необычайно прочным, а второе — хрупким и легко поддающимся разрушению. И хотя в любой системе состав, набор ее элементов, образуя ее содержательную сторону, во многом определяет ее свойства, особенности, конечный результат ее функционирования, он не является единственным фактором, влияющим на качественные параметры данной системы. Огромное значение в определении специфики системы играет ее структура.

Наиболее важным аспектом структуры является *упорядоченность*. *Структура* — это способ упорядоченности совместного существования элементов, их совместной жизнедеятельности в рамках миной системы. Термин «*упорядоченность*» можно раскрыть следующим образом: это определенный закономерный строй элементов в пространстве и времени, определенное закономерное их соотношение по величине, интенсивности, согласованности всех их функций. Структура является жестко упорядоченной, если ее элемент связаны жесткой зависимостью друг с другом, а вся жизнедеятельность системы подчинена определенному алгоритму. В такой системе ее элементы и подсистемы не имеют выбора повеления, все их функции жестко очерчены, любая автономность исключена. Такие структуры в основном имеют место в механических системах. В социальных же системах, в том числе и в школе, жесткость упорядоченности, ее мера на не-

сколько порядков ниже. Здесь существует возможность выбора путей и способов действия, налицо влияние огромного количества факторов на формирование конечного результата, здесь налицо, наряду с упорядоченностью, существование определенной тенденции к возникновению беспорядка в отношениях элементов.

Структура, которая отражает закономерные устойчивые связи элементов, как целости системы, называется СТАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРОЙ. Структура, которая отражает закономерные связи элементов системы, как функционирующего и развивающегося целого, определяется как СТРУКТУРА ДИНАМИЧЕСКАЯ.

Существование обеих структур не следует воспринимать изолированно друг от друга. Они являют собой динамическое единство различных сторон одного и того же явления. Любая социальная система, в том числе и школа, является единством устойчивого и изменчивого, сочетает в себе постоянство наиболее существенных параметров при наличии динамических процессов. Руководитель школы наиболее часто сталкивается с необходимостью проникновения в сущность динамических структур (в ходе анализа урока, в процессе анализа воспитательного мероприятия), что является делом чрезвычайно сложным, но крайне необходимым.

Опираясь на исследования А.С. Клишиной, можно произвести относительно полное описание динамической структуры, основанной па следующих пяти принципах [2].

1. Любой процесс не есть «сплошное» изменение. У него есть статичные, постоянные компоненты — исходные (начало) и результат процесса. Их в первую очередь и необходимо выделить при анализе процесса, как его образующие. Но частями структуры процесса являются также процессы только более мелкие, называемые стадиями. Они образуют определенные промежуточные состояния как переходные результирующие процесса. Переход, перелив этих состояний друг в друга составляют сам процесс, а способ связи этих стадий — *динамическую структуру.*
2. Для того, чтобы определить качественные изменения, происходящие в процессе, необходимо вычленить части динамической структуры, показать их роль в изменении процесса и найти связь между ними.
3. Связь элементов, образующих структуру динамического типа, есть связь устойчивая, внутренне необходимая, закономерная. Динамическая структура как способ связи частей процесса сохраняет его во времени и пространстве, определяет его качественную специфику, делает его тем, что он есть.
4. Динамические структуры связаны прежде всего со временем, поэтому при их исследовании нужно отвлекаться от пространственных связей. Динамическая структура выступает как последовательность существования состояний — ее элементов. Здесь конкретное время выступает как закон связи элементов, следующих по времени друг за другом: от предыдущего состояния к последующему, от него к следующему и т.д.
5. Структура органически связана с целостными характеристиками процесса.

Существует два типа динамических структур, знать о которых руководителю школы необходимо для более глубокого анализа урока [3]. *Синхронная структура*, образующаяся переплетением отдельных процессов и диахронная, выражающая последовательные фазы, стадии, периоды реализации процесса.

Руководителю школы очень важно понимать характер существующего противоречия между структурой и элементами системы, ибо из всех противоречий социальной системы оно является определяющим. Отношения между элементами и структурой являются сущностными, решающими, выражающими своеобразие системы как бы с внутренней стороны. Именно они являются источником наличия в системе таких противоречивых тенденций, как: хаотичность и упорядоченность, суммативность и целостность, дифференцированность и интегративность и так далее. Суть этого противоречия заключается в том, что элементы имеют тенденцию к изменчивости, к саморазвитию, а структура в какой-то степени ограничивает это стремление, противодействует ему. Для понимания сущности управления социально-педагоги-

ческой системой очень важно понять сущность взаимоотношений структуры и функции.

Специфика структуры зависит, прежде всего, от природы элементов системы, от цели ее жизнедеятельности, от тех функций, которые эта система выполняет. Однако, реализуемые системой функции не только определяют структуру, но и сами определяются последней. Нельзя понять структуру без функции, но и невозможно разобраться в функции без структуры. Структура как бы «отвечает» за постоянное воспроизведение взаимодействий между элементами, функция же призвана осуществлять особый способ поведения способ деятельности системы для поддержания этих взаимодействий.

Наиболее важную роль в любой структуре играют *системообразующие связи*, то есть связи, при помощи которых, прежде всего, отдельные элементы объединяются в систему. К таким связям относятся все целевые связи, ибо цель подчиняет себе функционирование всех частей системы (например, триединая дидактическая цель урока), объединяет их в единое целое. К системообразующим связям относятся все связи управления, т.е. связи, которые строятся на основе определенной программы и представляют собой способ ее реализации. В их число входят: связи субординации, координации, все дисциплинарные и режимные связи, инициативные связи, связи социалистического соревнования и т.д. Важное значение среди связей системообразующих имеют связи преемственности: между членами педагогического коллектива, между отдельными предметами в ходе их преподавания, связи преемственности в ходе осуществления методической работы. Особо необходимо выделить связи преемственности в развитии общеучебных умений. Особую группу связей составляют связи преемственности в деятельности учащихся. Все эти связи подлежат формированию, постоянной корректировке и развитию со стороны администрации школы и учителей.

Несколько слов о стыках структур. Военные хорошо знают о том, что противники в первую очередь стремятся нащупать друг у друга, при подготовке наступательных операций, стыки воинских подразделений, частей, соединений, армий, которые считаются самыми уязвимыми, самыми слабыми точками оборонительной системы. Объясняется это тем, что именно здесь приходит в столкновение воля и интерес двух командиров, в этой точке соединяется структура обороны двух участков, в данном контрпункте создается такая ситуация, когда двумя, не подчиненными друг другу руководителями все вопросы обороны своих участков решаются самостоятельно. И хотя вся их деятельность подчинена единой цели — не допустить продвижения противника, тем не менее, они далеко не всегда могут и умеют согласовывать свою деятельность и действия своих подчиненных. Стыковка сложна не только в космосе! Стык — это слабое место любой социальной системы, на котором должно быть сосредоточено максимум внимания ее руководителей. В школе таких стыков огромное количество. Это стыки между начальным, средним и старшими звеньями; между деятельностью отдельных учителей-предметников; стыки деятельности классного руководителя и педагогов, работающих в классе, которым он руководит и т.п.

Познание структуры системы начинается с выявления ее «разнообразия», т.е. с вычленения элементов системы, с их качественной и количественной характеристик, иначе говоря, с выявления различия между этими элементами. Если такое различие не выявлено, то фактически не найдены и элементы. Затем выделенные элементы объединяются некоторыми связями, вскрываются отношения между ними и формируется структура [5, с. 45].

Что же дает руководителю школы знание сущности этого признака целостной системы?

1. Структура — основной объект, на который должны быть направлены управленческие усилия руководителя. Структура представляет собой способ связи элементов системы, а управление есть дирижирование связями. Таким образом, понимание структуры — эго понимание «главного звена» управляемого объекта.
2. Процесс управления школой — это прежде всего познавательный процесс. Не научив-

шись глубоко анализировать — невозможно эффективно управлять! Хочешь проникнуть в глубину объекта, процесса — научись анализировать их структуру! Не случайно В.И. Кремянский писал о том, что «...структура изучаемого объекта есть вообще самое важное из того, что надо знать о нем, выраженное притом в развернутой форме» [6, с. 153]. Таким образом, структура — это тот объект, на который, в первую очередь, должен быть направлен объектив педагогического анализа руководителя при изучении им педагогического процесса.

3. Понимание руководителем роли и значения структуры формирует совершенно четкую управленческую ориентацию: для того, чтобы изменить качество функционирования системы необходимо, прежде всего, воздействовать на ее структуру.
4. И далее, совершенствование структуры — основной путь к формированию гармонического уровня целостности, а достижение такового, одна из главных задач любого руководителя социальной системы.

ТРЕТИЙ признак, характеризующий объект или процесс как целостную систему, заключается в наличии у системы **определенного уровня целостности**. Но тогда, естественно и неизбежно у читателя может возникнуть вопрос: «А что же такое целостность?» Английский астроном А. Эддингтон как-то высказал мысль о том, что нельзя думать, будто, изучив один какой-то объект, мы уже будем знать абсолютно все о двух точно таких же объектах, так как «два» — это «один» и «один». Нельзя забывать о необходимости исследовать, что скрывается за этим «и». Один и один — это, действительно, два, но дело в том, что это «два» далеко не всегда равно простой сумме «один»+«один». В этом смысле Я и ТЫ=/=МЫ, ибо МЫ>Я и ТЫ. Связь двух элементов часто новое качество, такая связь больше, чем простая сумма этих элементов, она отражает некие общие конкретные свойства данного множества. Не случайно К. Маркс в «Капитале» писал о том, что сила атаки кавалерийского эскадрона существенно отличается от простой суммы тех сил нападения, которые способны развить отдельные кавалеристы. Как раз связи и составляют то новое, что отличает целое от обыкновенной суммы частей. Это они, эти связи, представляют собой то «и», на исследование которого настаивает Эддингтон.

Итак, *главной чертой целостности системы* принято считать наличие у нее интегративных качеств, свойств, возникших в результате взаимодействия ее элементов, но отсутствующих у каждого элемента в отдельности. Очень хорошо это можно проследить на примерах из химии. Скажем химическая система, состоящая из двух взаимодействующих атомов водорода и двух атомов кислорода, дает молекулу перекиси водорода. Но свойства перекиси водорода коренным образом отличаются от свойств кислорода и свойств водорода. Каждый учитель в отдельности, работающий в такой системе, как школа, не в состоянии дать ученику среднего образования. Однако в результате взаимодействия учителей у системы — школа появляется возможность дать среднее образование каждому ученику. Таким образом, «Целостность объекта — эго интегральный, то есть возникший вследствие взаимодействия и взаимообусловленности элементов, их продукт, результат» [1, с. 39]. Но эти интегративные свойства, интегрированные результаты могут появиться лишь при условии разнообразного взаимодействия, взаимосвязи элементов системы. Следовательно, *вторая черта, характеризующая систему как целостное образование*, заключается в наличии у нее общей структуры, объединяющей все элементы системы, представляющей собой определенную иерархию, т.е. совокупность специфическим образом взаимосвязанных, каким-то образом подчиненных друг другу структур. Эффективность структур такого рода, возможность появления у системы интегративного результата ее функционирования, возникшего в результате взаимодействия ее элементов, обусловливается наличием в системе всех необходимых элементов. Поэтому одним из важнейших признаков целостности является полнота набора элемента системы.

ПРОДОЛЖЕНИЕ СЛЕДУЕТ

ИСТОЧНИКИ:

1. *Абрамова Н. Т.* Целостность и управление. — М.: Наука, 1974.
2. *Клишина С. А.* Анализ динамических структур // Гносеологическое значение системно-структурного анализа. — Саратов: СГУ, 1968.
3. *Конаржевский Ю. А.* Методические рекомендации по педагогическому анализу урока. — Челябинск, 1982.
4. *Конаржевский Ю. А.* Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. — Челябинск: ЧГПИ, 1986.
5. *Кравец А. С.* Вероятность и системы. — Воронеж: ВГУ, 1970.
6. *Кремянский В. И.* Структурные уровни живой материи. — М.: Наука, 1969.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Конаржевский Ю. А. Наиболее существенные признаки целостной системы // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 15–24

Пергаменты не утоляют жажды.
Ключ мудрости не на страницах книг.
Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой,
В своей душе находит их родник.

«Фауст». Первая часть. Иоганн Вольфганг Гете

УДК 37.025
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.002

ИСТОРИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ РЕФЛЕКСИВНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

Степанов Сергей Юрьевич,
доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета и кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, заслуженный работник образования Республики Карелия, действительный член Национальной академии социальных технологий, рыцарь Гуманной педагогики
parusnik1@ya.ru
SPIN-код: 6828-9987

Аннотация:[1] Статья написана в жанре личных воспоминаний, размышлений и обобщений автора научно-практической школы рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, связанных со становлением психолого-педагогической проблематики творческого развития человека, образовательных организаций и территорий. В ней приводятся конкретные примеры решения сложных и наболевших образовательных проблем в контексте инновационных проектов, разработанных и реализованных с использованием рефлексивно-сотворческих технологий на протяжении почти 40 лет на образовательных просторах России. В конце статьи обсуждается проблема преемственности в управлении сотворческими процессами в российском образовании, а также грядущих в нем изменений на фоне мировых образовательных трендов.

Ключевые слова: сотворчество, рефлексия, развитие, педагогика, психология, образование, новаторство.

ЗАМЫСЕЛ. Представляя в данной статье историческую панораму становления и реализации идей рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества, а также разработанных на их основе проектов и методов решения актуальных психолого-педагогических и управленческих проблем в системе образования, мы надеемся высветить может быть пока еще недостаточно известные аспекты формирования проблематики творчества и управления креативным потенциалом человека и образовательных организаций, прежде всего, в отечественной традиции.

[1] Статья подготовлена к публикации при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ): проект № 19-29-14136 МК.

ПРЕДЫСТОРИЯ

Корни самой постановки задачи повышения креативного потенциала человека и / или формирования творческого мышления находятся там же, где и корни развивающего обучения — в работах одного из выдающихся советских психологов — Петра Яковлевича Гальперина[2], автора и основателя научной школы теории и практики поэтапного формирования умственных действий и понятий. Поставив перед собой психолого-педагогическую задачу разгадать тайну законов формирования человеческой психики, осознанности и произвольности любых психических действий и операций (в том числе осуществляемых во внутреннем плане мышления), Петр Яковлевич опирался на идею о том, что отправной точкой в этих процессах является «ориентировочная активность» человека, как и любого другого живого организма, наделенного психикой. Следуя этой идее, он и творческое мышление рассматривал как ориентировку — поисковую активность человека в непривычной и новой для него ситуации. С этого представления и начался поиск «механизмов» творческого мышления, что явилось принципиальным шагом вперед по отношению к сложившейся к тому времени традиции добиваться повышения КПД (т.е. «коэффициента полезного действия») творческого процесса специальным подбором внешних по отношению к нему психолого-педагогических условий и средств воздействия, включая эвристические приемы, необычные ассоциации, различные подсказки и т.д. и т.п.

П. Я. Гальперин, рассматривая творческое мышление как разновидность ориентировочной деятельности, полагал, что ее можно формировать, как и любую другую деятельность, и с помощью этого подойти к раскрытию внутренних механизмов и тайн творчества. Учениками П. Я. Гальперина было выполнено большое число экспериментальных работ, где делались попытки сформировать у испытуемых различные схемы ориентировки в содержании и условиях решаемых задач на сообразительность. Эти исследования внесли существенный вклад в понимание психологических механизмов становления у ребенка способности к мыслительной деятельности, в том числе предшествовали появлению новаторской для своего времени образовательной системы — развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [5]. Представления последнего о теоретическом мышлении, как высшей цели развивающего обучения, весьма схожи с идеей П.Я. Гальперина о третьем типе ориентировки, как основе самого эффективного способа организации и развития учебной деятельности и мыслительных способностей у школьников.

Вместе с тем задачи, относительно которых удавалось в формирующем эксперименте построить «ориентировочную основу» для мыслительного процесса, утрачивали вследствие этого свою творческость. Тем самым эксперименты с попытками регламентировать творческую деятельность утрачивали психологический смысл, ради которого они, собственно, и затевались, а творчество как психологический феномен оставалось неразрешимой загадкой, всячески сопротивляясь алгоритмизации. Следует отдать должное научной принципиальности и честности П. Я. Гальперина, который признал в последней из своих работ, что все его собственные и его учеников попытки сформировать механизмы творческого мышления с помощью построения алгоритмов ориентировки в условиях задач на сообразительность оказались тщетными [3].

Казалось бы, научно-экзистенциальная рефлексия П. Я. Гальпериным результатов своих многолетних исследований должна была бы закрыть тему формирования творческого мышления путем его алгоритмизации. Между тем, попытки формировать творческую способность человеком или оптимизировать креативную деятельность за счет оснастки специальными мыслительными инструментами и алгоритмами не прекращаются и по сей день. В мировой литературе на данный момент имеется множество

[2] Автору этой статьи посчастливилось стать в 1976 году последним «курсовиком» П. Я. Гальперина и побывать у него дома в гостях. Под его научным руководством мне в качестве студента второго курса факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова довелось писать курсовую работу по истории психологии творческого мышления. Кандидатская же диссертация была написана и защищена в 1984 году под научным соруководством двух известных учеников П. Я. Гальперина — Н. Ф. Талызиной и И. Н. Семенова, причем сразу по двум специальностям: по педагогической и по общей психологии.

работ — психологических, педагогических, изобретательских и т.п. (вспомним хотя бы труды Г. Альтшуллера, У. Гордона, А. Осборна и многих др.), в которых описываются различные методы, системы алгоритмов и эвристик «творчества». Но все эти разработки, с нашей точки зрения, направлены в ложном направлении, т.к. пытаются создать универсальный рецепт творчества, который не возможен, также как и изобретение вечного двигателя или открытие философского камня.

Наибольший вклад в экспериментальное изучение феноменов и закономерностей организации творческого мышления в нашей стране внесла научная школа Я.А. Пономарева — автора и основоположника такого направления как психология творчества [10]. Он, кстати, также вышел из-под научной длани Гальперина, но в отличие от последнего стал изучать «тайны» творчества совершенного иным образом и в другом концептуальном контексте. Именно Яков Александрович и его ученики экспериментально и теоретически обосновали необходимость понимания творческого мышления как многоуровневого, имеющего не только сложное структурно-функциональное, но и процессуальное строение, включающее как рационально-логические (технологизируемые и алгоритмизируемые) компоненты, так и интуитивные, т.е. принципиально «иррациональные», не поддающиеся в конечном счете операционализации, но которые можно исследовать не формирующим, а экспериментальным путем. Личное знакомство и сотрудничество с Я. А. Пономаревым на протяжении ряда лет оказало существенное влияние на научную позицию автора данной статьи [9].

В истории становления рефлексивной психологии и педагогики сотворчества немаловажную роль сыграло и особое междисциплинарное направление — методологическое движение во главе с Г. П. Щедровицким [30]. Он со своими соратниками (Н. Г. Алексеевным, И. С. Ладенко [7], В. А. Лефевром и др.)[3] резко активизировали исследования рефлексии, рассматривая ее как выход из потока мыследеятельности в пространство культурных норм и превращение их в средства организации и оптимизации форм мышления, в источник развития его содержания, в его методологию. Соответственно, умение человека оперировать этими нормами в условиях решения задач, в том числе и творческих, и рассматривалась Георгием Петровичем как главная «пружина» эффективного и продуктивного мыслительного процесса.

В самом этом подходе для психологии и педагогики не было ничего принципиального нового, поскольку еще Л.С. Выготский сформулировал принцип культурной и социальной опосредованности знаково-семиотическими средствами процесса развития и функционирования психики человека и всех его высших психических функций, включая мыслительную [2]. Новым, однако, в рамках методологического движения стало предложение подойти к мышлению как к способу сознательной и целенаправленной трансформации человеком своих сложившихся способов деятельности с опорой на имеющиеся в культуре образцы и нормы, т.е. как к процессу интеллектуальной рефлексии. Важным оказалось не только то, как человек мыслит, а то, как он, активно относясь к своим способам мышления и действиям, способен их менять в зависимости от встречающихся интеллектуальных барьеров или противоречий. Было показано, что только активное, задействующее разнообразные культурные нормы управление своим мышлением рождает нестандартные идеи, в то время как пассивное и консервативное отношение человека к своим сложившимся способам мышления приводит к тупикам.

Для реализации этих принципов в 70-80-ых годах прошлого века были придуманы специальные практики работы с целыми коллективами и организациями («оргдеятельностные» и «мыследеятельностные» игры — ОДИ и МДИ), в которых создавались условия для активизации анализа людьми своих сложившихся способов мышления и действий. В конце 80-х и начале 90-х годов ОДИ имели немалую популярность среди наиболее фрондирующей интеллектуальной элиты и в науке, и в производстве, и в управ-

[3] С первыми двумя автору довелось сотрудничать и обсуждать некоторые идеи экспериментально-психологического исследования рефлексии в структуре и динамике дискурсивного мышления при решении задач на соображение.

лении, в том числе и среди представителей образования.

Жива эта традиция и в сегодняшние дни, например, в формате форсайт-деятельности Агентства стратегических инициатив (АСИ), являющегося по сути «think tank» структурой для высших эшелонов российской власти как на федеральном, так и на региональном уровнях. Другим ярким примером реализации методологической культуры ОДИ является конкурс «Лидеры России», патронируемый заместителем главы Администрации Президента РФ — С. В. Кириенко, продолжительно сотрудничавшего с П. Г. Щедровицким, преемником отцовской методологической школы и деятельностного подхода к мышлению.

Необходимо отметить, что авторы методологического движения делали акцент исключительно на интеллектуальные и рациональные аспекты процессов мышления и рефлексии. Так, впрочем, продолжает делать и большинство их современных апологетов.

Однако в наших экспериментальных психологических исследованиях, проводившихся в 70-80 годах прошлого века совместно с И. Н Семеновым, было показано, что для субъекта творческого мышления важно не только активное отношение к своим интеллектуальным действиям, но и не менее активное и преобразующее отношение к своей собственной личности — ее ценностям, смыслам, самооценке [9, 10, 28], а также и способу общения с другими участниками мыслительного процесса, если он осуществляется в коллективном формате. Иначе говоря, решение творческих задач требовало не только интеллектуальной мобильности (то есть возможности изменять свои действия), но и мобильности личностной и коммуникативной. Но самым важным последствием этого открытия оказался тот факт, что, если применительно к интеллектуальной рефлексии еще можно было говорить, хоть и «с натяжкой», о каких-то рациональных технологиях и эвристиках ее организации — о возможности выстраивать интеллектуальную сферу мышления человека в соответствии с какими-то алгоритмизированными схемами или методологическими нормами (т.е. на «ориентировочной основе» мыслительной деятельности — к чему безуспешно стремился в своих изысканиях П.Я. Гальперин), то личностная рефлексия оказалась процессом сугубо индивидуальным, протекающим у разных людей совершенно по-своему, в зависимости от уникальности личности каждого мыслящего человека, его ценностей и смыслов жизни.

Позже — в конце 90-х годов — это открытие послужило основанием для построения нами концепции различных жизненных стратегий развития и осуществления личности, одна из которых была названа стратегией «смысло- и жизнетворчества» в связи с тем, что при ее реализации человек за счет перманентной экзистенциальной рефлексии выстраивает свою жизнь как непрерывно развивающийся процесс самосозидания и творческой уникализации, находящий воплощение в том числе и в креативных продуктах его деятельности [1, 17, 18].

Все эти наработки сначала были интегрированы нами совместно с И. Н. Семеновым в новой научной области — **психологии рефлексии** [28], где последняя стала собственно предметом пристального психологического изучения, тогда как раньше использовалась главным образом как объяснительный принцип или частный компонент других психологических «предметов». Затем последовало радикальное переосмысление сущностного понимания современного состояния самой психологической науки в целом, в которой сформировалась новая ключевая для нее — **рефлексивная культуродигма**, позволяющая именовать последнюю **«рефлексивной психологией»** [19], в которой уже накопленные и еще только получаемые знания и факты приобрели статус релятивных и рефлектируемых с разных аксиологических, методологических и праксиологических точек зрения, т.е. могущих изменять свое значение и смысл в зависимости от культурно-исторического контекста развития не только самой психологии, но и психики человека.

В результате к началу разработки нами в конце 80-х годов программ и инструментов развития творческого потенциала человека на базе рефлексивной психологии были сформулированы следующие **концептуальные принципы**:

- творчество — это процесс, который нельзя вызвать простой комбинаторикой внешних условий деятельности человека или свести к сколь угодно сложным алгоритмам и нормам мышления;
- для творчества сущностно важна рефлексия, причем как в своей ретроспективно-аналитической, так и в проспективно-продуктивной функции;
- именно рефлексивность — активное и осмысленное отношение человека к собственному мышлению и мыслительному бытию других людей — обеспечивает возможность переосмысления человеком любых (как своих, так и «чужих») стереотипов опыта, а значит и способность осуществлять ментальные новации и процесс саморазвития человека;
- индивидуальное творчество требует не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии, т.к. именно последняя делает каждый процесс решения творческой задачи уникальным и личностно значимым событием, в котором человек должен актуализировать все свои ресурсы, поскольку должен пережить и преодолеть противоречивость и «тупиковость» мыслительного поиска (т.е. проблематичность своих интеллектуальных усилий), так и внутреннюю конфликтность личностной самореализации, индуцируемой ощущением неспособности продолжать поиск решения творческой задачи, когда все очевидные и известные ходы мысли уже испробованы, а искомый результат никак не получается;
- даже в ситуации лабораторного эксперимента, когда общение испытуемого с экспериментатором намерено минимизируется и весьма ограничено, на эффективность индивидуального творческого мышления серьезно влияет коммуникативная составляющая — то есть сам факт наличия «наблюдателя» и потенциальной возможности взаимодействия с ним;
- при коллективном же решении творческих задач ключевое значение для его продуктивности приобретает коммуникативная и кооперативно-организационная рефлексия, обеспечивающая преодоление неэффективных и выход на конструктивные формы общения и взаимодействия субъектов со-размышления и со-творчества.

Эти концептуальные принципы и понимание уникально-экзистенциального характера протекания рефлексии сделали еще более очевидной истину: напрямую, т.е. ***алгоритмизированным или технологизированным образом, формировать творческое мышление невозможно.*** Но возможно способствовать процессу творчества, развивая рефлексивные процессы как самую его сердцевину. По этому пути и двинулась дальнейшая — теперь уже не только экспериментально-теоретическая, но и практическая — история рефлексивной психологии, а затем и педагогики сотворчества, ставших концептуальной основой для иного — рефлексивно-сотворческого — типа образовательной системы в противовес репродуктивной и авторитарной системы, столь характерной для образования середины и конца 20-го века, да и начала нынешнего, когда современные «инноваторы» пытались и пытаются всеми правдами и неправдами стандартизировать, унифицировать, технологизировать, алгоритмизировать образование.

ИСТОРИЯ

Теперь можно приступить к описанию перипетий собственной истории рефлексивной психологии и педагогики сотворчества как единой «наукопрактики», т.е. параллельного и одновременно интегрированного продвижения идей «практикоориентированной» науки и технологий «наукоориентированной» практики, направленных на решение проблемы развития творческого потенциала человека и организаций [18, 19, 20, 23].

Все началось, как и в случае многих других ориентированных на развитие творчества психолого-педагогических программ, с попыток развивать творческое мышление детей, а именно школьников и студентов. Для этого в моей кандидатской диссертации был разработан и апробирован специальный способ выстраивания диалога взрослого и ученика, способствующий интеллектуальной и личностной рефлексии последнего до и во время решения творческих задач, который, не подрывая основ креативного про-

цесса и не лишая мышление феноменологии творческого поиска, помогал обрести силы и другие личностные ресурсы для успешного поиска ответа на поставленную в задаче проблему. Одним из самых простых и первоначально очевидных способов культивирования рефлексивно-творческого потенциала стала процедура вербализации результатов самонаблюдения испытуемыми за своим мыслительным поиском в ходе решения творческих задач, подкрепленная личностным самоанализом после его завершения.

Этот методический ход дал хорошие результаты в лабораторных условиях [9, 17], но его применение в реальных школьных условиях наткнулось на странный и вроде бы не имеющий к нему отношение барьер — наращиваемый творческий потенциал ребенка в условиях массовой школы оказался не востребованным и более того мешающим деятельности обычного учителя, поскольку никак не вписывалось в сложившийся педагогический конвейер и авторитарно-репродуктивные стереотипы ведения образовательной деятельности при классно-урочной системе.

Собственно, в этом не было ни чего удивительного, поскольку советская педагогическая доктрина (со всеми ее положительными и спорными сторонами) в своей тиражируемой образовательной практике была ориентирована на репродуктивно-авторитарное формирование ЗУНов (знаний, умений, навыков), а не на развитие и расширенное воспроизводство творческого потенциала школьников[4]. Однако, это обнаруженное обстоятельство, поставило меня перед непростым выбором. Нужно было: 1) либо смириться с отказом внедрять рефлексивные методы поддержки творческих процессов в реальную школьную практику (что, конечно, было не приемлемо!), 2) либо перенести их на работу с детьми, отобранных и обучаемых в математических, физических, биологических и т.п. спецшколах (но тогда бы это резко сузило спектр приложений рефлексивной методики, да и существенно снижало бы ее научно-практическую значимость, что тоже меня не устраивало), 3) либо, наконец, искать способы изменения сложившихся педагогических традиций массовой школы, что требовало особой работы уже не с учениками, а непосредственно с их учителями.

Второй путь, как наиболее очевидный и простой для большинства работавших в ту пору отечественных специалистов (т.к. уже имел прототипы зарубежного образца, в первую очередь в исполнении гуманистических психологов — К. Роджерса, Т. Торренса и др.), стал общепринятым и даже модным, да и сейчас остается таковым. Вместе с тем предложенные в рамках этого движения идеи поиска и поддержки талантов, на наш взгляд, лишь подогрели интерес сначала психологического, потом и педагогического сообщества, а затем и государства к проблематике одаренности, что, конечно, было немаловажно.

В качестве примера реализации второго пути, т.е. вектора выявления и поддержки талантливых детей, можно привести работы А. М. Матюшкина и его учеников (А. И. Савенкова, Е. И. Щеблановой, Н. Б. Шумаковой, И. С. Авериной, В. С. Юркевич и др.), в которых показаны возможности обучения неординарных школьников способам продуктивной самоподдержки в условиях непонимания и непринятия окружающими, обычно царящими в массовой школе. Сегодня эти разработки стали основополагающим фундаментом для практики инклюзивного образования и педагогики для одаренных детей в нашей стране на базе интенсивного формирования региональной сети филиалов сочинского центра «Сириус».

Нами был выбран самый, наверное, трудный — третий — путь, поскольку уже изначально полагалось, что творческое мышление не является прерогативой отдельных, «одаренных» от природы учеников или учителей. И соответственно создавать исключительные и психологически благоприятные условия для специально отобранных детей по признаку одаренности, к которым, по мнению сторонников «второго» пути, относится не более 5% детей, с общегуманистических позиций не совсем корректно, т.к. тогда получается, что остальные дети, а их 95%, не могут и не должны претендовать

[4] Последнее в лучшем случае реализовывалось во вне учебное время — в творческих кружках и секциях домов и дворцов пионеров. И надо сказать — не безуспешно.

на такие же благоприятные для их развития условия образования. А значит государство и общество вроде бы и не обязаны обременять себя значительными «вложениями» в «бездарное большинство», финансируя образование последних по остаточному принципу. «Действительно, что вкладываться в тех, — утверждают сторонники такого подхода, — от кого в будущем будет мало проку». При этом они обычно ссылаются на известный принцип В. Парето, согласно которому на 20% затрат и усилий приходится 80% достигнутых результатов. И соответственно с экономической точки зрения прямая выгода вкладывать главные образовательные ресурсы только в «одаренных», т.е. тех, кто обеспечит многократную отдачу на вложенный капитал. При этом как-то упускается из виду, что это путь к социальному неравенству и нарушению продекларированного в конституции РФ и Законе об образовании принципа равной доступности его для всех граждан и для каждого ребенка нашей страны!

Однако история вряд ли потерпит такого рода «прагматичный» и, по существу, антигуманный подход к образованию подавляющего большинства детей. Ведь она дает нам примеры, когда гении в раннем детстве никак не являли собой образцы одаренности, по крайней мере, по тем критериям, которые обычно используют сегодня для отбора талантов. Известно, что Альберт Эйнштейн в детстве считался чуть ли не умственно отсталым, а Дмитрий Менделеев был весьма посредственным учеником как в школе, так и в университете. Есть немало и других подобных примеров.

Философско-онтологической основой нашей позиции, согласно которой возможности творить даны каждому человеку, послужило положение экзистенциалистов о том, что существование человека предшествует его сущности [13], а психологической основой — исследования развития творческого воображения в детском возрасте, осуществленные Л.С. Выготским [2]. В нем он, в частности, показал, что процессы творчества присущи любому ребенку в силу изначальной его способности к спонтанному комбинированию, трансформированию и интегрированию различных элементов действительности и компонентов своей деятельности. Собственно, и в деятельностном подходе, доминирующем еще и сегодня в отечественной психологии, представление о том, что высшие формы психической деятельности, к которым, безусловно, относится и творчество, формируются в первую очередь благодаря социокультурной, а не биологической детерминации психического развития человека.

Если перенести ранее означенный философско-онтологической принцип экзистенциализма на творчество, то из него логически вытекает следующий тезис: ***творческой личности предшествует ее творческое усилие*** [1, 18] — ***то есть личность не является креативной изначально от рождения, а становится творческой не «по генам» или «по воле божественного провидения», а только по каждый раз заново проделываемому усилию «выхода» за пределы своих актуальных возможностей и за черту тех границ познания и созидания, которые уже достигло человечество. Только дерзнув перешагнуть за пределы привычного и очевидного опыта, поведения, действия, общения и мышления человек творит не только что-то новое для себя, но и открывает это новое для других, а тем самым он созидает и одновременно утверждает себя как творца и в «чужих», и в собственных глазах.*** А это значит, что **опыт**, характерный для привычного миропонимания и самоотношения, пригодный для типового (очевидного, стандартного, понятного, рутинного и т.п.) случая, в ситуации с высокой неопределенностью и противоречивостью обстоятельств, требующих нового осмысления, актуализируется и проявляется **как стереотип и препятствие на пути творческой мысли**, который нужно преодолевать и от которого нужно освободиться. Тем самым в каждом акте созидательного усилия человек воссоздает себя каждый раз заново как субъекта творчества, т.е. как способного творить новое понимание, новое видение, новое мышление, новое действие и т.п.[5]

[5] Необходимо отметить, что близкий тезис еще в 20-ых годах заявил знаменитый советский психолог С.Л. Рубинштейн [1]. Однако он не стал достаточным концептуальным основание для формирования идей педагогики сотворчества.

На основе данного концепта нами была сформулирована идея о возможности создания такой образовательной системы, в которой совершать прорыв к творчеству, к наращиванию своего креативного потенциала сможет получить каждый ученик и каждый учитель, если хватит на это решимости и энергии.

Теоретическая возможность построения образовательной системы культивирования «всеобщего» творчества представлялась тем более реальной в связи с полученными в наших исследованиях по коммуникативной рефлексии данных, когда креативные возможности раскрывались наилучшим образом в полилогическом общении [16, 18], т.е. в процессе сотворческого взаимодействия учителя и ученика, взрослого и ребенка [24, 25]. Проведенные исследования утвердили нас в необходимости развивать креативный потенциал в контексте сотворчества! Именно сотворчества, поскольку ***только учительская позиция «со-творца» с ребенком*** (то есть учителя, предстающего на равных с учеником перед загадками природы и миропорядка, перед той или иной нераскрытой еще тайной бытия, перед трудно преодолимым препятствием, перед задачей, наконец, ответ которой он не знает и не может получить с помощью стандартных действий по учебнику), но отнюдь ***не позиция готового для подражания образца, выстраиваемая «поверх» и «над» обучающимся, воплощающаяся в роли непререкаемого ментора или авторитета.*** Только реальная, а не имитируемая роль со-творца способна устойчиво порождать в другом человеке (ученике) ответный креативный импульс, т.е. развивать его познавательную мотивацию и творческий потенциал [16]. С этой точки зрения, бесполезно ставить задачу перед учителем добиться устойчивого развития творческого потенциала учеников, если сам учитель не готов творчески реализовываться и развиваться. И эта задача — ни методическая и ни административная, а особая — «на сотворчество», на взаиморазвитие и взрослого, и ребенка [23][6].

Психолого-педагогическую задачу на «сотворчество» можно решать в школе только как построение ***«образовательного хронотопа» (т.е. пространственно-временного континуума общения и взаимодействия основных субъектов образования***, включая в него не только содержательные и процессуальные, но и средовые аспекты образовательной организации, а также ценностные контексты культуры) ***«взаимо- и со-обучения», «взаимо- и со-развития» как ученика, так и учителя. Организация такой пространственно-временной образовательной среды должна не только допускать, но и целенаправленно обеспечивать творческую самоактуализацию и самореализацию и первого, и второго одновременно, причем не только в стенах образовательного учреждения, но и в контексте человеческой культуры в целом*** [21]. Удивительно, как скромные приставки «со-» и «взаимо-» могут многое изменить в образовательном деятельности!

КЛЮЧЕВАЯ ВЕХА

Важно отметить, что в практической значимости отдельных идей педагогики сотворчества мне удалось убедиться еще до формирования ее общей концепции и до методической проработки ее разнообразного инструментария, т.е. когда только обозначались их общие контуры. Так, во второй половине 80-х годов прошлого века — в «эпоху демократизации и гласности» — был бум общественного признания педагогических новаций в советском образовании, хотя сами они создавались педагогами-энтузиастами на 20-30 лет раньше. Однако перестроечный контекст актуализировал возможность глубоких перемен не только в политической, социальной или экономической, но и в образовательной сфере. И фамилии педагогов-новаторов: Амонашвили, Ильина, Иванова, Лысенковой, Шаталова, Щетинина и других, гремели

[6] Этот тезис справедлив, впрочем, и для управленца — невозможно добиться от педагогов устойчивой творческой деятельности и новаторских результатов, если сам руководитель не готов к творческой позиции в управлении образовательной организацией. Свидетельством тому опыт авторских школ в образовании, которых, впрочем, за редким исключением не осталось в системе московского образования «благодаря» насильственному их включению в образовательные мегакомплексы по воле его бывшего руководителя.

по стране — для них устраивались многолюдные встречи с родительской и учительской общественностью чуть ли не на стадионах, записывались и транслировались радио и телепередачи, проводились открытые творческие лаборатории и мастер-классы, по обобщению их опыта писались и издавались монографии, методические рекомендации и учебные пособия. И как-то априори предполагалось, что их творческий опыт, аккумулированный в концепцию ***«педагогики сотрудничества»***, станет той точкой опоры, которая поможет преобразить советскую — репродуктивно-авторитарную — систему образования, сделав ее более демократичной, эффективной, личностно ориентированной и субъект-субъектной. Справедливости ради следует признать, что на уровне деклараций это преображение свершилось. И все лозунговые идеи педагогики сотрудничества живы и поныне, часть из них даже воплотилась в практику школьного образования преимущественно под эгидой развивающего обучения, но по большому счету основной корпус концептуальных и методических разработок остался прозябать втуне и не двинулся дальше красивых деклараций, весьма далеких от реального образовательного процесса в массовой школе.

Сейчас уже можно с прискорбием констатировать, что перестроечная эйфория, в том числе и в образовании очень быстро рассеялась в «огне» и растворилась в «нищете» девяностых. Советская система образования была демонтирована, как и сам Советский Союз, а от волны педагогического новаторства в массовой школе на постсоветском пространстве сегодня остались лишь лозунги и редкие островки последователей идей педагогики сотрудничества, главным образом в лице адептов «гуманной педагогики», да и то благодаря непрекращающимся титаническим усилиям Шалвы Александровича Амонашвили.

Глубинные причины такого исхода для нас были понятны еще тогда, когда ничего не предвещало краха советской школы. И даже если бы она продолжала жить и по сей день: попытка тиражирования и масштабирования уникального педагогического опыта выдающихся педагогов-новаторов экстенсивным путем, когда результаты их учительского подвижничества и творчества пытались уложить в прокрустово ложе педагогических технологий и популярных изданий «методичек», изначально была обречена на фиаско. Это была попытка разложить «молекулы» творчества на «атомы» педагогических рецептов и методик, а дальше «размножить» их за счет обучения на курсах повышения квалификации учителей профессиональным приемам педагогов-новаторов. При этом инициаторы подобных начинаний, по-видимому, слабо отдавали себе отчет, что сама работа и система методических инструментов, предлагаемых педагогами-новаторам не может быть в принципе сведена к стандартизированным технологиям и алгоритмам. Многими тогда, да и сейчас плохо осмысливается тот факт, что «рецептурная» методология, столь характерная для существующей и поныне системы повышения квалификации, способна породить лишь плеяду «педагогов-копиистов», мало чем похожих на свои прототипы и высочайшие образцы учительского новаторства. Понимая это, мы задумали и реализовали альтернативный подход к решению проблемы «трансляции» уникального опыта учителей-новаторов, на примере одного из них.

И несмотря на то, что эта проблема до сих пор является камнем преткновения для системы повышения квалификации педагогов, нам уже почти 30 лет назад удалось сделать первый, но решительный шаг к ее разрешению. Остановимся на этом моменте подробнее.

Помог в этом «случай», целенаправленно подготовленный одним из членов моей команды — Галиной Похмелкиной, которая была знакома и дружна с Евгением Николаевичем Ильиным, питерским учителем словесности, входившим в признанный круг педагогов-новаторов. Благодаря ее протекции состоялось мое знакомство с этим замечательным педагогом. Разговорившись с Евгением Николаевичем уже во время первой встречи, я выяснил, что проблема, которую мы вознамерились решить, волнует его чрезвычайно. Причем до такой степени, что он готов был уже бросить все свои попытки «делиться» своими новаторскими находками

и методиками с остальным педагогическим миром, поскольку все они терпели очевидное для него фиаско. Чем больше и подробнее он пытался объяснить и «продвинуть» свои идеи и методические наработки в практику своих коллег, тем страшнее становилось его разочарование теми рьяными «последователями» и «учениками», которые тщились воспроизвести его образцы профессионализма и скорее походили на его пародии. По признанию Евгения Николаевича, ситуация походила на отношение Иешуа с одним из его учеников — Левием Матвеем, следовавшим по пятам своего кумира. В романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» описан эпизод, когда однажды Иешуа, заглянув в тексты, которые за ним постоянно записывал Левий Матвей, был поражен прочитанным и попросил последнего срочно сжечь эти записи, т.к. они не просто искажали смысл сказанного Учителем, но и прямо противоречили проповедуемым Истинам.

Заинтересовав нашими задумками Е. Н. Ильина, мы на базе нескольких школ Таганского района города Москвы разработали и реализовали проект под громким названием: «Творческая мастерская учителя-новатора Е. И. Ильина». Ключевой идеей в организации работы творческой мастерской стала «формула», высказанная в романе «Игра в бисер» всемирно известным немецким литератором и нобелевским лауреатом, приверженцем экзистенциализма — Германом Гессе: «Истиной живут, ее не преподают» [4]. И вместо показательных открытых уроков и публичных лекций, мастер-классов и методических семинаров, где обычно пытаются преподносить «рецепты» новаторской педагогической деятельности, мы[7], опираясь на сформулированную Гессе «формулу», разработали двухнедельную программу сотворческого погружения в деятельность и творческую мастерскую педагога-новатора, избегая транслировать его готовые к практическому употреблению «креативные технологий».

Уже во второй день реализации нашей программы ее участники погрузились в процесс проживания трех реальных уроков в качестве «учеников школьного возраста», которые им «преподал» Е.Н. Ильин. Для этого нам (психологам) пришлось как молодых, так и маститых взрослых педагогов, иных даже в весьма зрелом возрасте, в течение первого дня программы «возвращать и погружать в детство» специальными тренинговыми приемами. Затем — в третий день — последовали перипетии активного и иногда мучительного разгадывания «учениками» тайной педагогической «магии» уроков учителя-мастера и рефлексии собственных и чужих переживаний, чувств, мыслей и открытий (здесь нами использовался психологический прием «шеринга»). Культивирование у участников мастерской глубокой личностной рефлексии сначала своих чувств и переживаний в качестве «детей», сидевших за маленьким партами перед своим учителем — Евгением Николаевичем, а затем интеллектуальной и коммуникативной рефлексии профессиональных стереотипов у вернувшихся (на 4-й день) в свое обычное амплуа школьных учителей позволила участникам программы приблизиться к пониманию и освоению «сакральных» таинств и секретов Ильина-педагога, воплощающихся в его «повседневной» творческой деятельности на уроках. Это позволило сделать следующий шаг — запустить (в пятый день) уже собственные самостоятельные новаторско-педагогические поиски «учителей-учеников» мастерской. Главным испытанием и критерием успешности креативной работы в мастерской Ильина для них стала проектная работа (в формате заочно-очной работы в течение второй недели реализации программы) над собственным уникальным творческим уроком — «уроком их педагогической мечты», не похожим на череду повседневных уроков, которые они давали до погружения в «пучины» и таинства педагогической деятельности Евгения Николаевича, а также рефлексивное переосвоение его уникальных секретов.

Каждый из участников мастерской должен был сначала подготовить (советуясь и консультируясь с мэтром по мере необходи-

[7] Совместно с рядом сотрудников лаборатории выдающегося советского педагога, автора концепции «поддерживающего» воспитания О. С. Газмана — Т. Ю. Калошиной, Т. В. Фроловой, Г. Ф. Похмелкиной.

мости), а затем и реально провести свой Урок на участниках следующего набора в творческую мастерскую, но не «по Ильину», т. е. не копируя приемы и находки учителя-новатора или стиль его педагогической деятельности, а «в Духе Ильина», т. е. стараясь воплотить сакральные ценности и принципы творческого «горения» педагога на уроке, в котором главным средством воздействия на учеников является вся полнота личности учителя со всеми ее чувствами, мыслями, сомнениями и откровениями, а не только его предметные знания, умения и навыки и / или профессиональные метакомпетености, как сейчас модно говорить.

И чудо свершилось! — Участники «творческой мастерской Е. Н. Ильина» (как первого, так и следующего набора) в последние два дня реализации программы (конец второй недели) стали свидетелями незабываемого и невероятно яркого созвездия образовательных событий: урока-диалога, урока-загадки, урока-спектакля, урока-испытания совести, урока-полилога, урока-исповедального откровения, урока-сюрприза, урока-увертюры и др. Все выпускники первого потока педагогической мастерской Ильина, буквально каждый из них, дали на «учителях-учениках» следующего набора неповторимые творческие уроки с веером удивительных новаций и педагогических откровений, заставивших педагога-мэтра не только прослезиться от счастья, но и признать тот факт, что не только они его настоящие Ученики, но и он их Ученик тоже, причем в не меньшей степени, а может быть даже в большей, чем они сами. В этом признании и была обнажена ***сущность сотворческой педагогики — процесс взаимного развития, взаимного созидания и взаимного любования Учителя и Учеников!*** Здесь на память приходят замечательные слова Яна Амоса Коменского: ***«Я готов стать учителем учителей, если можно чему-нибудь их научить, и я готов стать учеником учеников, если только можно у них чему-либо научиться»***. Величие этого ума проявилось не только в том, что он придумал и воплотил новаторские для своего времени принципы построения массового школьного образования в Европе, но и предугадал за несколько веков до сегодняшнего дня концептуальные очертания ключевого принципа педагогики сотворчества — ***принципа взаиморазвития, взаимовоспитания и взаимообучения учителя и ученика, взрослого и ребенка***.

Но как бы ни были хороши и интересны вышеописанные организационные и методические разработки, они, к сожалению, так и не воплотились в полной мере в новую систему повышения квалификации, которая бы могла (я в этом уверен) двинуть методическую и профессионально-личностную культуру педагогической деятельности на принципиально новый и высший уровень на основе идеи и принципов педагогики сотворчества. По независящим от нас причинам[8] программа была свернута, а креативной мощности отдельных педагогов, преображенных в горниле сотворчества с Е. Н. Ильиным, не хватило на обеспечение серьезных подвижек в педагогической жизни даже тех школ, где они постоянно работали и куда они вернулись после двухнедельного сотворческого марафона. Их возросший профессиональный креативный потенциал по большей части остался их личным достоянием, почувствовать который смогли, вероятно, только их ученики, что может быть и явилось самым главным, но относительно краткосрочным и весьма локальным результатом нашей программы.

Очевидно, что сложившаяся система школьного конвейера педагогической рутины успешно игнорировала и перемалывала те инъекции новаций и инноваций, которые шли от каждого в отдельности педагога-энтузиаста, «рожденного» в сотворческой мастерской Е. Н. Ильина. Жернова «социальной машины» образования в нашей стране в очередной раз оказались сильнее отдельно взятой личности педагога-творца!

К СЛЕДУЮЩИМ РУБЕЖАМ

В свете этого опыта стало понятно, что начинать работу по программам рефлексивной педагогики сотворчества необходимо

[8] К моменту завершения пилотного этапа этой программы в системе регионального образования, как всегда, указивками свыше были осуществлены радикальные изменения в способах его финансирования, что не позволило продолжить ее реализацию ни в глубь, ни в ширь, и масштабировать ее результаты и методические находки, как в столице, так и в регионах.

не с детей и не с отдельно привлеченных педагогов из разных школ для сотворчества, а с педагогического коллектива в целом и в первую очередь с его ядра — управленческой команды образовательной организации. Тем самым созрело намерение посягнуть на преобразование устройства «социальной машины» под названием «школа». К тому времени стал понятен и общий формат построения такой программы, связанный с необходимостью осуществления системно выстроенной и достаточно продолжительной работы (не менее целого учебного года, а то и двух[9]), специально подготовленной командой специалистов (психологов и методистов).

Хочется еще раз акцентировать внимание читателя на том, что в этой программе предусматривалась работа ***с целостным педагогическим составом школы в форме четырех или пятидневных рефлексивно-сотворческих практик во время школьных каникул*** [18]. Они были направлены на осмысление и переосмысление накопленного школой опыта в целом и каждым ее педагогом в отдельности, а также на построение сотворческой системы управления [14] ее жизнедеятельностью. Педсовет как привычный формат коллективного действия подошел для этих целей как нельзя лучше. Но от него нами была взята лишь внешняя оболочка, содержание же его событийности разворачивалось по канонам рефлексивной практики сотворчества всех без исключения педагогических работников школы, включая ее руководство. Предметность сотворческого проживания участниками педсовета черпалась из реальных проблемно-конфликтных ситуаций повседневной образовательной деятельности коллектива школы, а задачи формулировались исходя из ближайших и отдаленных целей развития образовательной организации в целом. Для проработки проектных идей использовались рефлексивно-сотворческие технологии: полилог, позициональная дискуссия, ролевая и функциональная инверсия, социоимпровизация, аукцион идей, полипленум и т.д. и т.п. [18, 27].

Первую подобную программу под нашим научным руководством команда педагогов-психологов — Г. Ф. Похмелкиной, Т. Ю. Колошиной и Т. В. Фроловой — начала осуществлять в 1989 году. Коллективы одновременно 3-х школ Волгоградского района города Москвы в течение года участвовали в трех выездных четырехдневных «игро-практиках» (так тогда назывались наши нынешние «рефлексивные практики сотворчества») во время осенних, зимних и весенних каникул. С 1991 года в эту программу, после существенной ее переработки и усовершенствования группой психологов (Е. З. Кремер, Д. М. Склизков, А. В. Растянников, Т. А. Климова, И. В. Байер и др.) под моим руководством, включилась СОШ № 20 (пос. Удачный Мирнинского района Якутии), а затем в течение пяти лет — еще 4 школы (из поселков Айхал и Чернышевский), параллельно подобная работа началась и в Перми, правда, без большого размаха. С 1992 года добавился Петрозаводский Дворец творчества детей и юношества [16, 24, 25] и ряд школ Республики Карелии, а в 1994 году программа «вернулась» в Москву и вошла в число официальных программ Методического центра Северо-Восточного округа столицы, на базе которого была мной создана лаборатория, реализовывающая новую модель организации психологической службы в региональной системе образования [26] до тех пор, пока ее не закрыли в связи с ликвидацией всех окружных методических центров по приказу начальника столичного департамента образования И.И. Калины.

Далее работа продолжилась на базе Российской академии государственной службы при Президенте РФ, ГУ ВШЭ и МГПУ. Особую роль в реализации идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества сыграли три образовательные организации — Петровская общеобразовательная школа (город Петрозаводск), АНО «Павловская гимназия» (дер. Веледниково Истринский район Московской области) и Университетская школа МГПУ (Москва). Следует сказать, что три последние — это школы, которые были созданы с нуля, т. е. их ранее не существовало,

[9] В дальнейшем выяснилось, что для достижения устойчивого роста творческого потенциала каждого учителя и всего педагогического коллектива школы необходимы систематические усилия на протяжении 2-х и более лет (пример тому — СОШ № 20 в городе Удачный Мирнинского района Саха-Якутии).

и они изначально задумывались как образовательно-институциональные феномены в лоне рефлексивно-сотворческих идей, в отличие от тех школ и других образовательных организаций, которые к моменту встречи с идеями и представителями рефлексивной педагогики сотворчества уже существовали и в которых приходилось преодолевать колоссальную инерцию педагогических и управленческих стереотипов. И поэтому инновационный процесс в них шел гораздо медленнее, чем в школах, создаваемых с нуля на основе рефлексивно-сотворческой наукопрактики.

Если в Петровской школе идеи рефлексивной психологии и педагогики сотворчества развивались и реализовывались мной в качестве научного руководителя (на протяжении примерно 10 лет), то в Павловской гимназии и Университетской школе — в качестве первого директора (примерно по 4 года в каждой). В последних двух удалось апробировать биместровую модель организации учебного годового цикла жизнедеятельности школы, разработанную совместно с Г. А. Разбивной. К слову, благодаря сотрудничеству с Институтом гигиен и охраны здоровья детей и подростков в лице И. К. Рапопорт, М. И. Степановой, С. Б. Соколовой и других удалось, используя принципы доказательной медицины, экспериментально и практически показать существенно больший здоровьесозидающий потенциал биместровой системы по сравнению со «здоровьесберегающей» триместровой системой и «здоровьеразрушающей» четверной системой организации каникулярно-рекреативных периодов в школьном образовании. Так, наукопрактика рефлексивной психологии и педагогики сотворчества дополнилась концепцией здоровьесозидающего образования [27].

Имея административно-управленческие возможности, а не только идейно-методологический ресурсы, мне в качестве директора Павловской гимназии и Университетской школы удалось сделать их научно-методическими центрами сетевых экспериментальных площадок Федерального института развития образования при МинОбре РФ, занимающихся координацией и распространением идей и технологий рефлексивной психологии, педагогики сотворчества и биместрового образования. Эти центры действует и по ныне[10]. Сегодня в рамках федеральной сетевой экспериментальной площадки наиболее интенсивно и плодотворно над идеями и методами сотворчества работают педагоги Первой Брянской гимназии (директор — А. М. Кравченко и завуч — Л. А. Чернышева) и методическое объединение учителей иностранного языка (руководитель Э. И. Печерица) ТОИПКРО города Томска.

КАРЕЛЬСКАЯ ЭПОХА

Отдельно следует рассказать о значительной роли карельского периода в становлении и воплощении идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества. Образование Республики Карелия в лице ее замечательных руководителей и педагогов (в первую очередь я имею ввиду Галину Разбивную, Сергея Стангрит, Николая Вахтерова, Ирину Маслову, Елену Раевскую, Галину Быстрову, Валентину и Леню Хорош, Галину Власову, Ольгу Арифметикову, Ирину Белковскую, Диану Миролюбову, Анатолия Кирилкина, Марину Карасеву, Светлану Крыж, Елену Сонникову, Романа Воробьева, Елену Уткину и многих других) сыграло исключительно значимую роль в осуществлении и развитии идей педагогики сотворчества [24, 25].

К моменту, когда я впервые попал в Карелию, идеи научно-практической школы рефлексивной психологии и педагогики сотворчества вполне созрели, оформились в целостную концепцию и были не только претворены в соответствующий арсенал оригинальных методических инструментов психолого-педагогической деятельности, но и реализованы в целом ряде образовательных проектов в Москве, в Якутии и на Украине. Суть этого подхода состояла в том, что он,

[10] Правда, без нашего уже непосредственного руководства, поскольку свой директорский пост в Школе МГПУ я был вынужден покинуть в 2016 году в первую очередь из-за противоречий с руководства университета, к тому же через два года — после отстранения А. Г. Асмолова от руководства институтом — ФИРО потерял свой федеральный статус и вошел в состав Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) всего лишь в качестве одно из его подразделений.

как и концепция «педагогики сотрудничества», которая была на тот момент уже весьма популярна среди прогрессивных учителей благодаря усилиям известных педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина, Б. П. Никитина и др.), противостоял засилью авторитарно-репродуктивных традиций, доминировавших в советской школе. Однако в отличие от нее главный фокус внимания концентрировался не просто на сотрудничестве и демократизации позиции педагога в отношении ученика, т.е. на их субъект-субъектных отношениях, а на их взаиморазвитии в процессе образовательного сотворчества. При этом согласно концепции педагогики сотворчества не только учитель выступает источником качественных изменений в ученике, но и ученик для учителя является реальным источником профессиональных и личностных инсайтов и созидательных проектов. И это взаимо- и со-развивающее отношение главных «демиургов» образования становится возможным благодаря их рефлексии в смысловом контексте культурных ценностей, а не только в рамках содержания образовательных программ [21, 29].

Следует признать, что в то время — в середине 90-х — идеи педагогики сотворчества встречали у школьных педагогов не всегда «теплый» прием, и понятно почему. Представителям учительства трудно было расставаться с ролью непререкаемых авторитетов для детей и их родителей, трудно было смиряться с мыслью, что после стольких лет «восхождения по образовательной лестнице» от школьной скамьи через тернии педвуза к вершине «педагогического олимпа» и к роли «властителя» детских дум и чаяний, необходимо опять чему-то учиться и куда-то еще двигаться в личностном и профессиональном развитии. Это сегодня в контексте распространения идей long life education («образования через всю жизнь») такие идеи выглядят вполне приемлемо, а тогда они встречали довольно сильное сопротивление, которое усугублялось безденежьем (зарплаты учителям выплачивались мизерные и не регулярно) и рутиной работой с демотивированными учениками, индоктринированными «прелестями жизни» потребительского общества западного образца.

На этом фоне мое знакомство с карельским образованием явилось буквально глотком свежего воздуха в атмосфере стагнирующего постперестроечного образования. Встреча состоялась, как это не покажется странным, на *московской земле* и была сопряжена с рядом мистических и символических совпадений. Дело было так.

17 декабря 1991 года — в день, когда произошло это историческое событие, синхронно состоялись две «премьеры». Одна крайне личностно значимая — рождение моего первого и долгожданного сына, а вторая — социально и образовательно знаменательная — начала свою работу единственная Всесоюзная конференция по одаренным детям[11] в стенах Дворца творчества на Воробьевых (тогда еще Ленинских) горах, где я с подачи А. Г. Асмолова (в ту пору Главного психолога Гособразования СССР и заместителя министра образования России) и А. К. Бруднова (начальника управления дополнительного образования Минобра РФ) руководил одной из секций и выступал с затравочным докладом о роли образовательной среды в развитии творческого потенциала ребенка.

На мою «беду» на эту секцию «случайно» забрела известная в высших образовательных кругах особа — а именно Галина Анатольевна Разбивная[12], понятия о которой я до этого момента не имел и увидел ее впервые. Именно она из всех участников секции после моего выступления задала максимальное количество наиболее острых и, как мне показалось, едких вопросов, которые заставили меня изрядно интеллектуально «попотеть». Мне даже показалось, что мой доклад ей не очень понравился. Надо признаться, что напористость ее вопросов и реплик вызвала у меня некоторое раздражение, хотя я и от-

[11] Поскольку буквально через 9 дней государство под названием «СССР» распалось и прекратило свое существование.

[12] Депутат Верховного Совета СССР последнего (12-го) исторического созыва, директор Петрозаводского дворца творчества детей и юношества и, к слову, большой друг А.К. Бруднова, т.к. была незадолго до этого времени его соратником в реализации идей коммунарского движения: она — во всесоюзном детском лагере «Артек», он — в «Орленке».

давал должное ее уму и профессиональной хватке.

Поэтому я сильно изумился, когда после закрытия заседания секции она перехватила меня у выхода из аудитории и начала настойчиво приглашать приехать в Карелию, чтобы лучше познакомиться с ее системой дополнительного образования и прочитать мой доклад перед петрозаводскими педагогами. Надо сказать, что до этого момента у меня было весьма смутное представление и о самой северо-западной «глубинке», и о специфике ее образовании, т.к. я там раньше никогда не бывал. Кроме того, я вот-вот ожидал появления своего первенца и прекрасно отдавал себе отчет в том, что семейные и грядущие отцовские обязанности вряд ли позволят мне в ближайшее время откликнуться на просьбу настойчивой дамы. Поэтому из вежливость взяв ее телефон, я отошел от нее и практически в следующие полчаса забыл о ее существовании, т.к., позвонив в роддом, узнал, что стал счастливым отцом моего первого сына.

И каково же было мое удивление, когда по прошествии трех месяцев меня — новоиспеченного отца и обремененного должностью главного специалиста управления дополнительного образования МинОбра РФ — вызвал к себе мой непосредственный начальник Алексей Константинович Бруднов и сказал, что посылает меня для организации юбилейной **Всероссийской** конференции по дополнительному образованию в Петрозаводск. Тут же я попробовал выяснить у него, не может ли кто-нибудь еще из департамента поехать вместо меня, благо сотрудников под его началом числилось предостаточно. Бруднов сообщил, что это невозможно, т.к. о моем командировании (на целых три дня!!!) хлопотал человек, которому он не может отказать в принципе. И тут я догадался, что речь идет о той самой настойчивой даме — Галине Анатольевне Разбивной! Никакие отговорки со ссылкой на семейные обстоятельства не помогли мне откреститься от командировки в Петрозаводский Дворец творчества, на базе которого и должна была состояться эта конференция. Пришлось согласиться, но я получил от начальника согласие, что если я быстро управлюсь, то пробуду в Карелии вместо трех дней только один, за который и решу все оргвопросы по конференции.

На следующий день я укатил в Петрозаводск и... прирос к Карелии навсегда!

И, конечно, главной «виновницей» этого стала Галина Анатольевна. Когда она ввела меня в удивительный мир «своего» Дворца, то я был изумлен тем фактом, что и с ней как с директором, и со всеми ее сотрудниками я говорил будто на одном родном профессиональном языке. Это было тем более поразительно, что до сего момента мне всегда приходилось объяснять собственные идеи относительно рефлексивной психологии и педагогики сотворчества с большущим трудом. Школьные педагоги из разных краев, где бы я ни бывал до этого, вынуждены были, как, собственно, и я сам, преодолевать немыслимые смысловые и терминологические барьеры, чтобы объясниться «на русском», но очень непонятном для учительского уха, языке педагогики сотворчества и рефлексивной психологии. И только чуть позже я нашел разгадку замечательному явлению взаимопонимания и созвучия с петрозаводскими коллегами, когда углубился в историю карельского образования.

Дело в том, что на его почве несколькими десятилетиями ранее пышно проросли идеи коммунарского движения, заложенные в 50-60-е годы питерским педагогом и ученым — Игорем Петровичем Ивановым [8], а его методика коллективного творческого воспитания и коллективных творческих дел стала кастальским ключом — источником вдохновения — для нескольких поколений педагогов Карелии. А одним из ярких лидеров коммунарства и коллективного творчества была и остается на карельской земле Галина Анатольевна. Так благодаря нашей встрече срослись две мощные ветви, две традиции педагогики и психологии, внутри которых идеи творчества и в том числе его коллективной формы обрели свои науко-практические русла и воплощения.

Претворением в жизнь этого единства стала череда впечатляющий новаторских проектов, причем не только в образовании[13].

Помимо проведения ставших со временем привычных для меня и моей команды феерических по своей красоте и содержательности сотворческих сессий с педагогическим коллективом Петрозаводского Дворца творчества, была задумана и реализована идея и модель органичной интеграции сильных сторон основного и дополнительного («творческого»)[14] образования. По нашей с Галиной Анатольевной задумке предполагалось осуществить синтез образовательного контента, методов и кадров этих двух сфер образования для создания универсального развивающего пространства жизнедеятельности детей и взрослых, в котором образовательно-сотворческой их со-бытийностью был бы освящен каждый «метр его площади».

Так возник проект Петровской школы на базе Дворца творчества, и он был первым подобным в России! В означенном замысле разрешалась и более прагматичная, но уже застарелая к тому моменту, проблема непродуктивного использования помещений учреждения дополнительного образования, т.к. наибольшая часть детей могла посещать дворец только во второй половине дня, т.е. после школы, а это значит, что в первой половине дня кабинеты, залы и коридоры пустовали, а педагоги занимались чем угодно, но только не детьми. Благодаря же включению в пространство дворца школьной образовательной программы и первая половина дня ожила: большая часть его педагогов стала совместителями и участниками реализации программы основного образования.

И началось взаимное «опыление» новаторскими идеями, методиками развития, интересным опытом школьных учителей и педагогов, занимающихся развитием детского творчества. Результатом почти тридцатилетнего и весьма драматичного марафона, связанного с административными, институциональными и кадровыми коллизиями, реализации этого проекта, стало создание единого «Центра образования и творчества «Петровский дворец».

Следует отметить, что опыт создания проектов интеграции основного и дополнительного образования стал сегодня уже почти общим местом в нашей стране. Правда, если у нашего с Галиной Анатольевной проекта ***образовательной доминантой всегда было творчество***, а дополнением — школьные уроки (отсценарированные при этом на основе принципов рефлексивно-сотворческого образования), то в большинстве остальных российских проектов «сращивания» школьного и дополнительного образования все было прямо наоборот — рутинная классно-урочная система занятий в первой половине дня «приправлялась» во второй половине детским досугом в секциях и кружках, организованных на базе школ. Сторонники такого механического «симбиоза», как правило, не учитывают психофизиологические ресурсы детского организма, который после 6-7 урочного марафона, как гово-

[13] Так, когда я уже был (1998-2002 гг.) советником главы Республики Карелии — Сергея Леонидовича Катанандова — по инновационным проектам, благодаря рефлексивно-сотворческим технологиям впервые в России была разработана долгосрочная (на двадцатилетнюю перспективу!) региональная программа развития целого субъекта федерации, а также создан прецедент формирования коалиционного правительства с участием представителей демократических, либеральных и коммунистических политических партий. В результате за четыре года (с 1998 по 2002 год) Республика Карелия сделала небывалый скачок в своем социально-экономическом развитии и переместилась по своим показателям с 78 на 36 место в рейтинге субъектов РФ.

[14] Термин «дополнительное образование», на мой взгляд, крайне неудачный, в особенности применительно к возможностям и ресурсам тех образовательных технологий и программ, которые разрабатывались и реализовались сначала на базе кружков и секций домов пионеров, а потом возродились и живут до сего дня в образовательном пространстве дворцов творчества. В термине же «дополнительное» в первую очередь чувствуется привкус второстепенности по отношению к «основному» образованию, что проявлялось особенно в постсоветское время в их недофинансировании, а также в кадровом и материально-техническом обеспечении по остаточному принципу. Поэтому во времена моей работы в управлении дополнительного образования в Министерстве, я не раз обращался к Алексею Константиновичу Брудно-ву — его руководителю — с инициативой о том, чтобы переименовать «дополнительное», например, в «творческое образование». Это было бы тем более справедливо, поскольку в школьном образовании и тогда, и сейчас господствует принцип усреднения, унификации и стандартизации. И хотя в нынешних и более ранних ФГОСах озвучивались призывы ориентировать школьное образование в том числе и на развитие творческих способностей детей, однако, дальше деклараций дело, как правило, не идет. Творческий же образовательный потенциал внешкольного досуга до сих пор используется, на наш взгляд, в недостаточной мере.

рится, «ни петь, ни свистеть» нормально не может. Отсюда вытекают многие проблемы со здоровьем школьников, да и «эффективностью» самой подобной образовательной практики.

Другой не менее амбициозный проект, воплощающий идеи рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, по нашей с Галиной Анатольевной Разбивной инициативе, был направлен на решение не менее острой проблемы образования, связанной с трудностями внедрения психологической службы в школьное пространство. В начале девяностых психолог в школе был весьма одиозной фигурой. И школьное руководство, и учителя слабо представляли себе его роль, функции, возможную пользу. Да и сами психологи понимали свою миссию в образовании достаточно узко. Она сводилась главным образом к роли психодиагностов и консультантов, а по большей части к функции «скорой психологической помощи» учителям, у которых возникали проблемы в работе с «трудными» школьниками [26]. Естественно, что в этом случае объектами психологического внимания и «обработки», становились школьники и их родители, но никак не сами педагоги. Ведь в «авторитарном образовании» ни один учитель не может быть неправ по определению. Соответственно «психологическая помощь», выстроенная с позиции априорной правоты учителя, очень часто воспринималась со стороны родителей и детей как психологическое давление и принуждение. Если же психолог вопреки ожиданиям обратившегося педагога вставал на сторону школьника, что кстати предписывается ему профессиональным кодексом и Декларацией о правах ребенка, то в его адрес моментально сыпались упреки в нарушении корпоративно-педагогической этики.

Но даже при самом благоприятном исходе, когда психологу (отнюдь не всякому и не всегда!) удавалось, обойдя все острые углы отношений с основными субъектами образовательной деятельности, помочь в трудной ситуации ученику и учителю, неприятный «осадок» у последнего все равно оставался, поскольку обратившийся за помощью педагог рано или поздно осознавал свою инициативу, как свидетельство «неумения справиться с трудным ребенком» самостоятельно, а значит начинал рефлектировать свою профессиональную несостоятельность, чего, конечно, всякий уважающий себя учитель допустить не мог. Неизбежно на подсознательном уровне у него возникало раздражение к успешному «благодетелю», а на сознательном — конкурентное отношение к психологу. И тогда, естественно, назревал вопрос: «А зачем терпеть рядом с собой конкурента?». Если же последний, вставая на сторону ученика и его родителей, не справлялся с поставленной задачей, то вопрос о месте психолога в школе становился тем более уместным. Такого рода профессионально-ролевой антагонизм, запрограммированный действующей на тот момент моделью психологической службы, привел позднее к тому, что первоначально возникшая эйфория от прихода психологов в образование схлынула и многие из них по объективным или субъективным причинам ушли из него в другие сферы профессиональной деятельности.

Как использовать психолога в «мирных целях» руководство школ Карелии тоже не понимало в достаточной степени и поэтому, опираясь на успешный опыт взаимодействия моей психологической команды с педагогическим коллективом и руководством Дворца творчества, на базе Института повышения квалификации работников образования была разработана и реализована годичная программа «Директор — психолог», в которой приняло участие около десяти директоров петрозаводских школ со своими психологами — а именно такое малое количество образовательных организаций удалось «наскрести» во всем Петрозаводске, где на том момент уже были психологические кадры.

Суть программы состояла в том, чтобы благодаря рефлексивным практикам сотворчества проявить наиболее сильные профессиональные компетентности психологов, востребованные современным образованием и школьными проблемами, причем не только для директоров, но и для самих петрозаводских психологов. Кроме того, важно было сформировать и/или закрепить продуктивные и доверительные отношения между

этими ключевыми ролевыми позициями в гетерархии и функционале оргструктуры образовательной организации.

Успех программы превзошел ожидания, т. к. удалось не только выполнить означенные выше задачи, но и поднять престиж профессии психолога в образовании сначала Петрозаводска, а затем и Карелии в целом, а также показать значимость и возможности психологической службы, построенной по новой — рефлексивно-сотворческой — модели, подстегнув тем самым опережающее развитие республики по отношению к другим регионам России. Спектр функциональных возможностей применения компетенций психологов в образовании резко расширился, он стал включать не столько фронтальную диагностическую и консультативную работу с детьми и их родителями с целью «скорой психологической помощи» в решении их проблем, сколько профилактическую и просветительскую работу на основе тренинговых и рефлепрактических методик с педагогами и управленческими кадрами образовательных организаций [17, 18, 20, 26].

В дальнейшем были разработаны и реализованы другие не менее интересные и значимые проекты. Масштаб возможностей реализации идей и технологий рефлексивной психологии и педагогики сотворчества особенно резко возрос, когда Галина Анатольевна перешла из Дворца на работу в Министерство образования РК. С ее переходом связана поучительная для широкой образовательной общественности история и в первую очередь для тех, кто причастен к управлению образованием.

Когда Сергей Леонидович Катанандов — мэр Петрозаводска — победил в 1998 году на выборах и стал главой республики, он, понятное дело, пригласил для обновления аппарата Правительства Карелии тех, с кем он работал в городе, в частности, Галину Анатольевну Разбивную и Николая Леонидовича Гехта. При этом и ее, и его Сергей Леонидович рассматривал на ключевые должности в министерстве образования. Я, как его советник по инновационным проектам, хорошо зная и ту, и другую кандидатуру (у Разбивной к этому моменту я уже шесть лет как работал в качестве научного руководителя Дворца и Петровской школы, а Гехт принимал самое активное участие в программе «Директор — психолог») рекомендовал ему министром назначить Галину Анатольевну, а ее заместителем Николая Леонидовича. Можно было бы предположить, что моя рекомендация обусловлена личными предпочтениями, но у меня, на самом деле, были другие резоны. Попробую их пояснить.

В лихие девяностые система образования стагнировала, недофинансировалась, нарастал вал забастовок и протестных настроений среди образовательного сообщества. Образование лихорадило! В этих условиях педагогическому сообществу Республики нужен был лидер, способный успокоить, урезонить, вдохновить, организовать и повести за собой, стать инициатором, проектировщиком и соисполнителем значимых и прорывных образовательных проектов республиканского масштаба. Этим требованиям из рассматриваемых кандидатур удовлетворяла только Галина Анатольевна. Катанандов же, реализуя укоренившийся в сознании управленцев стереотип о том, что для такой должности важны в первую очередь менеджерские компетентности и прежде всего качества хозяйственника, полагал, что на высшую позицию в министерстве образования республики больше подходит Гехт Н. Л., которого он вскоре и назначил на должность министра. Разбивную же сделал его замом.

Через полгода мои худшие опасения и предчувствия сбылись: Николай Леонидович — отличный управленец для масштабов своей школы, где он работал директором до министерского поста — на встрече с разгоряченной и возмущенной группой протестующих педагогов одной из школ республики под телекамеру «ляпнул» нечто такое, что бросило тень и на него как министра, и на Главу Карелии. После этого Катанандову, «расхлебывая» это инцидент, пришлось перевести Гехта на другую менее публичную должность и сделать министром Разбивную.

С этого момента работа в Министерстве буквально забурлила. К этому времени нами с Галиной Анатольевной была уже написана подробнейшая программа развития республиканского образования и модернизации

системы управления им под знаменательным названием — «Просвещение, воспитание юношества, распространение наук, искусств, современных технологий и общественных инициатив в области образования и молодежной политики» [3]. Она была рассчитана на долгосрочную перспективу — 20-ти лет, что для того времени являлось серьезнейшей новацией и одновременно вызовом обюрокраченной системе управления региональным образованием!

Нет необходимости перечислять многое из того, что в ней было намечено и реализовано за 8 лет, которые Г. А. Разбивная возглавляла республиканское Министерство образования и по делам молодежи. Объем журнальной публикации, к сожалению, не позволяет это сделать. Скажу только, что уже через несколько лет региональное образование Карелии было признано федеральным Министерством образования одним из лучших в России и по независимой оценке международных экспертов Мирового банка развития вошло в пятерку самых динамично модернизирующихся в стране. Кроме того, принимая во внимание эти достижения, Президент России — В. В. Путин — поручил Катанандову С. Л. возглавить рабочую группу Госсовета для подготовки доклада и стратегии развития российского образования в целом [6]. С одобрения Администрации Президента в группу Сергей Леонидович включил не только самых значимых и известных экспертов и лидеров сферы образования — Э. Д. Днепрова, Л. П. Кезину, В. А. Садовничева, В. М. Филиппова, Я. А. Кузьминова и т. п., но и нас с Галиной Анатольевной, как своих непосредственных помощников. Помимо разработки федеральной образовательной стратегии нам с группой единомышленников (в нее в первую очередь входили Днепров, Кезина, Садовничий, Зернов) пришлось выдержать неравный бой против инициаторов и идеологов введения ЕГЭ во главе с Кузьминовым и Болотовым, в результате удалось на пять лет затормозить всероссийское внедрение это рокового, на мой взгляд (как впрочем и многих других деятелей науки и культуры), для отечественного образования «проекта», негативные последствия которого нам придется «расхлебывать» еще долгие годы.

Благодаря принятию на заседании Государственного совета РФ созданной рабочей группой экспертов стратегии [6] и данных В. В. Путиным на ее основе поручений Правительству России удалось преодолеть кризис в образовании, увеличить его финансирование и начать серьезные преобразования.

Рефлексируя эту историю, напрашивается вывод о том, что для управления образованием, особенно в кризисные времена или при необходимости его интенсивного, как сегодня модно говорить, «прорывного» развития (а в последнее время, когда образование признается ведущими мировыми и отечественными аналитиками одним из главных локомотивов социально-экономического прогресса и повышения конкурентоспособности стран и территорий), в первую очередь важны не просто компетентные менеджеры, но творческие лидеры образования. Они должны до тонкостей постичь специфику педагогической деятельности, а также должны быть способны не только руководить рутинными процессами функционирования организаций и управленческих структур, но и генерировать прорывные идеи и образовательные проекты, формировать и сплачивать вокруг себя дееспособные команды, мобилизовать как имеющиеся под рукой резервы (кадровые, материальные, социальные, финансовые и т.п.), так неочевидные и скрытые, превращая их в ресурсы развития системы образования.

Кроме того, чтобы обеспечить устойчивость этого процесса крайне важно обеспечивать преемственность креативного управления, иначе после взмывания вверх может последовать резкое падение или, в лучшем случае, плавное снижение. Примером тому служит ситуация, когда после перехода Галины Анатольевны из Министерства образования в Законодательное собрание Республики, министром стал другой человек, а значимая и наиболее компетентная часть команды Разбивной пошла на «повышение» в Москву. И как результат — интенсивность и продуктивность работы в системе регионального образования стала снижаться. Постепенно забылись и принципы сотворчества в управлении, были свернуты наиболее интересные проекты, где

использовались рефлексивно-сотворческие технологии.

Так на своем горьком опыте я прочувствовал, что сотворчество — это хрупкий процесс и, если его не беречь как зеницу ока, то оно может угаснуть без необходимой поддержки или быть задавлено административным ресурсом в два счета. ***Для расцвета сотворчества в образовании необходимо сотворческое же управление им, обеспеченное преемственностью его энтузиастов и лидеров.*** Особое значение в свете этого тезиса приобретает кадровая политика на всех уровнях образования!

СВЯЗЬ ВРЕМЕН

В связи с этим вспоминается еще один весьма драматичный и поучительный случай, произошедший правда уже не в Карелии, а в Якутии несколькими годами ранее. В СОШ №20 поселка Удачный Мирнинского района, упоминавшейся выше, я со своей командой психологов на протяжении пяти лет осуществлял реализацию программы развития творческого потенциала педагогического коллектива и ее руководства с помощью рефлепрактических технологий. Из заштатной образовательной организации школа превратилась за это время во флагмана и инновационную площадку не только районного, но и республиканского образования. Но случилось непредвиденное — мне как научному руководителю этого проекта за две недели до нового учебного года позвонила директор школы Любовь Марченко и с прискорбьем сообщила, что вынуждена оставить свой пост и уехать из Якутии на родину, т.к. компанией АЛРОСА в срочном порядке был расторгнут контракт с ее мужем. И поскольку ему работать больше негде, то они с семьей возвращаются из Удачного после 15 лет жизни на «большую землю»[15]. Поскольку надеяться на обратный ход этого решения было бесполезно, я тут же позвонил руководителю образования Мирнинского района Нелле Васильевной Лепиловой и сообщил ей эту неприятную новость, предложив назначить на освобождающийся пост директора самого сильного завуча школы Мицкую Наталью, которая все годы нашей работы в 20-й школе была главной опорой психологической команды и вдохновителем всего педагогического коллектива на реализацию идей педагогики сотворчества. Лепилова, как многолетний и весьма «опытный» управленец, обремененный устоявшимися стереотипами менеджмента, стала говорить, что я еще молодой человек (мне действительно тогда было всего лишь 39 лет — на 20 меньше, чем ей) и что на место директора нужно назначать «варяга»: к нему не будет зависти от членов прежней команды, он не будет зависим в своих решениях, будет более объективен в оценках сложившейся ситуации и т. д. и т. п. И не смотря на все мои аргументы, которые, образно говоря, можно было бы свести к тому, что если на место «капитана атомохода» посадить отличного «шкипера бригантины», то не миновать беды. Вопреки моим увещеваниям Нелля Васильевна перевела на освободившееся место директора двадцатой школы (которая «прошагала» по тернистому пути сотворчества целых пять лет и коллектив которой привык к особому типу рефлексивного соуправления), хорошего парня средних лет — его фамилию, к сожалению, не припомню — с положительным опытом директорской деятельности в малокомплектной школе. И, как мною предрекалось, обрекла его на неизбежное фиаско, что весьма скоро и не преминуло случиться. За год его директорства СОШ №20 дважды горела в прямом смысле этого слова — слава Богу пожары были не очень большими и быстро тушились. Но в переносном смысле школа «сгорела дотла» — желая доказать свою менеджерскую состоятельность, назначенный директор умудрился за короткое время перессориться практически со всеми завучами и педагогами, задушить конфликтами всех и вся, разрушить все проектно-инновационные линии развития коллектива, идущего по сотворческому пути. Когда после его уволь-

[15] На необъятных просторах лесотундры Якутии поселки, возникавшие рядом с кимберлитовыми трубками и разработками алмазных карьеров, отделены друг от друга на полтысячи километров и более и действительно похожи на острова в океане. Поэтому от их жителей частенько можно слышать, например, такую фразу, как «я полетел или поехал на материк», т.е. в какой-либо большой город за пределами Якутии.

нения мне позвонила Лепилова с предложением вернуться в школу для возобновления научного руководства и заняться ее реанимацией, я был вынужден отказаться, объяснив ей, что не смогу работать под началом управленца, который стереотипы своего опыта и личные пристрастия ставит выше интересов дела и сломанных судеб людей. Здесь еще раз хочется подчеркнуть, что путь продвижения идей педагогики сотворчества и рефлексивно-гуманистической психологии был и остается отнюдь не безоблачным, но происходящие в мире образования перемены как в нашей стране, так и во всем мире вселяют надежду на то, что он будет идти по восходящей траектории.

НЕИЗБЕЖНОСТЬ ИСТОРИИ

Приближаясь к эпилогу статьи, хочу отметить один интересный факт из исторического контекста развития идей педагогики сотворчества: если раньше (30–40 лет назад) термин «сотворчество» встречался во всей необъятной мировой психолого-педагогической периодике не более нескольких десятков раз, то сегодня количество публикаций, в которых в заголовках или в самом тексте используется этот термин, зашкаливает за сотни миллионов! Это можно легко проверить с помощью «поисковиков» в Интернете. Экспоненциальный рост популярности сотворчества в мире стал заметен в начале третьего тысячелетия, когда появились англоязычные работы Рамасвами и Прохалада (Prahalad & Ramaswamy — американцев индуского происхождения) и ссылки на них, в которых ключевой темой стал сотворческий маркетинг (co-creation marketing) [31, 32].

Понятно, что возможность генерировать существенную прибыль с помощью co-creation технологий подстегнула интерес к этому феномену не только со стороны крупнейших мировых бизнес-компаний, но и зарубежного научного, образовательного и управленческого сообщества. Не сомневаюсь, что недалеко то время, когда и у нас почти каждый уважающий себя интеллектуал будет без запинки и к месту употреблять термин «сотворчество», как это произошло с термином «рефлексия». Хочется отметить, что уже даже сейчас с уст значительного числа педагогов и психологов нет-нет, да и слетает и то, и другое словцо.

Однако у большей части чиновничьего люда и, так называемых, «менеджеров **от** образования» сотворчество пока не в чести. Они еще не подозревают, что ***«цунами» сотворчества уже в ближайшем будущем перемахнет наши границы, накроет и подгребет их под себя***. Пока же они лишь плещутся на отмели новомодных и, безусловно, полезных «коворкингов» и «коллаборативных технологий» (слабых, на наш взгляд, методических теней от транспонирования идей педагогики сотрудничества в мировое концептуально-семантическое пространство), которые только намечают контуры возможностей того, на что способны методы сотворчества в педагогике, менеджменте и маркетинге, если, конечно, в серьез освоить их потенциал.

Обидно только, что после того, как это произойдет, нашим управленцам будет невдомек, что у них под боком уже более сорока лет (т.е. со значительным — почти двадцатилетним — опережением относительно мировых «озарений» в сфере сотворчества) прорабатывались и успешно использовались методы и технологии, основанные на сотворческом потенциале. Но как гласит библейская истина: «Нет пророков в своем отечестве», а потому у нас «новое — это всегда хорошо забытое старое!». И мы вспоминаем о нем — «новом-старом» — почти всегда запоздало. Но с готовностью начинаем восторгаться и ахать по поводу очередной модной «штучки», завезенной с «великого» Запада, заглядывая в рот чужим, а иногда и чуждым нашей культуре «пророкам». Следствием пренебрежительного отношения к «своему» и подобострастного к «чужому» является ложная альтернатива действий наших управленцев: либо плетутся в хвосте мировой образовательной истории, с деланным энтузиазмом воспроизводя технологии и используя рецепты (типа ЕГЭ) уже апробированные и отброшенные другими за ненадобностью, либо, вкладывая неимоверные

материальные и нематериальные ресурсы, стараются «догнать и перегнать» мировой прогресс[16].

Инерция и взаимообусловленность этих процессов довольно сильна! В последнее время, однако, благодаря усилиям высшего руководства страны под призывы к патриотизму начался политический и экономический поворот в сторону отечественных источников новаций и постепенно, пока очень медленно (как бы опять не отстать от тектонических сдвигов мировых образовательных плит!), вектор приоритетов в науке и образовании сдвигается в направлении возрождения отечественных педагогических и психологических идей и кадров, а также к трезвому и взвешенному, без лишних ажитаций и вполне прагматичному использованию зарубежных инноваций в собственных интересах. Хочется надеяться, что этот процесс не выродится лишь в декларативное PR мероприятие, полезное только для политических целей российских элит, а разовьется в реальные прорывные проекты, в том числе и в сфере образования.

К НОВЫМ ГОРИЗОНТАМ

Завершая предпринятый экскурс к историческим горизонтам рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, хотелось бы сформулировать принципиальное онтологическое и аксиологическое утверждение о том, что ***феномен творчества — это один из ключевых факторов развития человека, общества, государства, да и всей мировой цивилизации, в том числе и такой объединяющей их институции как система образования.***

Творчество не технологично и не алгоритмизируемо, его нельзя понять как определенный раз и навсегда установленный порядок каких-то действий, норм, образцов и стандартов[17]. Оно сохраняет свою непредсказуемость и тайну, хотя сейчас и понятно, что тайна эта связана с особым личностным деянием человека и/или коллективным усилием группы людей по рефлексивному переосмыслению и преодолению границ своих возможностей, устоявшихся способов мышления, отношения к себе и другим, к миру в целом. Никто не может насильно вынудить человека и человечество идти по этому пути, также, как и запустить внутренние творческие процессы какими-то хитрыми действиями извне него с помощью любых технологий, пусть даже цифровых. Впрочем, и запретить или препятствовать человечеству двигаться по пути созидания тоже ничто кроме апокалипса не сможет.

Для того, чтобы психолого-педагогически способствовать творчеству, нам доступно два пути: первый — это культивировать уникальность и неповторимость человека с опорой на его собственные рефлексивные процессы, на активное и гибкое его отношение к сложившимся способам мышления, стереотипам сознания, деятельности, общения и поведения; второй — создавать особые со-творческие образовательные и управленческие среды — сиречь хронотопы (т.е. пространственно-временные континуумы), где мы, оказываясь перед загадочностью ситуаций неопределенности, нестандартности, непредсказуемости, противоречивости (а иногда и намеренно их порождая), наравне с другими людьми стараемся путем творческих сверх усилий их преодолеть, сделать более осмысленными и понятными нам, открывая или порождая идеи, ценности, изобретения и другие новые сущности на благо себя и всего человечества.

Обеспечивая поддержку и культивирование рефлексивности и сотворчества, которые

[16] Здесь в качестве яркого и близкого примера так и хочется сослаться на «компетентностный» и «метакомпетентностный» подход, которым чиновники и наши прозападные идеологи уже два десятилетия насилуют наше образование, заставляя всех поголовно педагогов, доделывать и ежегодно переделывать образовательные программы под очередные ФГОСы, по сути, не улучшая, а только ухудшая результаты в дошкольном, школьном и профессиональном образовании. И как ни стараются современные менеджеры от образования усовершенствовать и модернизировать его с помощью все новых и новых нормативов, боюсь, что у них ничего хорошего не получится, т.к., перегружая «бумажной» работой ради очередной чиновничьей галочки педагогов, мы лишаем их самого главного — возможности всецело посвящать себя обучению и развитию не только своих воспитанников, но и самих себя. А как известно, без эффективности последнего не будет успеха и у первого!

[17] Если этот тезис верен, но никакие компьютерные программы и роботы с искусственным интеллектом не смогут конкурировать с человеком по части творческой деятельности ни сейчас, ни в будущем. И это будет так в случае, когда образование не декларативно, но реально сможет обеспечивать развитие творческого потенциала каждого человека на протяжении всей его жизни.

являются фундаментом образовательных и управленческих программ, практических инструментов и технологий (причем не только уже реализованных, но в первую очередь будущих), мы неизбежно будем двигаться от образования для избранных «одаренных» (ставшего в свое время альтернативой авторитарно-репродуктивному образованию для массы «бездарных») к образованию, одаривающему талантами и творческими возможностями всех и каждого, причем непрерывно в течение всей жизни человеческой, поскольку только в этом случае будущие поколения смогут быть успешными и востребованными в цифровую эпоху, когда большая часть трудовых функций и видов деятельности, рутинного и алгоритмизируемого характера будет передана роботам и искусственному интеллекту, а от человека будет требоваться в первую очередь креативная компетентность [22]. И это, на наш взгляд, главный мировой цивилизационный и образовательный тренд современности и ближайшего будущего, в утверждение которого Россия внесла и, я уверен, еще внесет много значимого и ценного.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Варламова Е. П., Степанов С. Ю.* Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. — М.: ИПРАН, 2002. — 278 с.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте (Психол. очерк: Кн. для учителя). — М.: Просвещение, 1991. — 90 с.
3. *Гальперин П. Я., Данилова В. Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. — 1980. — №1. — С. 31–39.
4. *Гессе Г.* Игра в бисер: пер. с нем. С. Апта. — М.: АСТ, 2014. — 510 с.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М: ОПЦ «ИНТОР», 1996. - 541с.
6. *Днепров Э. Д., Разбивная Г. А., Степанов С. Ю.* Основы современной образовательной политики России. Стратегические тезисы. // Модернизация российского образования (документы и материалы). — М.: ГУ ВШЭ, 2002. — С.85–97.
7. *Ладенко И. С., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. — Препринты ИПМ им. М.В. Келдыша, 1990. — 117 с.
8. Педагогические труды академика И. П. Иванова. В 2-х томах. Т.2 / составители И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. — СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. — 310 с.
9. *Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. — 1986. — Т. 7. — № 6. — С. 158–159.
10. *Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др.* Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная: колл.монография. — М.: Наука, 1990. — 224 с.
11. *Разбивная Г. А., Степанов С. Ю.* Концепция программы «Просвещение, воспитание юношества, распространение наук, искусств, современных технологий и общественных инициатив в области образования и молодежной политики». — Петрозаводск: Министерство образования и по делам молодежи РК, 1998. — 51 с.

12. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. — 1986. — №4. — С. 101–109.
13. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. — М.: «Политиздат», 1989. — С. 319–344.
14. Сотворчество в управлении образованием / Под ред. С. Ю. Степанова, Г. А. Разбивной. — М.-Петрозаводск: Ин-т рефлексивной психологии сотворчества, Петрозав. Дворец творчества детей и юношества, 1993. — 75 с.
15. *Степанов С. Ю.* Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. — 2014. — №4 (66). — С. 85–93.
16. *Степанов С. Ю.* Принцип сотворчества как условие развития субъектов образовательного процесса: доклад // Стенограмма межрегионального совещания-семинара (13–15 марта 1996г.) по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей». — Петрозаводск, 1996. — С. 68–75.
17. *Степанов С. Ю.* Развитие рефлексивной культуры госслужащих инновационно-гуманистическими методами. // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. — М.: РАГС, 1999. — 535 с.
18. *Степанов С. Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М.: Наука, 2000. — 174 с.
19. *Степанов С. Ю.* Рефлексивная психология и рефлексивная практика // Рефлексивные процессы и творчество. Тезисы докладов Всесоюзной конференции, 3-5 апр. 1990. Часть 2. — Новосибирск, 1990. — С. 3–8.
20. *Степанов С. Ю.* Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций). — М.-Петрозаводск: ИРПС, 1996. — 170 с.
21. *Степанов С. Ю., Кремер Е. З.* От воспроизводства культуры к образовательному культуротворчеству. // Педагогика сотворчества. / Под ред. С. Ю. Степанова и Г. А. Разбивной. — М.-Петрозаводск: ИРПС, 1994. — С. 10–21.
22. *Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. и др.* Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. Колл. монография / Под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2021. — 192 с.
23. *Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В.* Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 25–28.
24. *Степанов С. Ю., Разбивная Г.А.* Ключи педагогики сотворчества. — М.: ЗАО «ПРИЗ», 2010. — 120 с.
25. *Степанов С. Ю., Разбивная Г. А.* Учитель и ученик: ценности сотворчества. — М.: [б. и.], 2011. — 63 с.
26. *Степанов С. Ю., Растянников А. В.* Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе / С. Ю. Степанов, А. В. Растянников // Прикладная психология. — 1998. — № 2. — С. 77–84.
27. *Степанов С. Ю., Рябова И. В., Соболевская Т. А. и др.* Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации [Колл.монография] / Под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2017. — 292 с.
28. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования. // Вопросы психологии. — 1985. — N 3. — С. 31–40.

29. *Степанов С. Ю., Сухоруков А. С.* Рождение нестандартных идей и действий. История рефлексивных размышлений и поисков одной школы // Директор школы. — 1999. — № 5. — С. 3–13.
30. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия в деятельности. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 07.06.2007. URL: https://gtmarket.ru/library/articles/5242
31. *Prahalad, C.* Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation [Text] / C. Prahalad, V. Ramaswamy // Journal of Interactive Marketing. — 2004. — № 18 (Summer). —P. 5-14.
32. *Prahalad, C.* Co-creating unique value with customers [Text] / C. Prahalad, V. Ramaswamy // Strategy & Leadership. — 2004. — № 32 (3). — P. 4–9

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 25–51

Нет ничего практичней хорошей теории.
Иммануил Кант.

УДК 371.146
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.003

ФЕНОМЕН ОПЕРЕЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Шклярова Ольга Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», oa,shklyarova@mpgu.su, SPIN-код: 9214-2487; ORCID: 0000-0002-7884-1008

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и формат реализации опережающего подхода в управлении образовательными системами. Феномен опережающего управления актуален для успешного функционирования и развития любой современной организационной системы. В условиях интенсификации, изменчивости и практически постоянного обновления внешних и внутренних факторов жизнеспособность и конкурентоспособность организационной системы достигается и обеспечивается грамотным опережающим управлением. Развитие идеи опережающего управления образовательными системами было инициировано основателем научной школой Управления образовательными системами и поддержано командой ученых и практиков, возглавляемой Т. И. Шамовой.

Ключевые слова: кризисная ситуация; кризисные проявления в образовании; опережающий подход в образовании; опережающее управление в сфере образования.

«...опережающее управление — это качественное управление качеством образования»
Т. И. Шамова, профессор, доктор педагогических наук, член-корр. РАО, академик МАНПО, основоположник научной школы Управления образовательными системами

Интенсивность происходящих в окружающем мире изменений, системные преобразования во всех сферах деятельности стали характерными чертами нашего времени. Темпы, динамика инновационного развития и конструктивных преобразований в системе образования призваны обеспечивать соответствие процессов и результатов образовательной деятельности постоянно меняющимся запросам, нарастающей интенсивности научно-технических, технологических, общественно-идеологических изменений. Тенденции и тренды образования,

как результат форсайт-сессий, которые проводятся не только в нашей стране, но и в мире, определяют направления модернизации, реформирования, эволюционного развития образовательных систем. Устойчивость процесса реформирования как приоритет образовательной политики, постоянное нарастание модернизационных изменений в образовании, их непрерывность, активное внешнее внедрение в деятельность образовательных организаций вызывают внутриорганизационные напряжения различной этиологии [3, 6, 8 и др.]. Нередко можно наблюдать ситуацию, когда образовательные организации функционируют в условиях повышенного риска, неуправляемости жизнедеятельностью, устойчивостью, связанной с необходимостью быстро реагировать на новые тенденции или позиционируемые тренды в сфере образования. Это может привести к ситуации близкой к организационному кризису. Практически каждое такое нововведение для образовательной организации — фактор предкризисного или кризисного потрясения. Анализируя исследования разных авторов об особенностях кризисного состояния в организационных системах, Н. П. Гончарова приход к вполне убедительному выводу, что «...кризис характеризуется как ситуация, обусловленная изменением внешних и внутренних факторов среды и отличающаяся тремя характерными чертами: угрозой тем или иным базовым ценностям, крайне ограниченным временем для разрешения ситуации, высоким уровнем неопределенности» [3, с.177].

В исследованиях представителей научной школы Управления образовательными системами, основоположником которой является Т. И. Шамова, достаточно часто подчеркивается, что в ходе любого нововведения в уже сложившейся образовательной системе обостряются противоречия, требующие принятия превентивных / опережающих мер по их разрешению (С. Г. Воровщиков, Н. Г. Галеева, Б. И. Канаев, Н. П. Капустин, Ю. А. Конаржевский, О. П. Осипова, Е. В. Савенкова, П. И. Третьяков и др.). Речь идет о противоречиях между новыми возрастающими требованиями к образовательным организациям и мобильностью, готовностью конкретной организации (прежде всего ресурсной готовности: кадровой, организационно-управленческой, научно-информационной, методической, материально-технической и др.) к принятию, освоению, адаптации и реализации конкретного новшества. Разработка адаптационных механизмов внедрения новшества предполагает моделирование процесса с описанием инструментального обеспечения, в вариативной части которого учитываются условия, факторы и ресурсы деятельности образовательной организации [1, 10, 11, 12 и др.].

Нововведение может оказать негативное влияние на жизнеспособность организации, спровоцировать / вызвать ситуацию организационного кризиса, который при сложившихся формах и видах управления нарастает и чаще всего проявляется по следующим причинам:

- несоответствие ценностно-смысловых и позиционных установок образовательной организации социально-экономическим и политическим трендам, т.е. не понимание, не принятие, игнорирование и даже отторжение внешних посылов, целезадающих установок, декларируемых призывов, нетрадиционных смыслов и т.п.;
- кризис персонала организации как результат возрастающих требований к профессионально-личностным качествам современных педагогических работников и проявление инертности, обремененность традициями в профессиональной деятельности, обращенность в прошлое, ориентированность на прошлый опыт и не готовность осваивать новые актуальные ресурсы;
- кризис коммуникаций, что может быть связано не только с трудностями в освоении новых коммуникационных платформ, но и разночтением поступающей информации; снижение эффективности управления персоналом вследствие нарушений коммуникационных каналов и предупреждения конфликтных ситуаций в коллективе;
- кризис материально-технической и финансовой неустойчивости как результат несоответствия ресурсов предъявляемым

требованиям к качеству процесса и качеству результата.

Справедливо отметить, что не всякая кризисная ситуация, как отклонение от привычно сложившихся традиций, норм, правил в работе организации, приводит к внутриорганизационному кризису. В исследованиях Е. А. Астаховой (2013 г.); С. Г. Воровщикова (2015-2017 гг.); А. Н. Пытник, К. В. Кондратьевой (2018 г.), Д. А. Севостьянова (2018 г.); А. М. Старыгина (2016 г.), (2018г.), Т. Н. Умалатова (2011 г.), П. И. Третьякова (2004-2017 гг.); Т. И. Шамовой (2002–2010 гг.) организационный кризис описывается как период нестабильности, социально-психологических, финансово-экономических, организационно-управленческих потрясений, что приводит к снижению качества процесса и качества образования как основного результата деятельности организации. Нередко причины кризисных проявлений в образовательных системах объясняются двумя основными причинами:

– во-первых, узкой прагматичностью при определении целей, способов и содержания образования;
– во-вторых, формализацией в организации образовательного процесса, в рамках которого, например, когда управленческая функция педагога сводится к декларированию режима, направлений, темпа в организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (С. Г. Воровщиков, Н. Л. Галеева, Н. В. Гладик, М. М. Новожилова, В. И. Степанов и др.).

Я. С. Турбовской, анализируя объективность исследований различных специалистов о процессах и механизмах преодоления кризисных проявлений в системе российского образования, подчеркивает необходимость «...системного обеспечения опережающей роли образования, основанной на педагогическом прогнозировании, призванном и способном критериально обеспечивать долговременную самостоятельность всей научной и методической документации и принимаемых управленческих решений, адресованных массовой практике» [9, с.180].

Одним из важнейших средств преодоления кризисных ситуаций, снижения или радикального купирования различных рисков, необходимой стабилизации и последующего стратегически выверенного движения является опережающее управление. Эту позицию подчеркивают в своих исследованиях многие представители научной школы Управления образовательными системами. Так А.А. Ярулов и Е.В. Цибульникова в статье, вышедшей более десяти лет назад, писали: «Требования, отвечающие на вызовы XXI столетия, могут найти отражение в реализации такого вида управления как **«опережающее»**, направленное на достижение цели, ориентированной на реализацию перспективных потребностей личности, общества, государства, а векторами опережения могут стать: опережение как отражение ведущих тенденций, как предупреждение нежелательных результатов, как желаемый и прогнозируемый образ будущего» [14, с.15].

Феномен «опережение» как аспект научного исследования и направление оптимизации практической деятельности в системе образования представлен в работах многих авторов с различных позиций: в философии образования, психологии, педагогике, дидактике, социологии образования. Достаточно полно исторический экскурс становления и общая характеристика опережающего развития, опережающего образования раскрываются в работах Б. М. Бим-Бада (1998 г., 2010 г.), Н. А. Бурмистровой (2017 г.), Б. С. Гершунского, Д. А. Новикова (2009 г.), М. Д. Китайгородского (2009-2020 гг.), И. П. Смирнова (2016 г.) и др.

В целом опережающее образование можно рассматривать как педагогический управленческий проект — функциональная модель образовательной системы, суть которой — реализация целенаправленной деятельности по развитию личностных способностей, склонностей, интересов, ориентаций обучающихся, их подготовка к осознанному, конструктивному, ответственному жизненному и профессиональному самоопределению. Такая характеристика опережающего образования позволяет заявить о возможности его трактовки с позиции аксиологического, акмеологического, системного, организационно-управленческого подходов. Следует отметить, что опережающее образование — результат образовательного

процесса, а, следовательно, может и должно рассматриваться с различных позиций эффективности и целесообразности реализации разнообразных видов и технологий управления [1, 10, 11, 12].

Особого внимания заслуживают результаты коллективной научно-исследовательской работы кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» в период с 2009 по 2015 годы, когда опережающее управление изучалось как фактор устойчивого развития образовательных систем. Следует отметить, что исследование проводилось в тесном сотрудничестве с педагогическими коллективами большого числа общеобразовательных организаций, многие из которых получили статус научно-образовательной площадки МПГУ. К проведению исследовательских мероприятий активно привлекались аспиранты, соискатели, магистранты кафедры, слушатели дополнительных профессиональных программ. За этот период в более чем в 150 публикациях были представлены:

- основные характеристики опережающего управления (С. Г. Воровщиков, Н. Л. Галеева, В. Е. Цибульникова, Т. И. Шамова, О. А. Шклярова, А. А. Ярулов и др.);
- терминологический аппарат — словник, в котором даны формулировки ключевых понятий, связанных с реализацией опережающего подхода в управлении образовательными системами и даны комментарии;
- основные подходы в реализации опережающего управления образовательной организацией — системный, структурно-деятельностный, интегративный, процессный (Л. М. Асмолова, Э. В. Литвиненко, М. П. Нечаев, П. И. Третьяков, Г. М. Тюлю, Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова, А. А. Ярулов и др.)
- связь опережающего управления образовательными системами со стратегическим и индикативным управлением (С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова и др.);
- ресурсное обеспечение опережающего управления (А. Р. Вирабова, Н. Л. Галеева, Т. И. Шамова и др.);
- готовность общеобразовательных организаций к опережающему управлению в режиме инновационного развития (С. Г. Воровщиков, Н. Л. Галеева, Т. Н. Данилова, М. П. Нечаев, М. М. Новожилова, Т. К. Родионова, Н. А. Шарай, О. А. Шклярова, И. Н. Щербо и др.);
- опережающее управление в обеспечении эффективности, качества функционирования и развития образовательной организации (А. Р. Вирабова, В. А. Могилевская, И. Г. Павлович, Т. Ю. Щипкова, П. И. Третьяков и др.) [11].

Интересны, на наш взгляд, предложенные коллегами функциональные варианты трактовки понятия ***«опережающее управление»***. Не претендуя на исключительность, коллеги предлагали варианты характеристики опережающего управления с различных позиций. Так в процессе коллективных обсуждений феномена «опережающее управление» на методологических семинарах, которые до 2010 года проходили на кафедре под руководством Т. И. Шамовой (а далее под руководством С. Г. Воровщикова), во время работы секций на Шамовских педагогических чтениях нами фиксировались позиции коллег. Эта позволило подготовить коллективный продукт — *Словник основных понятий по проблеме исследования управления опережающим образованием в различных образовательных системах (материал для обсуждения)*.

Предлагаем вашему вниманию некоторые из характеристик опережающего управления, которые были предложены нашими коллегами.

Опережающее управление — управление, при котором руководитель в процессе анализа индикаторов определяет, к чему может привести та или иная его тенденция, и, исходя из этого, принимает решение, которое ***опередит*** наступление неблагоприятной ситуации или наоборот предопределит развитие, успех (Г. М. Тюлю).

Опережающее управление — это методы, приемы устранения или предупреждения нежелательных явлений или неопределенностей, с которыми сталкиваются управляющие, а также нормативно-методические материалы по устранению нежелательных явлений.

Опережающее управление — инструмент стратегического управления. Опережающее управление означает способность предвидеть проблемы и строить свои действия так, чтобы исключить или, по крайней мере, ослабить влияние нежелательных последствий этих проблем в настоящем и будущем. Для реализации принципа опережающего управления руководство должно располагать определенными методами и приемами для осуществления опережающего управления, иметь соответствующую компетентность и условия. Исходя из недостатков управления в сфере образования, в качестве основных направлений его развития можно выделить следующие: усиление ориентации на развитие; повышение целенаправленности, системности и гибкости управления; переход от реактивного к опережающему управлению; демократизация управления (П. И. Третьяков).

Опережающее управление — качественное управление качеством образования (Т. И. Шамова).

Опережающее управление — управление обеспечением возможностей. При опережающем внутришкольном управлении принимаемое управленческое решение руководителя школы должно предупреждать наступление неблагоприятной ситуации или наоборот предопределять развитие и успех (Т. И. Шамова, В. Е. Цибульникова).

Опережающее управление — это управление, направленное на достижение цели, ориентированной на реализацию перспективных потребностей личности, общества, государства (И. Н. Щербо).

Опережающее управление характеризуется готовностью на основе актуализации внутреннего и внешнего проблемного поля предвидеть развитие образовательной системы и определять программу действий по активизации ресурсного обеспечения так, чтобы исключить, или ослабить, влияние нежелательных последствий этих проблем в настоящем и будущем (О. А. Шклярова).

На наш взгляд, данные формулировки не утратили своей актуальности, и позволяют более конструктивно оценивать потенциал управления в контексте опережающего подхода. Полагаем, что опережающий аспект в образования сейчас носит не только инновационный, но, в первую очередь, стратегический характер.

В статье «Научиться опережающему управлению» Т. И. Шамова, анализируя перспективы развития управления в обеспечении качества отечественного образования, так охарактеризовала основную миссию общего образования «...формирование российской идейности как условие становления гражданского общества, укрепление российской государственности, повышение конкурентоспособности человеческого капитала» [10]. Описанный Т. И. Шамовой инновационный характер образовательных результатов, предполагающий, прежде всего, «приращение в личностном развитии» — социализацию, духовное, нравственное, интеллектуальное, жизненное самоопределение. Интегративный результат личностного приращения в развитии обучающегося, несомненно, обеспечит мобильность, реактивность, жизнеспособность в условиях динамично развивающегося мира: политики, науки, экономики, производства, технологий, культуры и т. п.

Опережающий характер в управлении образовательными системами комплементарен идеи формирования и совершенствования компетенций, связанных с организационно-управленческой деятельностью. Освоение управленческих компетенций всеми субъектами образовательных взаимоотношений комплементарно государственной стратегии по стимулированию и поддержке социальной, личностной, профессиональной активности, гражданской ответственности, гражданского самосознания каждого гражданина. Опережающий подход в контексте функционирования государственно-общественной модели управления в образовательных организациях можно рассматривать как методологическое основание изучения и использования нетрадиционных разновидностей управления. Это принципы, формы взаимодействия, технологии корпоративного, партисипативного, командного, проектного управления, применение которых направлено на оптимальное раскрытие личностного потенциала участников образовательного процесса для обеспечения опе-

режающего эффекта в достижении качества образования [12, 13]. И, конечно, для сферы образования в формате опережающего подхода актуальны совершенствование культуры управления и управленческой культуры.

Опережающее управление остается актуальным объектом профессиональной деятельности и в педагогической науке и в практике образования.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Воровщиков С. Г., Новожилова М. М.* Менеджмент в образовании. — М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. — 312 с.
2. *Воровщиков С. Г., Шклярова О. А., Данилова Т. Н.* Шамовские педагогические чтения: дистанционный формат // Педагогическое образование и наука. — 2021. — № 1. — С. 154–160.
3. *Гончарова Н. П.* Кризисное состояние общества: содержание и структура понятия // Известия АлтГУ. — 2010. — №1–2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizisnoe-sostoyanie-obschestva-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya (дата обращения: 28.09.2021).
4. *Китайгородский М. Д.* Опережающее образование. Аспектный подход. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15568603_69792764.pdf (дата обращения: 28.09.2021).
5. *Пытник А. Н., Кондратьева К. В.* Опережающее управление развитием предприятия в условиях организационного кризиса // Вестник Пермского университета. Экономика. — 2018. — Т.13, №1. — С. 121–135.
6. *Севостьянов Д. А.* Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. — 2018. — Т.27, №4. — С. 57–64.
7. *Смирнов И. П.* О понятии «опережение» в образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2016. — №2 (22). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-operezhenie-v-obrazovanii (дата обращения: 28.09.2021).
8. *Степанов В. И.* Кризис образования в современной России и пути его преодоления // Вестник ТГПУ. — 2014. — №11 (152). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii-i-puti-ego-preodoleniya (дата обращения: 28.09.2021).
9. *Турбовской Я. С.* Кризис образования: поиск системного решения //Профессиональное образование в современном мире. — 2016. — Т. 6, № 1. — С. 171–180.
10. *Шамова Т. И.* Научиться опережающему управлению. // Управление школой. — 2009. — № 5 — URL: http://upr.1september.ru/article.php?ID=200900502 (дата обращения: 28.09.2021).
11. *Шамова Т. И., Воровщиков С. Г.* К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета — перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов // Журнал педагогических исследований. — 2021. — Т. 6. — № 1. — С. 3–9 — URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view (дата обращения: 28.09.2021).

12. *Шклярова О. А.* Управление опережающим образованием: актуальность и некоторые направления исследования. // Наследие Ю. А. Конаржевского и актуальные проблемы современного образования: IV Всероссийские Конаржевские чтения. 8 ноября 2012 г. — Псков: ПОИПКРО. — 2012. — С. 30–36.
13. *Шклярова О. А., Тиунова В. В.* Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации: Практико-ориентированная монография. — М.: 5 за знания. — 286 с. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37537132 (дата обращения: 28.09.2021).
14. *Ярулов А. А., Цибульникова В. Е.* От учителя к ученому, от активизации учения школьников к опережающему управлению: развитие идей Татьяны Ивановны Шамовой в рамках опережающего образования // Опережающее развитие как фактор инновационного развития образовательных систем: Сб. ст. по итогам научной сессии кафедры управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ, 17 марта 2011 г. — М.: Издательство ФИРО, 2011. — С. 7–19.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Шклярова О. А. Феномен опережения в развитии теории и практики управления образовательными системами // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 50–56

И старым бредит новизна...
«Евгений Онегин». Пушкин Александр Сергеевич

Охотники мы все до новизны...
«Гавриллиада». Пушкин Александр Сергеевич

Уж носятся сомнительные слухи,
Уж новизна сменяет новизну...
«Борис Годунов». Пушкин Александр Сергеевич

УДК 378.1
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.66.48.001

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ТРЕНДОВ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котенева Мария Владимировна,
кандидат технических наук, доцент кафедры металловедения и физики прочности «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»»
mariakt@yandex.ru
SPIN-код: 5405-9754

Аннотация: В период цифровой трансформации в образовании на первый план выходят технологии электронного обучения. Среди них и смешанное обучение, которое реализуется в университетах России и мира. Опыт российских университетов показывает эффективность данной модели, однако и выделяет ряд особенностей, без которых она не была бы столь успешна.

Ключевые слова: цифровые технологии; смешанное обучение; модель «перевернутый» класс.

Цифровые технологии прочно вошли в нашу жизнь. Сегодня невозможно представить жизнь без использования компьютеров, смартфонов и других девайсов, упрощающих нашу жизнь. Каждому владельцу современного телефона открываются такие вычислительные мощности, о которых ученые не могли и думать ранее. Безусловно, развитие цифровых технологий влияет на все сферы деятельности. Автоматизация и роботизация производственных процессов, переход от массового производства стандартизированной продукции к производству общедоступной индивидуализированной продукции получил название новой индустриальной, или технологической (цифровой), революции [1].

На рынке труда происходит исчезновение рутинных элементов умственного труда и связанных с ними профессий. Система образования должна быть направлена на такие виды деятельности, которые будут востребованы через 20–30 лет и которые связаны с умением работать творчески, применяя развитые навыки коммуникации. Современные технологии сегодня позволяют учитывать скорость освоения программы обучающимися, отставание образовательных организаций от промышленности по технологическому оснащению,

невозможность практического освоения наиболее современных технологий в системе образования. Цифровые технологии позволяют обеспечить индивидуализацию, настроить образовательную траекторию и темпы освоения образовательного материала для каждого обучающегося [10; 12].

В настоящее время технологии электронного обучения являются наиболее популярными в образовании, все чаще университеты используют онлайн-курсы в программах дисциплин как обязательный элемент. Широко известны и применяются три модели электронного обучения: обучение с веб-поддержкой, смешанное обучение и онлайн-обучение [1]. Ключевое отличие между перечисленными моделями заключается в количестве времени, которое отводится на работу в электронной среде. Практика смешанного обучения открывает неограниченные образовательные возможности, что способствует росту качества образования для каждого человека вне зависимости от его местоположения и возможностей [10].

Однако возникает вопрос о возможности использования имеющихся практик смешанного обучения в техническом образовании, о наполнении электронной среды и применении цифровых технологий.

Целью данной работы является анализ использования модели смешанного обучения в высшем образовании и выявление ее особенностей.

Исследователи некоммерческой ассоциации EDUCAUSE [11] трактуют смешанное обучение как педагогический подход, который совмещает эффективность и возможности для социализации при аудиторном взаимодействии участников образовательного процесса с возможностями для активного деятельного обучения, предоставляемыми онлайн-средой.

В модели смешанного обучения традиционный аудиторный формат работы сочетается с различными видами взаимодействия в электронной среде. До 80 % времени уделяется на работу в электронной среде [1]. Модель смешанного обучения реализуется в отечественных университетах. В Национальном исследовательском Томском политехническом университете уже в 2014/2015 учебном году спроектировано более 30 электронных курсов для смешанного обучения [2].

С 2016 года в СПбГУ смешанное обучение строится на основе введения онлайн-курсов в организацию учебного процесса [9]. В 2018 году НИУ ВШЭ начал экспериментальную программу «Развитие обучения в формате blended learning», предназначенную для вузов, использующих онлайн-курсы ВШЭ. Были выбраны три популярных онлайн-курса на Национальной платформе открытого образования (НПОО). Университеты, которые выбрали эти курсы в рамках сетевого партнерства, организуют обучение по ним в смешанном формате: студенты будут изучать онлайн-курс НИУ ВШЭ на НПОО, а затем приходить на семинарские занятия с преподавателем своего вуза [8].

Существует всего 6 групп моделей смешанного обучения: «Rotation», «Face to Face Driver», «Selfblend», «Flex», «Online Lab», «Online Driver» [7]. Наиболее распространенная модель, применяемая в университетах — модель «перевернутый» класс группы «Rotation» [3-5]. «Перевернутое» обучение предполагает изучение нового материала дома с помощью электронного курса, на занятии же происходит закрепление пройденного, решение задач более высокого уровня сложности.

При описании смешанного обучения можно выделить ряд особенностей, характерных при использовании модели «перевернутого» класса:

– *Изменение роли преподавателя и студента.* Из единственного носителя готовых знаний при традиционном обучении преподаватель становится помощником, инструктором. Использование активных методов обучения способствует интенсификации работы студентов на занятии. Из объекта педагогического воздействия студенты становятся главной действующей фигурой занятий. Увеличивается ответственность студентов за процесс получения знаний, растет объем самостоятельной работы.
– *Интенсификация занятия.* Если при традиционном подходе большая часть занятия уделяется чтению нового материала, то для технологии «перевернутый класс»

на занятии характерно усвоение нового материала, изученного ранее на этапе предаудиторной работы. Аудиторное занятие становится интерактивным и предполагает активное включение в процесс обучения каждого участника.

– Использование электронной среды. В модели «перевернутый» класс происходит перенос в онлайн деятельности, связанной с изучением материала и отработкой типовых навыков. При этом в электронный курс в LMS (Learning Management System - система управления обучением) можно переносить не только лекционный материал, но и групповую работу, и взаимную проверку. Также обязательным является наличие постоянной обратной связи от преподавателя, что в электронной среде не представляет трудностей.

Смешанное обучение открывает колоссальные возможности для обучения: наличие электронной среды позволяет отследить самостоятельную работу студентов, которая ранее была «черным ящиком»; применение цифровых технологий позволяет уделить достаточное количество времени на совместную деятельность, более того, сегодня преподаватели могут сопровождать проектную деятельность студентов; электронная среда позволяет поддерживать непрерывное взаимодействие студент-преподаватель и оперативно вносить изменения в процесс обучения. Наличие электронной среды для университетов не является инновацией, но зачастую электронный курс является лишь хранилищем материалов, неспособным сопровождать учебный процесс. Сочетание лучших образовательных технологий и цифровых инструментов позволит вывести учебный процесс на качественно новый уровень, а также обеспечить большую заинтересованность и вовлеченность со стороны студентов.

Несмотря на наличие успешного опыта применения модели смешанного обучения, в каждом университете его организация будет иметь свою специфику.

Современный выпускник технического университета сегодня должен обладать не только набором профессиональных компетенций, но и так называемыми «soft skills», среди которых и умение работать в команде, и коммуникабельность, и креативность, и критическое мышление, и даже цифровая грамотность.

Но когда развивать мягкие навыки, если большее количество часов уходит на формирование профессиональных компетенций, работу в лаборатории с оборудованием и знакомство с технологиями производства. Опыт НИТУ «МИСиС» в реализации курсов по модели смешанного обучения показывает, что наиболее важным является процесс проектирования дисциплины. Проектирование осуществляется по модели «backward design» и начинается с определения результатов обучения по дисциплине. После формирования результатов обучения разрабатывается перечень оценочных мероприятий формирующего и суммирующего оценивания и последнее, пожалуй, самое сложное — проектируется система деятельности, сочетающая электронную и аудиторную компоненты. Особенно непросто спроектировать дисциплину в условиях большого количества часов на практические занятия и лабораторные работы, потому как не всегда возможным является перевод таких работ в электронный курс. С другой стороны, домашние задания с легкостью встраиваются в электронную среду, растет прозрачность самостоятельной работы студентов. Допуск к лабораторной работе студент может получить, выполняя задания в электронной среде, что экономит время на проведение самой лабораторной работы. Модель «перевернутого» класса способствует высвобождению времени занятий для проработки лекционного материала, для заполнения пробела в знаниях по пройденному материалу. Отдельно следует отметить активность преподавателя, внедряющего данную модель. Безусловно, подготовка актуального порционного материала для лекций, пребывание в электронной среде 24/7, использование активных методов обучения, непрерывная обратная связь от студентов и другие аспекты меняют традиционный подход преподавателей к построению и сопровождению образовательного процесса в рамках дисциплины. Однако следует отметить и по-

ложительные изменения: растет вовлеченность студентов, их ответственность при выполнении разных видов работ, а также благодаря активным методам обучения развиваются универсальные компетенции обучающихся.

Электронная среда позволяет обеспечить не только изучение теоретического материала, но и совместную деятельность студентов при выполнении домашних заданий и получение мгновенной обратной связи. Более того, дополнительные возможности открывают инструменты взаимной проверки или взаимного комментирования, что способствует развитию критического мышления студентов. Все перечисленные элементы должны быть четко спланированы и продуманы, только в этом случае смешанное обучение будет эффективным.

Следует отметить, что острая эпидемиологическая ситуация лишь подчеркнула значимость и необходимость электронной среды при реализации дисциплин. Однако нельзя умалять ценность синхронного или очного взаимодействия, необходим компромисс, которого и позволяет достичь смешанное обучение. В период пандемии «перевернутый» класс стал реальностью, теоретические материалы изучались дома, а синхронные занятия стали насыщены активной деятельностью студентов. Цифровые инструменты и сервисы надолго вошли в арсенал каждого преподавателя, позволив оптимизировать ряд процессов. Пандемия стала катализатором, ускорившим распространение моделей электронного обучения.

Модель смешанного обучения является крайне перспективной для использования в высшем образовании, в том числе техническом. Стремительное развитие цифровых технологий еще больше способствуют внедрению данной модели. Ее сложность заключается в необходимости предварительного проектирования дисциплины, распределении видов работ между электронной и аудиторной компонентами.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Велединская С. Б.* Смешанное обучение: секреты эффективности / С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева //Высшее образование сегодня. — 2014. — №. 8. — С. 8–13.
2. *Велединская С. Б.* Смешанное обучение в вузе: опыт и анализ внедрения в ТПУ/ С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева // Материалы II Всероссийского научно-методологического семинара «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: методическая готовность преподавателей», 19–21 ноября 2015 г. — г. Томск 2015. — С. 45
3. *Вульфович Е. В.* Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевёрнутый класс»/ Е. В. Вульфович // Высшее образование в России. — 2017. — №. 4. — С. 88–95.
4. *Жерносек А. К.* Применение технологии «перевернутый класс» в преподавании фармацевтической химии / А. К. Жерносек // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. науч. Статей междун. Науч.-практ. Конф.; под ред. Е. Я. Аршанского. — Витебск: Изд-во Витебского гос. ун-та, 2016. — С. 229– 230.
5. *Заводчикова Н. И.* Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики»/ Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2016. — №. 1. — С. 139–146

6. *Идрисов Г. И.* Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России/ Г. И. Идрисов, В. Н. Княгинин, А. Л. Кудрин, Е. С. Рожкова // Вопросы экономики. — 2018. — Т. 4. — С. 5–25.
7. *Кравцов В. В.* Смешанное обучение как ответ на вызовы современному образованию/ В. В. Кравцов, Н. Н. Савельева, Т. В. Черных //Образовательные технологии и общество. — 2015. — Т. 18. — №. 4. — С. 659–669
8. Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики: официальный сайт. — Москва, Обновляется в течение суток. — URL: https://www.hse.ru/ (дата обращения 20.03.2020)
9. Санкт–Петербургский политехнический университет имени Петра Великого: официальный сайт. — Санкт Петербург, Обновляется в течение суток. — URL: https://www.spbstu.ru/ (дата обращения 20.03.2020)
10. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. Исслед. Ун– т «Высшая школа экономики», ин–т образования. — Москва: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. — С. 28–32
11. *Dziuban C. D.* Blended learning / C. D. Dziuban, J. L. Hartman, P. D. Moskal // Educause Center for Applied Research Bulletin. — 2004. — Т. 2004. — № 7.
12. *Vorovshchikov S., Artamonova E., Speshneva Ch., Sabiyeva F.,Urazalieva R.* Designing the intraschool system of meta– subject education // Espacios. Revista. — 2019. — Т. 40. — № 12. — С. 25. ID: 38674883

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Котенева М. В. Смешанное обучение как один из трендов современного высшего образования // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 57–61

Идет работа Сизифа: природа оказывается более сложной, чем разнообразие — бесконечное — символов и моделей, созданных нашим сознанием...

«Из истории идей» Владимир Иванович Вернадский

УДК 378
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.004

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРЕДПРИЯТИЙ: ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ НАСЕЛЕНИЯ

Арасланова Анастасия Александровна,
к.п.н., доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Сургутского государственного педагогического университета,
soldatovaa@list.ru
ORCID: 0000-0003-0462-9968,
SPIN-код: 7409-1952,

Аннотация: В статье представлены и кратко охарактеризованы основные формы социального партнерства образовательных организаций и промышленных предприятий для личностно-профессионального развития учащийся молодежи на региональном рынке труда.

Ключевые слова: социальное партнерство; региональный кластер; организационный механизм; профессиональная ориентация; региональный рынок труда.

Социальное партнёрство для личностно-профессионального развития населения — это региональная и субрегиональная стратегия, привязанная к локальным экономическим территориям и муниципалитетам. Сегодня можно констатировать неравномерность развития региональных механизмов социального партнёрства в сфере профориентации по количественным и качественным характеристикам. В то же время во всех регионах сложился инвариантный комплекс механизмов, включающий разнообразные формы совместной работы.

Так, на базе Курского государственного политехнического колледжа была разработана и реализована «Модель создания кластерной системы в образовании по подготовке рабочих кадров и специалистов для отраслей производства» [10]. Данная модель социального партнерства была призвана реализовать амбициозные задачи: во-первых, профориентация и профессиональная подготовка конкурентоспособного выпускника колледжа, востребованного на региональном рынке труда; во-вторых, создание и организация образовательной деятельности политехнического колледжа, при-

влекательного для работодателей и инвесторов региона; в-третьих, переориентация образовательного процесса на повсеместное применение компетентностного подхода. Реализация данных задач осуществлялась на основе паритетного партнерства между государственными организациями, частными предприятиями, общеобразовательными школами, образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования. В осуществление данного регионального образовательно-экономического проекта были вовлечены специалисты концерна Росэнергоатом «Курская атомная станция», служащие управления Публичного акционерного общества «Сбербанк России» по Курской области, сотрудники противопожарной службы области. Администрации и управляющему совету колледжа удалось открыть летний оздоровительный лагерь благодаря развитию партнерских отношений с Комитетом по делам молодежи и туризму Курской области. Благодаря таким продуктивным партнерским отношениям учреждений и организаций государственного и негосударственного секторов, различных социально-экономических структур региона колледж не только получил дополнительные денежные средства, но развернул широкоформатную профориентацию своих студентов и выпускников общеобразовательных школ. Как результат, на некоторые особенно востребованные специальности в колледже в течение нескольких лет существует конкурс до 3 человек на место, хотя в Курской области произошло демографическое снижение количества выпускников школ на 30% [9].

В Республике Саха (Якутия) профессиональную ориентацию осуществляют благодаря развитию сотрудничества с родителями обучающихся. Стало обязательным участие родители как проектировщиков и консультантов в подготовке и проведении олимпиад, конкурсов, праздников, фестивалей, дней науки или искусства, проводимых образовательными организациями и имеющими профориентационную направленность. Основными направлениями деятельности регионального общественного объединения «Федерация родителей учащихся и студентов, обучающихся в учебных заведениях Северо-Восточного университетского образовательного округа» [6] являются профориентационная деятельность по приглашению лучших выпускников школ Якутии в Северо-Восточной федеральный университет; широкоформатное информирование жителей республики об успехах и перспективных векторах деятельности университета; консультационное сопровождение родителей воспитания талантливых детей.

В ГОУ СПО «Якутский сельскохозяйственный техникум» сформировались другие механизмы социального партнерства по вовлечению родителей в профессиональное самоопределение молодежи: ежегодно во время проведения Дней техникума в торжественной обстановке вручают благодарственные письма родителям успешных студентов; систематически организуются встречи с родителями, достигших больших успехов в профессиональной деятельности; обеспечивается обязательное и регулярное информирование студентов, старшеклассников и их родителей о профориентационно значимых проектах.

Определенный импульс развитию системы профессиональной ориентации столицы дало решение коллегии Департамента образования от 14 мая 2009 г.: «профориентационная работа в образовательных учреждениях в целом ведется фрагментарно и, в основном, по системе, которая была актуальной в прошлом веке, не учитывающей поставленные задачи в современных социально-экономических условиях» [7]. Основные задачи центра профориентации заключались в координации профориентационной работы всех субъектов столичной системы профессиональной ориентации; объединении их в целостную региональную систему профориентации; отработке и распространении инновационных информационных технологий в профориентационную работу; консалтинговом сопровождении создания окружных центров профориентации.

В настоящее время реализуются три основные формы гражданско-правового регулирования социального партнерства образовательных организаций:

1. *Договорное регулирование* предполагает заключение локальных нормативных актов,

которые предусмотрены уставами образовательных организаций, договорами об оказании образовательных услуг, предусмотренных Гражданским кодексом РФ.

1. *Административное регулирование* предполагает создание единой муниципальной образовательной сети организаций высшего, общего и дополнительного образования при наличии одного учредителя. Подобное сетевое взаимодействие образовательных организаций проявляется в создании ресурсного центра, обладающего на территории муниципалитета необходимой материально-технической, учебно-методической и кадровой базой. Обычно формируется целостный пакет необходимых документов: соглашения о сотрудничестве, протоколы о намерениях по осуществлению совместных образовательных программ; примерные положения учредителя; определенные локальные нормативные акты, которые предусмотрены уставами образовательных организаций.
2. *Институциональное регулирование* предполагает создание нового юридического лица. Многие федеральные и региональные вузы открывают как структурные подразделения колледжи (лицеи) и общеобразовательные организации. Например, университетская школа при Московском городском педагогическом университете, университетский лицей при Московском педагогическом государственном университете, лицей при Финансовом университете при Правительстве РФ, университетская гимназия (школа-интернат) при Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и т.п.

Изучение механизмов социального партнёрства в границах региона для сопровождения лично-профессионального развития населения позволило сделать ряд обобщений.

Во-первых, это корпоративный механизм социального партнёрства обусловлены тенденцией, сложившейся в 2010-ые годы — беспрекословным превалированием интересов предприятий-работодателей. Как правило, это включенность в социальные партнёрства муниципального и регионального уровня. На образовательные организации возложены логистические задачи, а педагогические ценности личностно-профессионального развития уходят на периферию партнёрства. Это объективно уменьшает личностную направленность профессионального определения, компетентностный характер образования [4]. Личностно-профессиональное развитие детей не является объектом мониторинга на региональном и муниципальном уровнях, а, следовательно, и на корпоративном. Особо в этом контексте следует отметить проблемы профориентационной работы с дифференцированными группами обучающихся такими, как дети с ОВЗ, дети-сироты, одарённые дети, дети-мигранты.

Профессиональная диагностика и профессиональное консультирование переместились в корпоративном механизме в сферу деятельности частнопрактикующих психологов и негосударственных организаций, в которых юристы и экономисты с отличными навыками продаж создают профориентационные франшизы. В качестве примера можно привести такие направления «токсичной профориентации», как «нейорометрия способностей», «диагностика таланта», «экологизация развития детей», профориентация по отпечаткам пальцев и выбор профессии по знакам зодиака. Проведённые по проекту «Билет в будущее» в 2018 году исследования показали, что «около 70% школьников 6-11 классов при выборе профессии показывают сочетание низкой готовности к выбору с высокой самооценкой, непонимание необходимости сделать выбор и удовлетворённость своим положением» [3].

Во-вторых, это кластерный территориально-отраслевой образовательно-производственный механизм партнёрства [2;5;11]. Кластерный механизм социального партнёрства в эффективных региональных системах профориентации определяет их нацеленность на удовлетворение актуальных кадровых потребностей территориальной экономики. Рынок труда в Российской Федерации имеет региональную сущность и характеризуется первенством интересов и доминированием амбициозности работодателей. Нельзя отрицать, что в регионах формируется понимание профессионального выбора человека как предмета социально-

го партнёрства заинтересованных сторон. Но их интересы существенно различаются. Одни стремятся купить специалистов подешевле, другие — продать подороже. Реализуемые кластерные механизмы характеризуются избыточной насыщенностью, неупорядоченностью профориентационных мероприятий и ведут к выбору профессий сегодняшнего или вчерашнего дня. Как правило, исследователи и практики отмечают низкий уровень научно-методического и организационно-педагогического обеспечения этой работы, дефицит новых подходов и технологий. В то же время кластерный механизм является достаточно приемлемым в условиях территориальной рыночной экономики, он нивелирует в определённой мере бессистемное разнообразие психологически обеспеченных, но не связанных с кадровой политикой событий.

В-третьих, это регионально-муниципальный механизм, координирующий работу подразделений ведомств образования, труда и занятости молодёжи, молодёжной политики, ассоциаций предпринимателей, институтов гражданского общества. Координационная деятельность актуальна в силу неоднородности, слабой структурированности региональной системы профориентации. Кроме этого, в территориях, как правило, создаются ресурсные центры профориентации, реализуются злободневные профильные программно-методические комплексы. В то же время типичным для регионов является отсутствие единого координационного центра, целостной системы мониторинга профориентационной работы и представления соответствующей информации в открытом доступе. Созданные за последнее десятилетие масштабные региональные массивы профориентационных мероприятий остаются в большей части невостребованными. Результаты и проблемы профориентационной работы позволяют говорить, что современный регионально-муниципальный механизм социального партнёрства соответствует моделям профориентации 60-70-ых годов прошлого века [8].

В-четвёртых, это федеральные профориентационные практики, внедряемые на основе социального партнёрства в регионах. Федеральные профориентационные проекты обладают очевидной инновационностью, но недостаточно ориентированы на потребности региональной экономики и более того вытесняют кластерные территориально-отраслевые механизмы социального партнёрства. Данное противоречие обостряется индифферентным отношением региональных экономик к нелинейному развитию и как следствие к подготовке кадров для технологий, востребованных в ближайшем будущем.

Таким образом, «новая» профориентация включает, прежде всего, формы социального партнёрства образовательных организаций и предприятий для лично-профессионального развития населения региона, связанные с погружением в квазипрофессиональную и реальную профессиональную среду: профессиональные пробы, профориентационные экспедиции и проекты, профессиональное обучение школьников. Подобные эффективные практики социального партнерства образования и производства по личностно-профессиональному развитию россиян, с одной стороны, учитывают позитивные традиции советской практики профессиональной социализации молодежи; с другой стороны, рыночная экономика и уход государства от планового распределения молодых специалистов потребовали разработки новых форматов социального партнерства для личностно-профессионального развития учащийся молодежи.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Арасланова А. А.* Профориентационная работа: актуальные вызовы, этапы развития и современные проблемы // Человек. Социум. Общество. — 2020. — № 9. — С. 4–10
2. *Арасланова А. А., Воровщиков С. Г.* Генезис института социального партнерства как идеологии и технологии согласования взаимовыгодного взаимодействия // Педагогическое образование и наука. — 2020. — № 1. — С. 17–22.
3. Билет в будущее. Концепция реализации на 2019 год — URL: https://worldskills.ru/final2019/wp-content/uploads/2019/05/Билет-в-будущее-Презентация-на-ФНЧ.pdf (Дата обращения — 21.09.2021)
4. *Воровщиков С. Г.* Компетентностный подход в образовании// Философия образования. — 2007. — № 2 (19). — С. 27–32
5. *Воровщиков С. Г.* Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология: 2-е изд. — М.: 5 за знания, 2009. — 304 с.
6. *Олейникова О. Н.* Социальное партнерство в сфере профессионального образования. — М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. — 85 с.
7. Решение коллегии Департамента образования города Москвы от 14 мая 2009 г. «О профессиональной ориентации учащейся молодежи на получение востребованных на рынке труда профессий».
8. *Сергеев И. С.* Профориентация: вдогонку за настоящим или вперёд в будущие? — URL: https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/4484-4064.html (Дата обращения — 21.09.2021)
9. Социальное партнерство в образовательной сфере России: теория и практика. — М.: РАГС, 1999. — 181 с.
10. Стратегическое партнерство: нормативно-методические документы партнерских отношений «вуз-предприятие». — СПб.: ЛЭТИ, 2002. — 51 с.
11. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. — 2015. — № 5. — С. 115–122

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Арасланова А. А. Социальное партнерство образовательных организаций и предприятий: личностно-профессиональное развитие населения // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 62–66

Но без души и помыслов высоких
Живых путей от сердца к сердцу нет.
«Фауст». Часть первая, «Ночь»
Иоганн Вольфганг Гете

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Данной статьей мы продолжаем развивать инновационный для научного и художественного стиля жанр поэтической рефлексии. В художественно-научное творчество включается питерский поэт и краевед, представляющий и комментирующий свои поэтические произведения.

Вероятно, нашего читателя еще в школьном детстве ставило в тупик неожиданное задание учителя по литературе: «Расскажите, что хотел сказать поэт». Наши авторы, размышляя над своими стихами, избавляют читателей от необходимости додумывать за них, но предлагают соотнести свое авторское видение с чувствами и мыслями читателей.

УДК 37.036
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.005

ВЗГЛЯД: ПОЭТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Штатнов Павел Викторович,
художник-график, поэт, краевед, гид по Санкт-Петербургу, любитель старины и ценитель человеческих ценностей.
pshtatnov@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена тематическая подборка стихов, которая прокомментирована автором. Статья развивает жанр поэтической рефлексии как эффективный ресурс осмысления поэтического творчества и личной жизни.

Ключевые слова: поэтическая рефлексия; поэтическое творчество; мысли и чувства.

Я неслучайно назвал эту статью «Взгляд». Взгляд на мир окружающий меня, взгляд через призму моих стихов. Это попытка самоанализа. Желание посмотреть на себя со стороны.

Последнее время, а точнее после моего недавнего случайного знакомства с профессором С.Г. Воровщиковым, меня стал интересовать вопрос: «А что действительно меня подвигло к написанию стихов? Зачем я это делаю? В чём смысл этих моих мыслей и чувств, сложенных рифмами в столбики?». Тщеславие ли это: приятно слышать восторженные похвалы друзей и коллег после прочтения од в их честь на юбилеях и прочих торжествах?

Писать «стишки-веселушки» я начал ещё в школе. Жаль, что утеряны эти «шедевры» юности. Помню, как хохотали одноклассники над поэмой «Полёт на Венеру 8-А класса». Конечно, это был стихотворный примитив, но успех и популярность были феноменальны! Помню наши

подростковые опасения о том, что когда-то наступит невероятный даже по своим сакральным цифрам — 2000 год! Невероятно! И нам будет аж целых тридцать пять лет! Но это было еще так далеко. В это не верилось. Это будет, но будет еще очень не скоро. И не с нами. Но это уже случилось! И уже стало двадцатилетней историей!

Просмотрев прежние рукописи своих стихи, я понял, что стихи я начал писать по-настоящему лишь в 1997 году. Сопоставив даты и события моей молодости, поймал себя на мысли, что именно в тот год моя семейная жизнь дала трещину. Даже не трещинку, а целый разлом. Да, именно тогда родились мои первые строчки, которые я вправе назвать стихами... Стихи о любви к женщине, которую я так боялся потерять. К сожалению, они не сохранились: было не до того! Лишь пара рваных строк. Сынок скажет мне потом: «Пап, мама читала твои стихи и плакала». Всё уже позади. Мы вместе и, надеюсь, оба вполне счастливы!

Но каждый раз думаю, стал бы я так серьезно относиться к поэзии без этой личной драмы? И пришёл к неожиданному для меня умозаключению. Хорошие стихи не может писать сытый, во всех отношениях самодовольный человек! Мало владеть рифмой и иметь большой словарный запас. Банальных виршей не счесть. Они, на первый взгляд «причёсаны» по всем правилам стихосложения, а души в них нет. Нельзя написать об истинной скорби, не потеряв любимого человека. О любви, не испытав трепетных чувств к женщине. О войне, не пережив или не перевоплотившись в того солдата в окопе. О городе, который ты не чувствуешь. О смешном, если ты не обладаешь самоиронией. Стих — это своего рода «Зеркало Души»! Стих — это гранит чувственно-мысленной заготовки, высеченный в сознании и перенесённый на носитель информации. Гранит — камень непослушный. От слова «гранула». Столь же непослушны слова и строчки...

Признаюсь, что стихи отечественных классиков я мало читал. Конечно, как и все, учил в школе, но не любил их зубрить. И с ужасом на уроке литературы следил за рукой учителя, скользящего вниз по журналу в поисках «жертвы», поленившейся вызубрить до конца... Моя фамилия была в самом низу на «Ш». Может это покажется странным и невежественным, но я буквально боюсь... Да, да, именно боюсь «засорять» своё собственное, так называемое, поэтическое пространство. Боюсь заимствований чужого слова и слога. Хотя, конечно, это неизбежно. Это как ноты. Их семь, и восьмую не придумать. В каждой мелодии, при желании и наличии слуха, можно услышать что-то неуловимо похожее на другую или другие мелодии.

Как же рождаются стихи? Для меня главным камертоном является мое настроение. Особых объяснений тут не требуется. Веселое не пишется в минуты печали, и наоборот. Почему из всех времён года больше всего воспета именно осень? Затухание жизненного цикла. Обострение чувств. Страх утраты чего-то:

Скоро зима белый траур наденет,
Всех примеряя с тоской.
Серую осень мне белой заменит,
Сердцу даруя покой...

В этих строчка сквозит грустью, скорбью, расставанием. Чем-то неизбежным и печальным. Лишь лёгкая попытка смягчить ситуацию фразой о покое сердца. Как говорится: «Уж скорее бы всё случилось».

ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА

Женщине хочется тепла и ласки, нежности и тепла. Поэт не должен обмануть ожиданий: женщина должна стать его героиней.

Красивая женщина. Счастье иль горе?
Для многих вопрос мой покажется глуп.
Её перспективы безбрежны, как море
В глазах некрасивых подруг.

Красавица думает, что это про неё. А некрасивых женщин не бывает, как мы знаем.

РАЗБУДИ ВО МНЕ...

Разбуди меня нежным дыханьем
И накрой прядью русых волос,
Вместе с солнцем, по-летнему ранним,
Поцелуй меня крепко, всерьёз.

Растопи во мне страсть и истому
И, упругим согрев меня телом,
Расскажи, что дорогу к другому
Вновь присыпало в памяти снегом.

Не спеши показаться нескромной,
Притворись на мгновенье невинной,

Лишь потом раскаленной стань домной,
Став моей, лишь моей половиной.

04.07.2000 г.

СТИХ, КАК АРХИТЕКТУРА

Стих можно сравнить с архитектурой. Это здание, выложенное из слов-блоков на рифмованном растворе по своим поэтическим законам стихосложения. В стихах, как в домах, живут по соседству мысли и чувства. Это может быть и наспех сколоченный скворечник и добротная работа печника. Песочный, но милый домик малыша и творение великого Зодчего. Однотипные «хрущёвки» с их нелепой бездарной планировкой и таинственные замки, которые притягивают к себе необъяснимо. Стихи «барокко» и «классицизм», стихи «ренессанс» и «модерн». Стихи «Аля-халупа», «изба-читальня». Список сей бесконечен. Часто встречаю стихи, словно «причёсанные под гребёнку». И всё в них ровно: и размер, и ритм, и форма. А души-то и нет. Мёртвый домик-то. Красивый, но не жилой. Встречаются «стихи-руины», где великолепные строки, вдруг осыпаются торопливой кладкой. Ещё есть стихи, напоминающие «сумасшедшие дома». Но о них не буду.

НЕ ХОЧЕШЬ.., НЕ МУЧАЙ...

Вы не ослышались. Это моё искреннее отношение к графомании. Многие годы в «нулевые» я регулярно сидел на «Стихи.ру». Признаюсь, было интересно. Появился свой узкий круг общения. Хвалили, критиковали, пародировали, спорили. Потихоньку все стали исчезать. Перегорело что ли. Да и причины разные у всех, конечно. В итоге и я перестал открывать этот форум.

ВРЕМЕНА ГОДА

Я люблю эту тему. Почему-то совсем нет летних стихов. Т.е. лето присутствует. Но на фоне событий каких-то. Больше об осени. Может быть, потому, что живу в Петербурге всю жизнь. Да ещё рядом с Летним садом, где с детства любовался его осенней красотой, купался в его огненной листве, возвращаясь непременно с букетом из кленовых «ладошек». О зиме писать проще, но скучнее, мне кажется. Впрочем, это мой «субъективизм». Весна — полет фантазий. Эта тема сладка и трепетна. А этот стих переходный. От осени к зиме, видимо:

СЫПЬСЯ, БЕЛОЕ ПШЕНО...

Тщетно прячут в небе тучи
Сотни тонн снегов зыбучих.
Всё уже предрешено...
Сыпься, белое пшено!

Засыпай амбары с домом.
Засыпай под снежным комом
Старый яблоневый сад,
Забывая листопад.

Пудру сахарную вьюгой
Разметай в поля по кругу.
Миллиардом мотыльков
Застели земной покров.

Забели озер молчанье
Кромкой белой в час венчанья.
И дорогу, что чернеет,
Пухом нежным пусть завеет.

Снег в падении безмолвном...
Тишина кругом... И словно
Сам взлетаешь к небесам,
В небо, к белым парусам...

19.02.2002 г.

ТВОРЕНЬЕ СЛАВНОГО ПЕТРА

Конечно же, я не мог ни отразить в стихах тему родного города на Неве. У меня с ним связано всё: рождение, детство, первая любовь, работа, друзья, дом, семья. Музей архитектуры под открытым небом стал для меня привычным местом обитания. Проживая в такой красоте, волей-неволей становишься богаче духовно. Думаю, этот факт неоспорим.

Петербургских трущоб мне знакома пыль.
Я впитал её с детских лет.
Не отмыть её, сколько рук не мыль.
И хочу ли я этого? Нет!

Я изведал его вдоль и поперёк, сидя за баранкой ленинградского такси целых семь лет. Трудно представить, сколько проехал десятков тысяч километров! Да каких десятков. Сотен тысяч! Работая «два через два» по 12 часов, проезжая в день 200-300 км. Уже и не верится... Я и посей день за рулём. Нынче вожу туристов в качестве гида. И по-прежнему впитываю в себя его гармонию.

Росчерком смелого пера,
В одно касанье, без отрыва
Творенье славного Петра
Застыло в дымке горделиво.

Застыли старые дома —
Свидетели немые судеб,
Почивших в прошлые года,
Живущих ныне, тех, кто будет.

Тепло булыжной мостовой
Пусть отогреет наши души.
И тёплым ветром над Невой
Повеет с благодатной суши.

Храни тебя от смут и бед,
От надругательства и скверны.
Ты для России триста лет,
Как символ красоты и веры.
06.06.2002 г.

ВОЙНА В СТИХАХ.

Для меня как коренного ленинградца тема войны — одна из волнующих тем. Очень трепетно отношусь к ней. Я словно был там сам. В том окопе. В той атаке. На тонущем судне. Это трудно объяснить Стих рождается сам. Я почти материально всё это ощущаю...

БОЙ

Наверно, страшно на войне?
Сам я не воевал, простите.
Привыкли к смерти?.. Что вы говорите!
От этого страшнее мне вдвойне...

Картонный танк... Броня — «папье-маше».
Да нет же... Слышу этот жуткий скрежет.
Он землю жирную, как масло, брюхом режет
И дулом смотрит в душу мне уже.

Я не глядеть в его бы сторону был рад,
Но он приполз сюда — по мою душу.
Я, как и тот, который в нём, наверно, трушу.
«Гранаты к бою!» — это наш комбат.

Взметнуло землю чёрным веером в глазах.
Взрыв отразился жутким криком, словно эхом:
Ох, как же выл каким-то страшным смехом
Мальчишка слева, скорчившись, в слезах.

Ползёт броня, всё сокрушая, напрямик.
За ней рассыпались нечёткие фигурки.
Игра со смертью началась в слепые жмурки.
Водящий — спереди, а позади — тупик.

Трясётся бруствер, погружаясь в темноту.
Еще секунда — и меня не станет.
Сровняет так, что и лопата не достанет.
Пропавшим без вести вдруг стану на посту.

Несётся брань на незнакомом языке.
Нет силы ждать. Смешалось всё в глазах.
Карабкаюсь наверх, забыв про страх,
Как зверь затравленный, с гранатою в руке.

Кольнуло дважды и отбросило назад.
Но прежде я успел закончить дело.
Глядел, пока в глазах не потемнело...
«Фанерным» оказался всё же ... Гад!..

29.03.2001 г.

ПОСЛЕ БОЯ

Ровно. Гладко. Чисто. Серо.
Что-то шепчет в ухо шмель.
Надо мной застыло небо.
Подо мной — шинель.

Помню ночь, бомбёжку, танки,
Гарь и копоть, мат и свист,
Как истошно из землянки
Помощь звал связист.

Мутно...Сладко...Рвано-бело
На губах лишь соль...
Покидаю своё тело,
Страх забыв и боль.

Всё вдруг стало безразлично:
Кровь... и «вспаханная» рота.
Наконец-то... Всё отлично...
Мне туда, где все, охота...

17.05.2001 г.

НЕМНОГО О ФИЛОСОФИИ В СТИХАХ

Философская тема. Тема возвышенная. Нечто сакральное. Обычно она касается нашего предназначения, посвящена нашему бренному пребыванию на этой грешной... Думы о вечном, далеком будущем, в котором нас не будет никогда. Никогда... Страшное слово. Но давайте верить, что...

ХРАМ

Дорогами звездными,
Млечными тропами,
Длинными думами,
Лунными нотами
Я пробираюсь к заветным мирам,

Что называем мы Храм.
Ищущий, страждущий,
В грехопадении…
Светлого жаждущий
В ангельском рвении…
Путь свой ищу я, то здесь, а то там,
К цели, по имени Храм.
Лба, не испачкавши,
Между добром и злом,
С правдой души своей
Вновь бреду день за днём
Через рутину — к заветным мирам,
В дивный и сказочный Храм.
Лучше ли, хуже ли?
Много ли, надо ли?
Мне не собрать уже
Звезд тех, что падали.

Я одного хочу; чтобы и вам
Было со мной по дороге в тот Храм…

14.06.2001 г.

Я ВЕРНУСЬ…

Серебром припорошена старость,
Время есть оглянуться назад.
Тихо плачет в душе моей радость
Под далёкий церковный набат.
Скоро место мое опустеет,
И закончится это «кино».
Без меня солнце землю согреет,
Без меня будет мир этот… Но!..
Я вернусь … Я вернусь, чтобы снова
Путь пройти через радость и боль,
Чтоб на мир зреть глазами другого,
Чтоб сыграть свою новую «роль».
Я не буду рыдать на прощанье.
Неизбежность стучится в сердцах.
Днём осенним своё увяданье
Встречу с тихой улыбкой в устах…

2003 г.

В этой статье я опубликовал свои ранние стихи умышленно. Именно с них и начиналось моё творчество. Рисунки к стихам, надеюсь, вполне уместны. В них я показываю читателю, как я вижу то, о чём пишу: переживания, настроение, образы, мой внутренний мир. Благодарю всех, кто дочитал статью до конца.

С уважением и признательностью,
Павел Штатнов.
Июнь 2021 г.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Степанов С. Ю.* Поэтическая рефлексия в психолого-педагогической тональности // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 1. — С. 77–91
2. *Ясвин В. А.* Поэзия как демонстрация субъективных отношений личности // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 2. — С. 46–63

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Штатнов П. В. Взгляд: поэтическая рефлексия // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 67–76.

Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведения, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть...
«Основы педагогики. Введение в прикладную философию»
Сергей Иосифович Гессен

УДК 37.025.7
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.006

КАК КОРРЕКТНО ОПРЕДЕЛЯТЬ ПОНЯТИЯ, СОСТАВЛЯТЬ ПЛАН ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА: ФРАГМЕНТ ПРАКТИКУМА МЕТАПРЕДМЕТНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Воровщиков Сергей Георгиевич,
профессор, доктор педагогических наук, академик МАНПО, заведующий лабораторией экспериментальной психологии и педагогики, профессор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
VorovshikovSG@mgpu.ru,
ORCID: 0000-0002-5233-5182
SPIN-код:1366-5979

Аннотация. Статья представляет собой второй фрагмент рабочей тетради практикума метапредметного курса «Основы проектной и исследовательской деятельности». Публикация обращена к старшеклассникам и педагогам школы, преподавателям педагогических вузов, осознающих важность эффективного решения актуальных дидактических проблем корректного мышления учащихся как основы экологии мышления.
Ключевые слова: рабочая тетрадь; метапредметный курс; понятие; письменный текст; план.

КАК КОРРЕКТНО ОПРЕДЕЛЯТЬ ПОНЯТИЯ?

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА РАССУЖДЕНИЯ

...В какую область ни ткнешься, на первых же шагах оказывается, что самые простые и самые насущные необходимые явления вовсе не изучены систематически, а имеются лишь разрозненные обрывки, разболтанные в произвольных схемах.
Из письма русского философа Флоренского Павла Александровича русскому ученому Вернадскому Владимиру Ивановичу)

Понятие — единица знания о наиболее общих, существенных признаках явлений действительности; синоним «понимания сути дела».
Холодная Марина Александровна.
«Психология интеллекта: парадоксы исследования»

Стали спорить три крота
О природе цвета.
— Он довольно мил на слух.
— Нет, скорей на запах.
— Но наощупь слишком сух,
Натирает лапы.
Кривин Феликс Давидович. «Круги на песке»

Неясность предмета рассуждения — еще одна проблемная мыслительная ситуация. Австрийский философ и логик Людвиг Витгенштейн по этому поводу писал: «Границы моего языка означают границы моего мира». И речь идет не столько о владении иностранным языком. Действительно, очень часто трудности возникают, когда мы общаемся и на родном языке: нам трудно понять кого-либо или что-либо, потому что мы четко не определили предмет нашего разговора, изучения. Это во много объясняется тем, что используемые нами в процессе общения или обучения понятия не всегда нами правильно определены. «Нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в понятие», — справедливо утверждал английский астроном Джон Фредерик Ульямс Гершель. Вероятно, стоит прислушаться к этому авторитетному мнению, ибо именно Гершель предложил еще 14 марта 1839 г. термин «фотография», который впоследствии стал общепризнанным.

Неясность предмета рассуждения возникает в следующих случаях:

Во-первых, подчас мы не понимаем какие-то термины. Необходимо просто узнать их значение, посмотрев словарь. Французский философ *Рене Декарт* мечтательно заметил, что если бы удалось четко установить значение всех слов и понятий, то можно было бы избавить человечество от доброй половины его заблуждений.

Во-вторых, бывает и так, когда одно и то же понятие разные книги, словари и разные авторитеты определяют различно. Тогда мы выбираем наиболее правильное определение с нашей точки зрения. Но в таком случае должны помнить, что существует несколько определений данного понятия и иметь это в виду, особенно в споре. Например, «Толковый словарь русского языка» С. И.Ожегова следующим образом дает определение понятию «личность» — «человек как носитель каких-нибудь свойств». А «Философский словарь» для школьников П. С. Гуревича определяет «личность» несколько иначе — «социально и духовно развитой человек».

В-третьих, один и тот же объект рассматривается с различных точек зрения, в разных аспектах. Так, человек, с точки зрения биологии — «высшая ступень живых организмов на Земле. Телесно или физиологически человек принадлежит к млекопитающим, а именно гоминидам». С точки зрения социологии, человек — это живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать оружия и пользоваться ими в процессе общественного труда.

В-четвертых, в русском языке достаточно часто одним и тем же словом обозначаются разные понятия. Например, слово «кисть» в знаменитом толковом словаре С.И. Ожегова обозначает:

1. Укрепленный в рукоятке пучок ровных щетинок, волосков для нанесения на поверхность краски, клея, лака. Малярная кисть.
2. Украшение в виде стянутого вверху и расходящиеся книзу пучка ниток, шнурков. Скатерть с кистями.
3. Разветвленное соцветие (при созревании его — плод) на удлиненном стебле. Виноградная кисть.
4. Часть руки (у животных — передняя конечность) от запястья до конца пальцев. Узкая в кисти рука.

Для того чтобы преодолеть эти затруднения необходимо всем используемым понятиям дать точное корректное определение. Что же такое понятие? **Понятие** — это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов. Понятия в языке выражаются от-

дельными словами («верблюд», «корабль») или словосочетаниями («моторная лодка», «гражданская война»).

Всякое понятие имеет содержание и объем. **Содержанием понятия** называют существенные признаки объекта или объектов, отраженных в понятии. **Объемом понятия** называют объект или объекты, существенные признаки которых зафиксированы в понятии.

В качестве примера возьмем понятие «город Москва». Объем данного понятия ограничивается одним конкретным городом. Содержание этого понятия включает следующий существенный признак «столица России, город федерального значения, административный центр Московской области, город-герой».

Объем понятия «гражданская война» весьма широк и включает все гражданские войны, а содержание этого понятия — «вооруженная форма массового столкновения социально-политических сил внутри страны за государственную власть».

Другой пример. Объем понятия «части света» включает все части света: Европа, Азия, Африка, Америка, Австралия, Антарктида. Содержание данного понятия представлено следующими признаками: «регионы суши Земли, включающие материки или их крупные части вместе с ближайшими островами».

Как же установить значения понятия?.. Для этого на практике используют два способа:

– Во-первых, можно открыть словарь и воспользоваться готовым определением.
– Во-вторых, своими силами определить понятие.

Определение понятий является необходимой ступенью познавательного процесса. Знаменитый отечественный психолог Лев Семенович Выготский справедливо считал, что образование понятий играет ключевую роль в процессе интеллектуального развития, поскольку «... именно образование понятий является основным ядром, вокруг которого располагаются все изменения в мышлении подростка» [3, с. 53].

Для того чтобы понять объект, не требуется перечислять все его признаки. Определение понятий не ставит цель охватить объект исчерпывающим образом. Это практически невозможно. Каждый объект имеет бесконечное число компонентов, свойств и отношений с другими объектами. Определение понятия основывается на выявлении существенных признаков, их сравнении и обобщении. Определив объем и содержание используемого понятия, мы во многом можем рассеять неясность рассуждения. Назначение определения понятий и состоит в том, чтобы в краткой форме зафиксировать уже добытые знания об объекте.

Понятие определяется по следующей схеме: **Понятие = ближайший род + существенные видовые отличия**. При определении понятия необходимо указывать не просто род, к которому относится определяемый объект, а именно ближайший род. Так, например, при определении ближайшего рода объекта «портфель» будет некорректно просто указать «сумка», а необходимо именно «жесткая прямоугольная сумка», поэтому все признаки жесткой прямоугольной сумки относятся к портфелю, который обладает своими существенными отличительными признаками, которые и выделяют портфель из всего рода жестких прямоугольных сумок. Благодаря этому определение становится корректным, правильным, т.е. полно и объективно раскрывает общие существенные и отличительные видовые признаки объекта. Иначе можно было бы к портфелям отнести и женские, и хозяйственные сумочки, и портфели типа «дипломат», в которых тоже можно носить книги.

Подчеркнем: Осуществлять определение понятий — это, прежде всего, находить ближайший род определяемого объекта и его существенные видовые отличия.

Например, для того чтобы определить понятие «праща», необходимо найти ближайший род «ручное оружие» и определить отличительные видовые признаки «для метания камней». Определение понятия «маяк» предполагает нахождение ближайшего рода «башня» и определение отличительных признаков «с сигнальными огнями для морских и речных судов». Для определения понятия «лимонад» необходимо найти ближайший род «прохладительный напи-

ток» и видовое отличие «с соком лимона или других фруктов и ягод». А теперь попробуем вместе с вами определить понятие «макароны»... Определим сначала ближайшее родовое понятие... «пищевой продукт из муки», затем определим отличительные видовые признаки... «в виде длинных высушенных трубочек».

При формулировании родовидового определения нужно не только отличить объем и содержания понятия, но и различать два взаимообуславливающих понятия — родовое и видовое. **Родовое понятие** — это понятие, объем которого *содержит* объем другого понятия (видового), а **видовое понятие** — это понятие, объем которого *содержится* в объеме другого понятия (родовом).

Задания:

1 Подбирая книги для школьной выставки по теме, заявленной в тексте, ученик включил в библиографический список следующие издания:

1) Андреев О. А. Тренируйте память: Техника быстрого чтения: Кн. для учащихся / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. — М.: Просвещение, 1994. — 208 с.
2) Воровщиков С. Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: 5 за знания, 2007. — 352 с.
3) Ивин А. А. Элементарная логика. — М.: «Дидакт», 1994. — 200 с.
4) Петров Ю. А. Азбука логичного мышления. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 104 с.
5) Поспелов Н. И. Формирование мыслительных операций у старшеклассников/ Н. И. Поспелов, И. Н. Поспелов. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.

Укажите, какая книга *не соответствует* тематике выставки.

2 **Выберите из перечня все предложения, *не соответствующие* тексту, укажите их номера.**

1) При определении понятия необходимо указывать не просто род, к которому относится определяемый объект, а именно ближайший род.
2) Всякое понятие имеет содержание и объем. Содержанием понятия называют существенные признаки объекта или объектов, отраженных в понятии. Объемом понятия называют объект или объекты, существенные признаки которых зафиксированы в понятии.
3) В генетическом определении понятия отличительный видовой признак обозначает способ возникновения, происхождения, порождения объекта.
4) Понятие — это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов. Понятия в языке выражаются отдельными словами («верблюд», «корабль») или словосочетаниями («моторная лодка», «гражданская война»).

3 **Прочитайте последовательность этапов в рассуждении автора текста.**

А. Проблемная мыслительная ситуация — неясность предмета рассуждения — во много объясняется тем, что используемые понятия не всегда нами правильно определены.
Б. Неясность предмета рассуждения возникает в следующих случаях: подчас мы не понимаем какие-то термины; одно и то же понятие разные книги, словари определяют различно; один и тот же объект рассма-

тривается с различных точек зрения, в разных аспектах; в языке достаточно часто одним и тем же словом обозначаются разные понятия.

В. Содержанием понятия называют существенные признаки объекта или объектов, отраженных в понятии. Объемом понятия называют объект или объекты, существенные признаки которых зафиксированы в понятии.

Г. Определение понятия основывается на выявлении существенных признаков, их сравнении и обобщении. Назначение определения понятий и состоит в том, чтобы в краткой форме зафиксировать уже добытые знания об объекте.

Д. При формулировании родовидового определения нужно не только отличить объем и содержания понятия, но и различать два взаимообуславливающих понятия — родовое и видовое. Родовое понятие — это понятие, объем которого *содержит* объем другого понятия (видового), а видовое понятие — это понятие, объем которого *содержится* в объеме другого понятия (родовом).

Укажите место пропуска важного этапа в рассуждении автора.
1) между А и Б; 2) между Б и В; 3) между В и Г; 4) между Г и Д

4 **В каком фрагменте текста содержится информация, помогающая ответить на вопрос: «Что является самым главным при определении понятия, чтобы оно полно и объективно раскрывало общие существенные и отличительные видовые признаки объекта?»**

1) Всякое понятие имеет содержание и объем. **Содержанием понятия** называют существенные признаки объекта или объектов, отраженных в понятии. **Объемом понятия** называют объект или объекты, существенные признаки которых зафиксированы в понятии.
2) Для того чтобы понять объект, не требуется перечислять все его признаки. Определение понятий не ставит цель охватить объект исчерпывающим образом. Это практически невозможно. Каждый объект имеет бесконечное число компонентов, свойств и отношений с другими объектами. Определение понятия основывается на выявлении существенных признаков, их сравнении и обобщении.
3) Понятие определяется по следующей схеме: Понятие = ближайший род + существенные видовые отличия. При определении понятия необходимо указывать не просто род, к которому относится определяемый объект, а именно ближайший род.
4) При формулировании родовидового определения нужно не только отличить объем и содержания понятия, но и различать два взаимообуславливающих понятия — родовое и видовое. Родовое понятие — это понятие, объем которого *содержит* объем другого понятия (видового), а видовое понятие — это понятие, объем которого *содержится* в объеме другого понятия (родовом).

5 **Необходимо составить как можно более длинную родовидовую цепь, например, посуда — чашка — кофейная чашка — фарфоровая кофейная чашка — кофейная чашка костяного фарфора.**

1) Транспорт ….
2) Книга…
3) Одежда …

4) Животное ...
5) Письменные принадлежности...

6 **Завершите формулировку определения понятия:**

1) Осень — это ... , следующее за летом и предшествующее зиме.
2) Акваланг — это устройство для дыхания человека ... .
3) Кинотеатр — это... , в котором демонстрируются кинофильмы.
4) Алиби — это доказательство ... .

7 **Подберите к понятию, выделенному курсивом, родовое (Р) и видовое (В) понятия из заданной совокупности. Над выбранными понятиями поставьте соответственно букву Р или В.**

1) *Сосна:* растения, деревья, хвойные деревья, кедровая сосна, цветок.
2) *Корова:* животное, айширская корова, млекопитающее парнокопытное животное, овца.
3) *Ягода*: орех, плод, сад, земляника.
4) *Угол*: треугольник, геометрическая фигура, сторона, прямой угол.

8 **Установите между данными понятиями родовидовые отношения; 1 — , 2 — , 3 — , 4 — , 5 — , 6 — , 7 — , 8 — , 9 — , 10 — .**

Родовые понятия	Видовые понятия
1. Член предложения	1. Существительное
2. Природное явление	2. Демократия
3. Часть речи	3. Землетрясение
4. Вид государственного управления	4. Подлежащее
5. Поэтическое произведение	5. Индейцы
6. Коренное население Америки	6. Стихотворение
7. Певчая птица	7. Байкал
8. Озеро	8. Соловей
9. Кустарник	9. Тургенев И. С.
10. Русский писатель	10. Бузина

9 **Определите объем и содержание следующих понятий:**

1) Вратарь.
Содержание — Объем —
2) Вторник.
Содержание — Объем —
3) Треугольник.
Содержание — Объем —
4) Прямоугольный треугольник.
Содержание — Объем —
5) Времена года. Содержание —
Содержание — Объем —

ОТВЕТЫ:

1. *Книга не соответствует тематике выставки:* 1) Андреев О. А. Тренируйте память: Техника быстрого чтения: Кн. для учащихся / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. — М.: Просвещение, 1994. — 208 с.

2. *Предложение, не соответствующее тексту:*
   3) В генетическом определении понятия отличительный видовой признак обозначает способ возникновения, происхождения, порождения объекта.

3. *Место пропуска важного этапа в рассуждении автора:* 4) между Г и Д
   Г. Определение понятия основывается на выявлении существенных признаков, их сравнении и обобщении. Назначение определения понятий и состоит в том, чтобы в краткой форме зафиксировать уже добытые знания об объекте.
   Д. При формулировании родовидового определения нужно не только отличить объем и содержания понятия, но и различать два взаимообуславливающих понятия — родовое и видовое. Родовое понятие — это понятие, объем которого *содержит* объем другого понятия (видового), а видовое понятие — это понятие, объем которого *содержится* в объеме другого понятия (родовом).

4. *В третьем фрагменте текста содержится информация, помогающая ответить на вопрос: «Что является самым главным при определении понятия, чтобы оно полно и объективно раскрывало общие существенные и отличительные видовые признаки объекта?»*
   3) Понятие определяется по следующей схеме: Понятие = ближайший род + существенные видовые отличия. При определении понятия необходимо указывать не просто род, к которому относится определяемый объект, а именно ближайший род.

5. *Возможные варианты родовидовой цепи:*
   1) Транспорт — воздушный транспорт — пассажирский воздушный транспорт — самолет — турбореактивный самолет — «Ту–154».
   2) Книга — учебник — школьный учебник — учебник по математике — учебник по математике для 5 класса.
   3) Одежда — форменная одежды — форменная одежда для военнослужащих — шинель — парадная шинель — парадная офицерская шинель.

6. *Завершите формулировку определения понятия:*
   1) Осень — это *время года*, следующее за летом и предшествующее зиме.
   2) Акваланг — это устройство для дыхания человека *под водой*.
   3) Кинотеатр — это *помещение*, в котором демонстрируются кинофильмы.
   4) Алиби — это доказательство *невиновности*.

7. К понятию, выделенному курсивом, подобраны родовое (Р) и видовое (В) понятия из заданной совокупности слов.
   1) *Сосна:* хвойные деревья (Р), кедровая сосна (В).
   2) *Корова:* айширская корова (В), млекопитающее парнокопытное животное (Р).
   3) *Ягода*: плод (Р), земляника (В).
   4) *Угол*: геометрическая фигура (Р), прямой угол (В).

8. *Существуют родовидовые отношения между следующими понятиями;* 1 — 4, 2 — 3, 3 — 1, 4 — 2, 5 — 6, 6 — 5, 7 — 8, 8 — 7, 9 — 10, 10 — 9.

9. *Объем и содержание следующих понятий:*
1) *Вратарь.* Содержание — игрок, защищающий ворота; объем — все вратари, играющие в футбол, хоккей, гандбол и т.д.
2) *Вторник.* Содержание — второй день недели; объем — все вторые дни недель.
3) *Треугольник.* Содержание — геометрическая фигура, имеющая три угла; объем — все остроугольные, прямоугольные, тупоугольные треугольники.
4) *Прямоугольный треугольник.* Содержание — треугольник, имеющие прямой угол; объем — все треугольники с прямым углом.
5) *Времена года.* Объем — весна, лето, осень, зима; содержание — сезонные изменения в природе в соответствии с видимым движением Солнца по небесной сфере (по эклиптике).

КАК КОРРЕКТНО СОСТАВЛЯТЬ СЛОЖНЫЙ ПЛАН ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА?

Не довольствуйся поверхностным взглядом. От тебя не должны ускользнуть ни своеобразие каждой вещи, ни ее достоинства.
Марк Аврелий Антонин, «Наедине с собой. Размышления».
Шестая книга. 3 абзац.

Мы видим только то, на что смотрим, но суть увиденного зависит от имеющихся знаний.
Доктор Пол Фолкнер (Dr. Paul Faulkner),
персонаж кинофильма «Глаз» (The Eye)

План — это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих ***тему*** и/или ***основную мысль***.

Тема — это исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается.

Основная мысль — это то, что утверждается или спрашивается о теме.

Простой план — это план, включающий название значительных частей текста. Графическая форма записи простого плана выглядит следующим образом:

1.
2.
3. и т.д.

Сложный план — это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов. Графическая форма записи сложного плана выглядит следующим образом:

1.
1.1.
1.2.
2. и т.д.

Как составлять план текста:

1. Прочитайте текст, выясните значение непонятных слов.
2. Определите тему и/ или основную мысль всего текста.
3. Разделите текст на смысловые части.
4. Определите тему и/ или основную мысль смысловых частей, озаглавьте их.
5. Напишите черновик плана. Сопоставьте его с текстом. Проследите: все ли главное нашло отражение в плане; связаны ли пункты плана по смыслу; отражают ли они тему и основную мысль текста.
6. Проверьте, можно ли руководствуясь этим планом, воспроизвести (пересказать или изложить) текст.
7. Аккуратно перепишите усовершенствованный вариант плана [5, с. 94].

ЗАДАНИЕ.

Составьте сложный план предлагаемого текста. Оцените составленный план, заполнив таблицу.

Проблемные мыслительные ситуации и учебно-логические умения

Так как логика есть искусство, которое упорядочивает и связывает мысли, то я не вижу оснований бранить ее. Наоборот, люди ошибаются именно потому, что им недостаточно логики.

Лейбниц Готфрид Вильгельм. «Об искусстве комбинаторики»

Святой апостол Павел призывал христиан: «Преобразуйтесь обновлением ума вашего».

Книги Нового завета. Послание к Римлянам, гл. 12, стих 2

Прежде всего нам необходимо определить: Что такое мышление? Что такое логичное мышление? Почему мы говорим лишь об азбуке логичного мышления? Как она нам может помочь в разрешении проблем, которые возникают у нас в процессе учения?

Мышление, в самом общем виде, представляет собой опосредованное отражение связей между объектами действительности, ведущее к получению новых знаний. Для мышления характерны следующие признаки:

- **Во-первых,** благодаря мышлению возможно получение знания, недоступного органам чувств.
- **Во-вторых,** мышление есть процесс решения задач.
- **В-третьих,** мышление — это опосредованное познание действительности, при котором используются разнообразные специальные способы и средства получения необходимых знаний.
- **В-четвертых,** целостный процесс мышления характеризуется целенаправленностью и логичностью.

Таким образом, мышление — это процесс решения задач, направленный на получение новых знаний. Там, где нет задачи, т.е. вопроса, на который необходимо найти ответ, понять что-либо в результате мыслительной и прак-

тической работы, там нет мышления. Представьте, мы бросаем камушки в воду и смотрим на расходящиеся круги, в этом случае речь не может идти о мышлении. Мышление предполагает попытку ответа на вопрос: «Почему расходятся круги на водной глади?».

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, условно выделяют три основных вида мышления, которые **тесно связаны между собой**:

- ***Наглядно-действенное (предметно-действенное) мышление*** — это процесс решения задач, в котором преобладают практические действия с реальными материальными предметами (например, приготовление кулинарного блюда, ремонт автомобиля). Психологи считают, что данный вид мышления начинает появляться у человека в период с рождения до 4 лет, а развивается всю последующую жизнь.
- ***Наглядно-образное мышление*** — это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами (например, создание модели свадебного платья, разработка архитектурного проекта, написание стихотворения). По мнению психологов, данный вид мышления развивается на протяжении всей жизни, а зарождается в период с 2 до 7 лет. Именно в это время начинают формироваться ростки высших нравственных чувств — совесть, товарищество, чуткость.
- ***Словесно-логическое (понятийное, абстрактно-логическое, логическое) мышление*** — это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях (например, решение физической задачи, доказательство теоремы). Данный вид мышления еще называют «взрослым», он складывается с 5 до 10 лет, а в дальнейшем мы неустанно пытаемся его совершенствовать.

Назначение логического мышления состоит в том, чтобы содержание мысли обрело адекватную форму и соответствовало сущности рассматриваемого объекта. При достоверности исходных положений логичность мысли, в известной мере, гарантирует ее истинность. В этом заключается познавательная сила логического мышления.

Нам следует помнить, что научное (логическое) и художественное (образное) мышления не разделены могучей и бесконечной Великой китайской стеной. Граница между ними напоминает скорее биологическую мембрану, сквозь ее поры в обе стороны проникают смыслы, идеи, представления и рассуждения.

Известный американский математик и педагог Д.Пойа заметил, что мышление иногда ведет себя как упрямая лошадь, которую мы должны обуздать и заставить служить нам, ибо мышление довольно часто отказывает нам в этих услугах. Последовательное, эффективно разрешающее задачи мышление называют логичным. Логичное мышление — это мышление, основанное на умениях анализировать и находить в изучаемом самое главное, существенное, сравнивать и обобщать объекты, явления, процессы так, чтобы понять их суть, убедительно доказывать и отстаивать свою точку зрения.

Итак, если **логическое мышление** — это решение задач, которое с начала и до конца осуществляется на основе понятий, суждений и умозаключениях, то **логичное мышление** — это эффективное логическое мышление, обязательно предполагающее корректное соблюдение законов и правил логики. Необходимо стремиться, чтобы наше логическое мышление стало логичным.

Мышление изучают многие науки: психология, философия, кибернетика. Но в первую очередь изучением законов правильного мышления занимается логика. Невозможно в границах одного пособия охватить весь мир правил, законов логичного мышления. Мы остановимся только на элементарных, азбучных правилах логичного мышления, которыми должны владеть все образованные люди как азбукой родного языка. В свое время немецкий философ XVIII века Иммануил Кант в знаменитой «Критике чистого разума» сокрушался, что ошибка человеческого разума состоит в том, что все торопятся поскорее возвести верхние этажи здания познания — свое мировоззрение. И только после этого спохватываются, а прочно ли у него основание, выдержит ли фундамент нагрузку [4, с. 109].

Для того чтобы выбрать самые актуальные умения логичного мышления, мы пойдем от наиболее типичных, часто встречающихся затруднений в вашей учебной деятельности.

Конечно, много затруднений в учебной работе у вас возникает потому, что вы порой бываете невнимательными, не смогли запомнить или вспомнить нужную информацию, вам не интересно, вы полагаете, что изучаемый материал далек от вашей будущей профессии и не пригодится вам в дальнейшей жизни.

Но основная масса затруднений в учебе основывается на том, что вы не смогли понять изучаемый материал из-за не владения эффективными техниками познания и учения. Затруднения, связанные с таким пониманием, мы будем называть проблемными мыслительными ситуациями. Из всего многообразия таких затруднений мы рассмотрим всего шесть проблемных мыслительных ситуаций.

Первую проблемную мыслительную ситуацию можно назвать затруднением в определении главного, основного, существенного в изучаемом материале.

Для того чтобы понять какой-либо объект, нам необходимо не просто перечислить его признаки, а определить именно существенные признаки. Существенные признаки — это признаки, без которых данный объект существовать не может. Если эти существенные признаки исключить, то данный объект перестает существовать. Возникает другой объект. Например, зеркало — это стекло, предназначенное для отражения находящихся перед ним предметов. Предположим, что зеркало утратило способность отражать, то оно превращается просто в стекло или, как мы говорим, «это когда-то было зеркалом».

Другой пример, если вода утрачивает жидкое состояние, то оно перестает быть водой, становясь либо льдом (твердое состояние), либо паром (газообразное состояние).

Еще пример. Стул может быть мягким и жестким, деревянным и пластмассовым, красным и зеленым, большим и маленьким. Это все несущественные признаки. Но стул обязательно должен быть со спинкой, потому что стул без спинки — это табуретка. Он должен быть предназначен для сидения одного человека, потому что сиденье для нескольких человек — это скамья или диван. И, конечно, быть без подлокотников, потому что сиденье для одного человека с подлокотниками — это кресло.

Разумеется, мы рассматривали объекты, в которых существенное можно определить сходу, легко. Однако в реальной жизни и, в частности, в учебной деятельности существенное подчас определить весьма сложно. И поэтому данное пособие поможет вам научиться, как это делать правильно и эффективно.

Вторая проблемная мыслительная ситуация проявляется в затруднении определения причины и следствия.

Легендарный древнерусский писатель XIII века Даниил Заточник в своем «Молении...» справедливо заметил: «Не корабль топит людей, а ветер...» В мире не может быть явлений, которые не порождали бы те или иные следствия, и не были бы сами порождены другими явлениями.

Понять явление — это значит выяснить причину его возникновения, узнать к каким последствиям оно может привести. Образно говоря, в мире существуют лишь «родители» и «дети», «причины» и «следствия». Так, чтобы лучше понять ваших пап и мам, нужно посмотреть на их родителей, ваших бабушек и дедушек, и в то же время посмотреть на вас — их детей. «Яблоко от яблоньки...». Ну, дальше вы помните.

Например, чтобы поставить правильный диагноз, т.е. понять, чем вы болеете, врач сначала узнает причины, вызвавшие заболевание. Врач спрашивает у вас, что вы накануне ели, чем раньше болели, общались ли с инфекционными больными, какие у вас наследственные заболевания, какими болезнями вы болели раньше. Затем врач узнает следствия вашего заболевания — измеряет температуру тела и давление, смотрит горло и роговицу глаза. А в случае необходимости просит вас сдать различные анализы для осуществления более углубленной клинико-лабораторной диагностики вашего заболевания. Только изучив причины и следствия вашего заболевания, врач способен поставить окончательный диагноз.

Древние мудрецы говорили: «Ничто не может возникнуть из ничего или превратиться в ничто». Однако нелегко следовать этой истине, и мы должны научиться, как правильно изучать причины и следствия для постижения сути явлений.

Третья проблемная мыслительная ситуация — это затруднение в определении основания для сравнения. Понять объект — это значит в том числе и сравнить его, т.е. отличить его от других и установить сходство с родственными ему объектами. Еще древние мыслители утверждали: сравнение — мать познания.

Сравнение, действительно, помогает вам представить и понять предметы, явления, процессы, выходящие за рамки вашего жизненного опыта. Все познается в сравнении. Например, чтобы легче, зримее представить соотношение размеров Земли и Солнца, учитель приводит сравнение канцелярской кнопки и большого картонного круга. Говоря о высоте морской волны, мы ее порой сравниваем с многоэтажным домом. Таким образом, сравнение становится своего рода мостом между неизвестным и известным и способствует пониманию неизвестного посредством соотношения с известным.

Стартовым этапом сравнения является выделение основания для сравнения. Конечные результаты сравнения в итоге зависят от того, как мы определим то или иное основание. Основанием для сравнения могут служить только такие признаки объектов, по которым эти объекты сопоставимы.

Узнаем ли мы что-нибудь новое об объектах, если будем сравнивать стул и храбрость, дом и небо, море и квадрат, шар и синий цвет и т.д.? Эти объекты бессмысленно сравнивать, они так далеки друг от друга, что у них невозможно найти ничего общего. Так, стул — это предмет, а храбрость — это качество человека. Стул не может быть ни храбрее, ни трусливее человека. Известно, трактор и автобус можно сравнивать как машины. Не следует их сравнивать как виды городского общественного транспорта. Можно сравнивать осла

и волка как животных. Бессмысленно их сравнивать как хищников или как домашних животных.

Четвертая проблемная мыслительная ситуация проявляется в неясности предмета рассуждения. Очень часто нам трудно понять кого-либо или что-либо, потому что мы четко не определили предмет нашего разговора, изучения. Это объясняется тем, что используемые нами в процессе общение или обучения понятия мы не всегда правильно определяем. Народ обрисовал эту ситуацию хлесткой пословицей: «Ему про Фому, а он про Ерему».

Понятие — это мысль, в которой отражаются общие, существенные признаки объекта. Вчитаемся в само слово «по-нятие»: пред нами предстает сам акт понимания, чистая деятельность словесно-логического мышления. Когда мы говорим, что имеем понятие о чем-либо, то подразумеваем, что понимаем сущность этого объекта. Действительно, определение понятий ценно не само по себе. Оно должно быть выводом, результатом изучения и обобщения существенных признаков объектов. Культура корректного научного мышления не допускает ни одного понятия без точного определения. Древнегреческому мудрецу *Сократу* приписывают слова о том, что точное логическое определение понятий — главнейшее условие достижения истинного знания.

Определение понятий — это инструмент мышления, позволяющий нам понять явления, предметы, процессы посредством раскрытия объема и содержания понятий. Объем понятий — это определяемые объекты, а содержание понятий — это совокупность существенных признаков определяемых объектов.

Приведем очень доступный пример. Времена года — это деление года на периоды в соответствии с видимым движением Солнца по небесной сфере (по эклиптике) и сезонными изменениями в природе. В этой формулировке отражено содержание понятия «времена года». Объем данного понятия исчерпывается следующими временами года — зима, весна, лето, осень.

Еще французский мыслитель *Блез Паскаль* говорил, что попытка определить то, что понятно и очевидно, только затемняет его. Как это не удивительно, но порой лишние попытки дать наукообразные определение очевидных понятий тоже вносят неясность в рассуждения. Так, в одном руководстве по пожарному делу содержалось такое определение: «Сосуд, имеющий форму ведра с надписью «пож.вед» и предназначенный для тушения пожара, называется пожарным ведром». Как тут не вспомнить строки стихотворения «Рассказ слуги каноника» из «Кентерберийских рассказов» английского поэта *Джеффри Чосера*:

К дурацкому занятью приступая,
Мы мудрецами кажемся, блистая
Ученейшими терминами...

Пятая проблемная мыслительная ситуация — это затруднения в работе с классификацией. Выдающийся шведский естествоиспытатель Карл Линней считал, что классификация — ариаднина нить ботаники, без нее — хаос. Действительно, в научном исследовании, учебной деятельности часто возникает необходимость целостно и зримо представить все множество изучаемых объектов. Классификация позволяет систематизировать совокупности понятий и соответствующие им множества объектов.

Классификация (от лат. classis — разряд, группа) — распределение некой общности объектов на взаимосвязанные совокупности (подклассы) согласно

одному существенному признаку (основанию деления). При этом класс делится на подклассы по мере убывания общности. Так что классификация — это и процесс и результат многократного последовательного деления объема исходного понятия.

Шестая проблемная мыслительная ситуация проявляется в недостаточной доказательности рассуждений. Подчас, чтобы понять что-либо, недостаточно только выделить существенное, найти причины и следствия, сравнить и обобщить изучаемые объекты и на этой основе дать определение понятий. Понять — это также означает сделать правильные выводы из уже имеющихся знаний. Контроль правильности выводов основывается на правилах доказательства и опровержения. Доказательство — это рассуждение, устанавливающее истинность каких-либо утверждений путем приведения доказанных ранее утверждений. Опровержение — это рассуждение, направленное на установление ложности выдвинутого утверждения.

Как правило, логичным называют человека, рассуждения которого достаточно доказательны. Невозможно переоценить значение доказательства и в процессе учения и в нашей обыденной жизни. И, тем не менее, правильные доказательства встречаются не так часто, как хотелось бы. Иногда за доказательство выдается то, что им вовсе не является. Например, каждый год 1 сентября дети идут в школу. И примерно в это же время начинают желтеть листья. Казалось бы, вывод очевиден: листья желтеют оттого, что дети идут в школу. Ну, а солнце всходит, конечно же, оттого, что неугомонный петух кукарекает по утрам.

В нашей дальнейшей работе мы, конечно, будем опираться на тот богатый опыт логического мышления, которым вы овладели за несколько лет обучения в школе. Более того, порой вы интуитивно стремимся выполнять те или иные правила логичного мышления. Однако если эти правила не осознанны в полной мере, то они либо могут быть неполными, либо могут использоваться неудачно.

В связи с этим в границах пособия вам будет предложен не набор рецептов по выходу из той или иной проблемной мыслительной ситуации. Отнюдь. Учебное пособие ориентирует вас на последовательное совершенствование ключевых учебно-логических умений: анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение. Более того. Вам будет предложен целый веер заданий, способствующих развитию других общеучебных умений: учебно-управленческих и учебно-информационных. Так, на страницах пособия вы найдете необходимую инструктивную информацию, как правильно и корректно контролировать свою учебно-познавательную деятельность, составлять план, писать тезисы, конспект, аннотацию, рецензию, реферат, делать доклад. Эти умения позволят вам воплотить результаты логического мышления в форме реферата или коллективного проекта.

Пусть проникновенные строки русского поэта Максимилиана Волошина станут для вас своеобразным познавательным кредо. Станут таким символом убеждений, который определит не только постижение удивительного мира, в котором мы живем, но и освоение азбуки логичного мышления в частности:

Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами,
Пройти по всей земле горящими ступенями,
Все воспринять и снова воплотить [1, с. 18-30; 2].

Таблица оценки плана текста

Алгоритм оценки плана текста	Да	Нет
1. Проверь, раскрывает ли заголовок тему и/или основную мысль всего текста		
2. Проверь, все ли главные смысловые части текста нашли отражение в плане		
3. Проверь, раскрывают ли пункты плана тему и/или основную мысль всех смысловых частей текста		
4. Проверь, действительно ли разработан требуемый тип плана (простой или сложный)		
5. Проверь, соответствует ли графическое оформление плана принятой норме		
6. Сделай итоговую оценку плана: можно ли, руководствуясь твоим планом, пересказать текст		

ПРОДОЛЖЕНИЕ СЛЕДУЕТ ...

ИСТОЧНИКИ:

1. *Воровщиков С. Г.* Азбука логичного мышления. — М.: 5 за знание, 2011. — 288 с.
2. *Воровщиков С. Г.* Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся. — М.: УЦ «Перспектива», 2011. — 208 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология подростка // Собр. соч. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–245.
4. *Кант И.* Критика чистого разума// Сочинения: В 6 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1964. — С. 105–124.
5. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению / М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. — М.: Просвещение, 1990. — 128 с.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Воровщиков С. Г. Как корректно определять понятия, составлять план письменного текста: фрагмент практикума метапредметного курса «Основы проектной и исследовательской деятельности» // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 77–91

Теория, мой друг, суха,
Но зеленеет жизни древо.
«Фауст». Иоганн Вольфганг Гете

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Данной публикацией мы продолжаем серию материалов, которые последовательно представляются в четырех номерах нашего журнал в 2021 году. В итоге читатель сможет познакомиться с реальным управленческим документом – целевой программой развития системы воспитания и социализации школы.

УДК 37.072
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.007

СТРУКТУРНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ГБОУ «ШКОЛЫ №354 ИМ. Д. М. КАРБЫШЕВА»

Спешнева Кристина Николаевна,
зам. директора по воспитанию и социализации, ГБОУ «Школа № 354 им. Д. М. Карбышева», г. Москва,
spechneva@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-8111-2690
SPIN-код: 5166-398

Аннотация. Статья представляет собой третий раздел целевой программы развития системы воспитания и социализации школы — целереализующая часть, включающая перечень мероприятий по выполнению целевых приоритетов.

Ключевые слова: целевая программа; система воспитания и социализации; развитие; стратегия; ресурсы.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ:

1. Обеспечить стабильное развитие образовательно-социализирующей среды, способствующей гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, физическому развитию и социализации ребёнка посредством организации доступного и качественного образования в условиях эффективной работы школы.
2. Обеспечить взаимосвязь образовательной и социальной составляющих гражданско-патриотического воспитания и социализации:

– образовательная составляющая направлена на повышение системности и информационной емкости гражданско-патриотического образования, ориентацию на повседневную жизнь ученика за счет социальных ресурсов школы и социума;

– социальная составляющая базируется на понимании необходимости гармонизации интересов школы и образовательных потребностей жителей ближайшего социума. Так школа инициирует создание единого поля гражданско-патриотического воспитания школьников, педагогов, родителей и жителей Басманного района.

3. Обеспечить постепенное развитие гражданской компетентности учащихся посредством вовлечения в школьное самоуправление, общественную жизнь школы для решения социально актуальных и личностно значимых проблем школьной жизни и ближайшего социума.
4. Обеспечить вовлечение обучающихся в волонтерское (добровольческое) движение по решению социально значимых проблем социума района, столицы, страны.
5. Обеспечить сетевое взаимодействие с социальными партнерами по развитию патриотического духа, правового сознания и гражданской компетентности учащихся за счет интеграции интеллектуальных, научно-методических, программно-информационных, материально-финансовых и др. ресурсов.
6. Обеспечить постоянное повышение управленческой, психолого-педагогической компетентности руководителей классов, педагогов дополнительного образования, а также представителей родительской общественности и старшеклассников, выступающих в роли общественных управляющих.

Данные стратегические цели выполняются посредством реализации следующих направлений:

1. Развитие школьной системы воспитания и социализации.
   1.1. Модернизировать и внедрить в образовательную практику внутришкольную систему воспитания и социализации, направленную на гражданско-патриотическое развитие обучающихся, их российскую самоидентификацию в условиях поликультурной социальной среды.
   1.2. Обеспечить интеграцию педагогического потенциала и разнообразных ресурсов социальных партнеров и школы для совершенствования системы социализации детей в обществе и развития процесса индивидуализации личности.
   1.3. Повысить независимость и объективность оценки эффективности внутришкольной системы воспитания и социализации.
   1.4. Обеспечить востребованное финансово-материальное, программно-методическое, информационно-управленческое, научно-методическое и кадровое сопровождение развития внутришкольной системы воспитания и социализации.
   1.5. Использовать в полной мере социокультурные и научно-интеллектуальные ресурсы столицы в воспитании и социализации детей, реализовать образовательный потенциал досуговой инфраструктуры города.
   1.6. Расширить вариативность деятельности молодежных объединений и детско-взрослых общностей, при которых подростки имеют возможность выбирать объединения по интересам, осваивать различные образовательные программы, овладевать необходимыми компетенциями.

Шифр цели	№ п/п	Виды деятельности по реализации целей	Период Реализации (гг.)	Ответственные. Исполнители
1.1. — 1.6.	1	Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих воспитательную работу и социализацию школьников	2019–2022	Зам. по ВиС
1.1. — 1.6.	2	Совершенствование внутришкольной базы инструктивно-методических документов, регламентирующих воспитание и социализацию обучающихся	2019–2022	Зам. по ВиС
1.1. — 1.6.	3	Совершенствование деятельности детских и молодежных объединений, волонтерских организаций	2019–2022	Зам. по ВиС, руководители детских объединений
1.1. — 1.6.	4	Совершенствование системы общешкольных традиционных воспитательных мероприятий гражданско-патриотической, экологической и др. направленностей	2019–2022	Зам. по ВиС
1.3.	5	Разработка инструментария мониторинга эффективности деятельности внутришкольной системы воспитания и социализации обучающихся	2020	Зам. по ВиС
1.2.	6	Заключение договоров о сотрудничестве и интеграция ресурсов социальных партнеров и школы по воспитанию и социализации обучающихся	2020	Директор, зам. директора по направлениям
1.4.	7	Инвентаризация финансово-материального, программно-методического, информационно-управленческого, научно-методического и кадрового сопровождения внутришкольной системы воспитания и социализации	2020–2021	Директор, зам. директора по направлениям, кадровая служба. бухгалтер
1.1. 1.6.	8	Формирование системы воспитательных мероприятий по организации и развитию российской самоидентификации в условиях поликультурной социальной среды	2019–2022	Зам. по ВиС, руководитель м/о педагогов ДО, руководители детских объединений
1.3.	9	Диагностика эффективности воспитательной работы	2019–2022	Зам. по ВиС, кл. руководители, педагогов ДО
1.1. — 1.6.	10	Анализ эффективности деятельности внутришкольной системы воспитания и социализации обучающихся	2022	Зам. по ВиС

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И МОНИТОРИНГОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ НАПРАВЛЕНИЯ 1. РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ:

2. Информационный банк нормативно-правовых документов, регламентирующих внутришкольную систему воспитания и социализации обучающихся *(Установление факта полноты информационного банка посредством независимой экспертизы).*
3. Новая версия части образовательной программы, регламентирующей воспитание и социализацию обучающихся *(Обсуждение на заседании совета руководителей классов, метод. объединении педагогов дополнительного об-*

разования, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и августовском педсовете).

4. Внутришкольная сеть ученических и молодежных объединений, организаций *(Обсуждение с руководителями ученических, волонтерских общественных объединений, организаций, на совещании при директоре и утверждение ежегодно на августовском педсовете).*
5. Проекты и программы общешкольных воспитательных мероприятий *(Обсуждение на классных консультациях, метод. объединениях педагогов дополнительного образования, совещании при директоре и утверждение ежегодно на августовском педсовете).*
6. Пакет мониторингового инструментария изучения процесса и результатов воспитания и социализации обучающихся *(Обсуждение на классных собраниях, метод. объединения педагогов дополнительного образования).*
7. Информация об уровне воспитанности и социализации учащихся школы *(Анализ социокультурных достижений и образовательных продуктов, созданных учащимися в разнообразных видах деятельности, которые представлены в портфолио учащегося; место в рейтинге общеобразовательных организаций столицы).*
8. Образовательные программы воспитательных мероприятий гражданско-патриотической направленности по увековечиванию памяти Д. М. Карбышева, развитию российской самоидентификации *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях педагогов дополнительного образования, заседании ассоциации выпускников «Карбышевец», заседании волонтерских объединений, ученических общественных организаций и утверждение ежегодно на августовском педсовете).*
9. Аналитическая записка об эффективности деятельности внутришкольной системы воспитания и социализации обучающихся *(Анкетирование родителей обучающихся об удовлетворенности воспитанием их детей на очных и онлайн родительских собраниях, анализ открытых обращений и откликов родителей на страничке школьного сайта).*

ПЛАНИРУЕМЫЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАПРАВЛЕНИЯ

1. РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ:

№	Индикатор/показатель	2019	2020	2021	2022	Конечное значение
1	Доля родителей воспитанников дошкольного отделения, удовлетворенных воспитанием детей, от общего количества родителей ДО (%)	90%	90%	90%	95%	95%
2	Доля родителей учащихся начальной школы, удовлетворенных воспитанием их детей, от общего количества родителей учащихся начальной школы (%)	80%	90%	90%	90%	95%
3	Доля родителей учащихся основной школы, удовлетворенных воспитанием их детей, от общего количества родителей учащихся основной школы (%)	70%	80%	90%	90%	90%

№	Индикатор/показатель	2019	2020	2021	2022	Конечное значение
4	Доля родителей учащихся всей школы, удовлетворенных воспитанием их детей, от общего количества родителей учащихся полной школы (%)	80%	80%	80%	90%	90%
5	Доля учащихся основной школы, входящих в «группу риска», от общего количества учащихся основной школы (%)	2%	2%	1%	0	0
6	Доля учащихся всей школы, входящих в «группу риска», от общего количества учащихся полной школы (%)	1%	1%	1%	0	0
7	Количество учебно-методических комплексов общешкольных (по уровням образования) воспитательных акций и мероприятий гражданско-патриотической направленности	10	12	15	20	20
8	Количество детских и молодежных объединений и организаций	5	6	6	7	7

2. УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.

2.1. Создать условия для тотального повышения психолого-педагогической, дидактико-методической, социально-управленческой компетентности работников школы.

2.2. Материально-моральное стимулировать высокое качество работы и неуклонное профессиональное развитие педагогических работников.

2.3. Направлять педагогов в организации дополнительного профессионального образования и вузы для повышения квалификации, получения новых специализаций.

2.4. Модернизировать внутришкольную систему научно-методической работы, ориентированной на решение инновационных проблем образовательного процесса.

2.5. Вовлечь педагогов в необходимое обновление и обязательную реализацию учебно-методического обеспечения региональных образовательных проектов: «Инженерный класс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе», «Кадетские классы», «Курчатовского проекта конвергентного (междисциплинарного) образования», «Московская электронная школа».

2.6. Вовлечь максимальное количество педагогов в федеральные, региональные и внутришкольные профессиональные конкурсы и смотры.

Шифр цели	№ п/п	Виды деятельности по реализации целей	Период реализации (гг.)	Ответственные. Исполнители
2.1. — 2.6	1.	Изучение, обобщение и внутришкольное распространение современных нормативных документов, инструктивно-методических рекомендаций, психолого-педагогических исследований, обуславливающих приоритетные векторы развития педагогической компетентности	2019-2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр, классные руководители
2.1. 2.2. 2.3.	2.	Изучение, обобщение и внутришкольное распространение нормативных документов, регламентирующих повышение квалификации и проведение аттестации педагогов	2019–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1. 2.2. 2.3.	3.	Изучение и интерпретация образовательных потребностей педагогов в повышении профессиональной компетентности	2019–2022, ежегодно, август	. Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1 — 2.6	4.	Формирование годовых планов совершенствования профессиональной компетентности педагогов	2020–2022, ежегодно, сентябрь	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	5.	Содействие педагогическим работникам в повышение образовательного уровня и профессиональной квалификации	2020–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	6.	Вовлечение педагогов в аттестационный процесс, обновление годовых планов аттестации педагогических работников	2019–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	7.	Организация и стимулирование самообразования педагогов, их участия в конкурсах и смотрах	2019–2022	Директор. Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	8.	Обновление содержания и расширение состава дидактико–методических материалов организации развития гражданско–патриотического воспитания и социализации обучающихся	2019–2022	Зам. по ВиС, педагог–организатор
2.4.	9.	Модернизация деятельности классных руководителей , методического объединения педагогов дополнительного образования, временных творческих групп	2021–2022	Директор, Зам. по ВиС
2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	10.	Обновление методик диагностики результатов повышения профессиональной компетентности	2019–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр
2.5. 2.6.	11.	Вовлечение педагогов в региональные образовательные проекты, реализуемые в школе: «Инженерный класс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе», «Кадетские классы», «Курчатовского проекта конвергентного образования», «Московская электронная школа»	2019–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр

Шифр цели	№ п/п	Виды деятельности по реализации целей	Период реализации (гг.)	Ответственные. Исполнители
2.1. — 2.6	12.	Анализ эффективности результатов повышения профессиональной квалификации и научно-методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов	2019–2022	Зам. директора по направлениям, руководители кафедр

Ожидаемые результаты реализации направления 2. Укрепление профессиональной компетентности педагогов школы на основе предоставления равных возможностей для профессионального самосовершенствования в воспитании и социализации обучающихся:

1. Информационный банк современных нормативных документов, инструктивно-методических рекомендаций, психолого-педагогической литературы, обуславливающих приоритетные векторы развития профессиональной компетентности педагогов *(Установление факта полноты информационного банка посредством независимой экспертизы)*.
2. Информационный банк нормативных документов, регламентирующих повышение квалификации и проведение аттестации педагогов *(Установление факта полноты информационного банка посредством независимой экспертизы)*.
3. Информационный банк образовательных потребностей педагогических работников в повышении образовательного уровня и профессионально-педагогической квалификации *(Установление факта полноты информационного банка посредством независимой экспертизы)*.
4. Годовые планы совершенствования профессиональной компетентности педагогов *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях)*.
5. Годовые планы аттестации педагогических работников центра *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях)*.
6. Планы самообразования педагогов *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре)*.
7. Система стимулирования участия педагогов в реализации региональных образовательных проектов: «Медицинский класс в московской школе», «Кадетские классы», «Курчатовский проект конвергентного (междисциплинарного) образования», «Инженерный класс в московской школе», «Московская электронная школа» *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете)*.
8. Информационный банк дидактико-методических рекомендаций, психолого-педагогической литературы по гражданско-патриотическому воспитанию и социализации обучающихся *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете)*.
9. Обновленный пакет внутришкольных нормативно-инструктивных документов, регламентирующих деятельность методического объединения педагогов дополнительного образования, классных руководителей, временных групп педагогов. *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете)*.

10. УМК семинаров, открытых занятий, мастер-классов взаимообучения по гражданско-патриотическому воспитанию и социализации обучающихся *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре).*
11. Аналитическая записка об эффективности научно-методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов *(Обсуждение на заседании классных руководителей, метод. объединениях., совещании при директоре).*

ПЛАНИРУЕМЫЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАПРАВЛЕНИЯ

2. УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ:

№	Индикатор / показатель	2019	2020	2021	2022	Конечное значение
1	Доля учителей, имеющих высшую и первую квалификационную категории, по отношению к общему количеству педагогов (в %)	80%	85%	85%	90%	90%
2	Количество педагогов, участвующих в реализации региональных образовательных проектов: «Кадетский класс», «Медицинский класс», «Курчатовского проекта конвергентного образования», «Инженерный класс в московской школе», «Московская электронная школа»	125	130	135	155	155
3	Количество педагогов, участвующих в федеральных, региональных, межрайонных конкурсах профессионального мастерства	5	10	15	20	20
4	Количество педагогов, распространяющих опыт своей работы гражданско-патриотического воспитания и социализации для коллег в школы на межрайонном уровне	25	30	35	40	45
5	Доля педагогов, включенных в научно-методическую деятельность, получающих стимулирующие выплаты, по отношению к общему количеству педагогов (в %)	20%	30%	40%	50%	60%
6	Доля учителей, имеющих публикации по результатам научно-методической работы, по отношению к общему количеству педагогов (в %)	20%	30%	40%	50%	60%
7	Доля учителей, применяющих ИКТ в учебном процессе, по отношению к общему количеству педагогов (в %)	70%	75%	80%	100%	100%

3. Вовлечение семей обучающихся в реализацию школьной системы воспитания и социализации на основе демократизации государственно-общественного управления
   3.1. Актуализировать педагогический потенциал отдельных родителей для вовлечения их в воспитание и социализацию обучающихся.
   3.2. Реализовать права родителей на информацию об образовательных услугах, выбор образовательных программ, гарантию качества образования.
   3.3. Обеспечить участие родителей в управлении образовательным процессом.
   3.4. Обеспечить освоение родителями востребованных психолого-педагогических, социально-правовых и медико-педагогических знаний в соответствии с возрастом обучающегося.
   3.5. Обеспечить разработку и легитимизацию правовых норм взаимодействия семей обучающихся и педагогов в процессе воспитания и социализации обучающихся.
   3.6. Сформировать и лигитимизировать внутришкольную систему стимулирования родителей на достойное воспитание детей, оказание помощи в решении социально значимых проблем школьной жизни.
   3.7. Использовать социокультурные возможности родителей в обеспечении деятельности ученических организаций, волонтерских объединений, детско-взрослых общностей.

Шифр цели	№ п\п	Деятельность педагогов и управленцев	Период (гг.)	Ответственные
3.3., 3.5.	1	Изучение, обсуждение и распространение нормативно-правовых документов, регламентирующих взаимодействие школы с семьей, социальными партнерами по решению социально-педагогических проблем	2019–2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.3., 3.5.	2	Изучение, обсуждение и распространение инструктивно-методических рекомендаций, правовых, управленческих и психолого-педагогических исследований по вопросам взаимодействия школы с родителями, социальными партнерами	2019–2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.1., 3.7.	3	Изучение педагогического потенциала, социокультурных возможностей, материально-финансового положения семей обучающихся, знакомство с социокультурными традициями семьи	2019–2022	Зам. по ВиС, социальный педагог, педагог-организатор
3.1., 3.6, 3.7.	4	Изучение успехов и затруднений родителей в вопросах воспитания, совместное нахождение средств повышения эффективности педагогического взаимодействия школы и семьи	2019–2022	Зам. по ВиС, классные руководители, социальный педагог
3.2.	5	Изучение и педагогическая интерпретация дополнительных образовательных потребностей семей школьников	2019–2022	Зам. по ВиС, классные руководители
3.1. — 3.7	6	Разработка целевого проекта по взаимодействию семьи и школы	2021–2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог

3.3., 3.7	7	Вовлечение родителей в подготовку и проведение традиционных воспитательных мероприятий гражданско-патриотической направленности, использование педагогического потенциала родителей в реализации программ дополнительного образования	2019-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог педагог-организатор, педагоги ДО
3.2.	8	Полное и своевременное информирование родителей об основных и дополнительных образовательных программах	2019-2022	Зам. по ВиС, классные руководители
3.4.	9	Развитие социально-правовых, медико-педагогических и психолого-педагогических знаний родителей	2019-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.6	10	Разработка системы морального стимулирования ответственных родителей	2020-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.3., 3.4., 3.5.	11	Обеспечение постоянных консультаций по решению злободневных проблем школьной жизни и семейного воспитания	2019-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, социальный педагог
3.2., 3.3., 3.4. 3.6	12	Модернизация внутришкольного нормативного обеспечения участия родителей в управлении школой, решении актуальных проблем школьной жизни	2020-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.2., 3.3., 3.4. 3.6, 3.7.	13	Управленческо-правовое и психолого-педагогическое консультирование представителей родительской общественности, являющихся общественными управляющими	2020-2022	Зам. по ВиС, классные руководители, юрист, социальный педагог
3.1. — 3.7.	14	Анализ эффективности взаимодействия школы, родителей, социальных партнеров	2022	Зам. по ВиС

Ожидаемые результаты реализации направления 3. Вовлечение семей обучающихся в реализацию школьной системы воспитания и социализации на основе демократизации государственно-общественного управления:

1. Информационный банк социокультурных возможностей некоторых родителей в обеспечении деятельности ученических организаций, волонтерских объединений, детско-взрослых общностей *(Установление факта полноты информационного банка, собранного в результат анкетирования и собеседования с родителями, посредством независимой экспертизы).*
2. Информационный банк нормативных документов, регламентирующих участие родителей в управлении образовательным процессом *(Установление факта полноты информационного банка посредством независимой экспертизы).*
3. Информационный банк потребностей родителей в дополнительных образовательных программах *(Установление факта полноты информационного банка, собранного в результат анкетирования и собеседования с родителями, посредством независимой экспертизы).*
4. Целевой проект по взаимодействию семьи и школы (Обсуждение на заседании совета руководителей классов, метод. объединения педагогов дополнительного образования).
5. Система стимулирования родителей на достойное воспитание детей, оказание помощи в решении социально значимых проблем школьной жизни. *(Обсуждение на совещании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре*

и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете).

6. Информационный банк дидактико-методических рекомендаций, психолого-педагогической литературы по освоению родителями актуальных психолого-педагогических, социально-правовых и медико-педагогических знаний в соответствии с возрастом обучающегося *(Обсуждение на совещании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете).*
7. Обновленный пакет внутришкольных нормативно-инструктивных документов, регламентирующих участие родителей в управлении школой, решении актуальных проблем школьной жизни *(Обсуждение на совещании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете).*
8. Аналитическая записка об эффективности взаимодействия школы, родителей, социальных партнеров (Обсуждение на совещании классных руководителей, метод. объединениях, совещании при директоре и утверждение ежегодно на заседании УС и педсовете).

Планируемые количественные и качественные показатели эффективности реализации направления 3. Вовлечение семей обучающихся в реализацию школьной системы воспитания и социализации на основе демократизации государственно-общественного управления:

№	Индикатор / показатель	2019	2020	2021	2022	Конечное значение
1	Доля родителей воспитанников дошкольного отделения, удовлетворенных степенью участия в управлении общеобразовательной организацией, от общего количества родителей ДО (%)	90%	90%	90%	95%	95%
2	Доля родителей учащихся начальной школы, удовлетворенных степенью участия в управлении общеобразовательной организацией, от общего количества родителей учащихся начальной школы (%)	80%	90%	90%	90%	95%
3	Доля родителей учащихся основной школы, удовлетворенных степенью участия в управлении общеобразовательной организацией, от общего количества родителей учащихся основной школы (%)	70%	80%	90%	90%	90%
4	Доля родителей учащихся полной школы, удовлетворенных степенью участия в управлении общеобразовательной организацией, от общего количества родителей учащихся полной школы (%)	80%	80%	80%	90%	90%
5	Количество документированных процедур, регламентирующих деятельность всех участников образовательного процесса	18	36	36	54	54
6	Доля обучающихся, вовлеченных в ученическое самоуправление, от общего количества учащихся (%)	5%	10%	15%	20%	25%
7	Количество вопросов, связанных с функционированием школы, которые были инициированы и решены с участием управляющего совета	18	36	36	54	54
8	Доля административных работников школы и педагогов, использующих единую систему документооборота от общего количества педагогов и руководителей центра (%)	20	40	60	80	100

ПРОДОЛЖЕНИЕ СЛЕДУЕТ...

ИСТОЧНИКИ:

1. *Воровщиков С. Г.* Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. — М.: 5 за знания, 2009. — 304 с.
2. *Спешнева К. Н.* Проблемно-ориентированный анализ состояния воспитательной системы школы — первый этап в управлении ее развитием // Педагогическое образование и наука. — 2015. — № 6. — С. 70–73.
3. *Спешнева К. Н.* SWOT-анализ системы воспитания и социализации детей ГБОУ «Школа № 354 имени Д.М. Карбышева» // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 2. — С. 100–107
4. *Спешнева К. Н.* Стратегия развития системы воспитания и социализации детей ГБОУ «Школа № 354 имени Д.М. Карбышева» // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 75–79
5. *Шамова Т. И., Воровщиков С. Г.* К открытию XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения»: Экспериментальные школы педагогического университета — перспективное направление развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов // Журнал педагогических исследований. — 2021. — Т. 6. — № 1. — С. 3-9 — URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/41867/view

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Спешнева К.Н. Структурно-организационный компонент модели воспитания и социализации ГБОУ «Школы №354 им. Д. М. Карбышева» // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 92–103

Ищите новые пути!
Стал тесен мир. Его оковы
Неумолимы и суровы —
Где ж вечным розам зацвести?
Ищите новые пути!
«Ищите новые пути...» Константин Феофанов

УДК 378.1
https://doi.org/10.48621/NUO.2021.3.3.008

О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Исаханян Мариам Араевна,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
mariamisakhanyan@bk.ru

Аннотация: Для устойчивого экономического развития России необходимо приобретать больший вес в мировой экономике, а для этого нам нужно развивать управленческое образование. Бизнес-образование является одним из самых мощных ресурсов формирования управленческих компетенций.

Ключевые слова: бизнес-образование; управление; бизнес-школа.

Предпринимательство играет важную роль в экономическом росте и уровне жизни страны. Каждый основатель стартапа или владелец малого бизнеса на самом деле делает много для своего местного сообщества, региона и страны в целом. Назовем только несколько таких направлений деятельности: создание и распределение капитала; создание рабочих мест; сбалансированное региональное развитие; повышение уровня жизни людей; экспорт; развитие социальных групп. Таким образом, предприниматели играют очень важную роль в стимулировании экономического развития, открывая новые предприятия, создавая рабочие места и способствуя улучшению различных ключевых целей, таких как ВВП, экспорт, уровень жизни, развитие общества. Но без должных управленческих и предпринимательских компетенций было бы довольно сложно создать успешную компанию и обеспечить ее эффективное развитие [4].

Российский рынок бизнес-образования в современных условиях развивается под влиянием новых технологических и организационных факторов. С одной стороны, интерес к программам MBA (Master of Business Administration)[1] достаточно высок, с другой стороны, растут требования к их содержанию и результативности, что является следствием

[1] Исторически главная (флагманская) программа в бизнес-школе

цифровизации и растущей конкуренции. Не так давно бизнес-школы делали акцент на получении знаний в предметной области, а навыкам коммуникации, ведения переговоров отводилась роль факультатива. Сегодня такая схема неэффективна. Именно по этой причине российские управленцы не могут занимать первые позиции в крупных международных компаниях. Возникает вопрос: необходимо ли нам занимать ключевые позиции на международном рынке? Полагаю, что для устойчивого экономического развития России необходимо приобретать больший вес в мировой экономике, а для этого нам нужно увеличить процент «близких» нам топ-менеджеров в крупнейших компаниях, которые и определяют курс развития мировой экономики. У нас должны появиться люди, обученные в других культурах, других масштабах, других компаниях (так как у нас пока нет большого количества компаний-гигантов), которые будут приносить этот опыт на родину.

Чего же не хватает российским управленцам, чтобы занять ключевые позиции в передовых отраслях мировой экономики, какие компетенции необходимо развивать, чтобы сделать карьеру на международной арене, и как необходимо трансформировать программы бизнес-школ?

Российские вузы выпускают образованных руководителей, готовых к успешной управленческой деятельности, но, тем не менее, они оказываются на самых низких позициях в разных рейтинговых списках бизнес-школ. Обратим внимание на цифры, которые характеризуют наши позиции на мировой арене: из 200 ведущих компаний мира на позиции топ-менеджеров только трое россиян. Чем же мы уступаем, и почему не конкурентоспособны на этом поле?

Наверное, причина в том, что мы слишком гордимся сложившейся системой образования, которая готовит блестящих физиков, математиков, инженеров, считающихся одними из лучших в мире, но для того, чтобы стать хорошим управленцем, их надо доучивать и переучивать. В России нужно развивать управленческое образование. Даже термина бизнес-образование нет в нашем законе об образовании.

Задача бизнес-школ состоит в том, чтобы сформировать содержание программы соответствующее современным тенденциям развития бизнеса и экономики, способное обеспечить возможность трансформации полученных в процессе обучения по программе знаний в профессиональные умения и навыки, а также сформировать определенный набор компетенций, которые помогут в успешном ведении бизнеса [3; 5; 7].

Нужно делать акцент на, так называемые, «soft skills» «мягкие» навыки — личные качества, умения коммуникации, ведения переговоров, готовность убеждать, мотивировать и выстраивать продуктивные связи с партнерами.

Это обусловлено тем, что бизнес всегда связан с людьми и включает в себя общение, установление отношений, представление себя, своей компании и своих идей в наиболее позитивной и убедительной форме. Для этого как раз и нужны «мягкие» навыки, которые являются способом выражения («средством доставки») «твердых» навыков (hard skills). Все это приводит к пересмотру приоритетов бизнес-школ, с тем, чтобы обеспечить соответствующий баланс фундаментальных дисциплин и тренингов в структуре программ MBA, направленных на профессиональное личностное развитие современного управленца [1; 2; 6].

Если возьмем структуру любой программы MBA, то 80–90 процентов содержания строится вокруг людей — как мотивировать людей, как вырастить лидера, как научить работать в команде, как научить убеждать.

Цель состоит не в формировании умения вести научно-теоретическую дискуссию, а в выращивании практических умений поиска и коррекции наиболее эффективных решений актуальных проблем. Все это побуждает к расстановке соответствующих акцентов в российском бизнес-образовании — последовательное движение к оптимальному балансу в сочетании между наукой и практикой, той самой «золотой середины», которая даст бизнес-образованию требуемую эпохой цифровых технологий глубину и, одновременно, упрочит его связь с конечным потребителем и заказчиком его экспертизы — современным бизнес-сообществом.

Для успешной профессиональной карьеры управленцу нужно, с одной стороны, владеть специальными компетенциям руководителя, с другой стороны, иметь широкую культурологическую подготовку, обладать пакетом продуктивных профессиональных контактов, быть готовым к установлению качественно новых связей с ключевыми партнерами.

Продолжение дальнейшего изучения развития российского бизнес-образования, обобщение накопленного опыта и разработка инновационных подходов к содержанию и формам обучения по программам МВА в бизнес-школах, безусловно, важны для повышения конкурентоспособности российских управленцев, адекватного реагирования на изменения в экономике страны и бизнесе с учетом характеристик основной целевой аудитории.

Стратегия развития российского бизнес-образования должна перешагнуть рамки догоняющего развития и сделать одной из главных целей выращивание ценностно-целевой составляющей бизнес-образования, наращивание системы экспертных знаний, групповых и цифровых образовательных технологий овладения управленческими компетенциями. Мы убеждаемся в необходимости увеличения числа экспортно-ориентированных образовательных программ, учитывающих специфику российского законодательства, особенности отечественного предпринимательства и российского менталитета.

ИСТОЧНИКИ:

1. *Анисимова С. В.* Особенности структуры и регулирования рынка бизнес-образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. — 2015. — № 1–1. — С. 249–254.
2. *Гергиев И. Э., Джиоева К. Л.* Современные тенденции развития рынка МВА в России // Инновационная наука. — 2019. — № 9. — С. 43–45.
3. *Журавлев П. В., Анисимова С. В.* Рынок бизнес-образования: особенности, структура, основные регуляторы // Вестник Академии. — 2015. № 4. — С. 5–12.
4. Исаханян М. А. Роль бизнес-образования в развитии инновационной экономики // XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января — 1 февраля 2021 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. — М.: МАНПО, 5 за знания, 2021. — С. 702–704.
5. *Карташова Л. В., Петровская А. В.* Современные тенденции развития бизнес-образования в России // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. — 2017. — № 5 (95). — С. 21–29.
6. *Карташова Л. В.* Реформирование российской системы образования: перспективы развития подготовки управленческих кадров (зарубежный и российский опыт) // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. — 2015. — № 4 (82). — С. 3–13.
7. *Любченко О. А., Воровщиков С. Г., Каитов А. П.* Проектный менеджмент в образовании: дань моде или потребность в управленческом ресурсе // Известия ИППО МГПУ. Материалы международной научно-практической конференции «Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски». Москва. 17 апреля 2020 г. — М.: Изд-во ИППО МГПУ, 2020. — С. 119–122.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:

Исаханян М. А. Тенденции развития бизнес-образования в России // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 3. — С. 104–106