

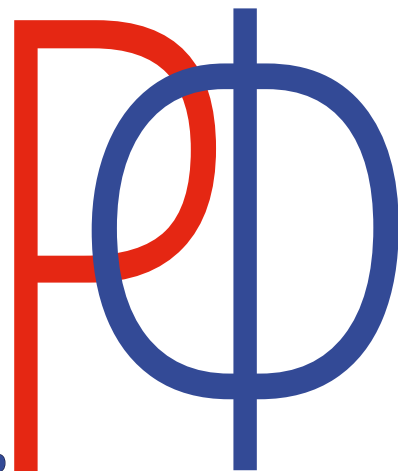


НСШУ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

НАУКА.
УПРАВЛЕНИЕ.
ОБРАЗОВАНИЕ.



№ 1
2024



НШУ

НАУЧНО - ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУКА.УПРАВЛЕНИЕ.ОБРАЗОВАНИЕ.РФ

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

№ 1
2024

ИЗДАТЕЛЬ, УЧРЕДИТЕЛЬ:

АНО «Научная школа управления
образовательными системами»
(АНО НШУОС)

Адрес: 115304, г. Москва, ул. Ка-
спийская, дом 22, корп / стр 1 / 5,
эт. 5 пом. 9, ком. 17, офис 8

Сайт: nshuos.ru

Тел.: 8 (495) 150-80-28

E-mail: jurnal@nshuos.ru

Издается с 2021 года

№ 1 / 2024

Журнал «НАУКА.УПРАВЛЕНИЕ.
ОБРАЗОВАНИЕ.РФ» является
научно-практическим изданием
Журналу присвоен
международный
стандартный номер
ISSN: 2686-7125

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:

Председатель:

Баяхчан Е. В.

Члены попечительского совета:

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.

Полное или частичное воспроиз-
ведение или размножение каким
бы то ни было способом материалов,
опубликованных в настоящем изда-
нии, допускается только с письмен-
но разрешения АНО НШУОС.
Мнения, высказываемые в материалах
журнала, не обязательно совпадают
с точкой зрения редакции.
Рукописи не рецензируются
и не возвращаются.

СОДЕРЖАНИЕ:

Степанов С. Ю. «Рефлексия» и «сотворчество» как
категориальные тренды и культуродигмы современной
психологии и педагогики: вместо слова редактора 3
Состав редколлегии журнала.....11
Попечительский совет 13

**ЗНАЧИМЫЕ ВЕХИ В ОБРАЗОВАНИИ:
НОВОЕ – ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ**

Богуславский М. В. Трактровка традиционных ценностей
духовно-нравственного воспитания педагогическими
мыслителями российского зарубежья (1920-е–50-е гг.)..... 14

ИМЕНА В НАУКЕ: ОСНОВАТЕЛИ НАУЧНЫХ ШКОЛ

Перминова Л. М. Междисциплинарность в научных
исследованиях Т. И. Шамовой: к 100-летию Т. И. Шамовой
(1924–2024 гг.)..... 24

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Степанов С. Ю. Проблема сопротивления инновациям
в образовательной и управленческой практике:
рефлексия опыта применения сотворческих технологий..... 36

**ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ:
НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Лукьянова И. Н., Степанов С. Ю. К исследованию и развитию
soft-skills первоклассников: продуктивного
и репродуктивного мышления..... 62

Оржековский П. А., Мишина И. Б. Повышение объективности
цифровизации динамических показателей креативного
мышления в обучении химии 69

Лавров А. П. Количественная оценка решения
экспериментальных творческих задач по химии
в парах переменного состава..... 75

Сухоруков А. С. Цифровизация развития креативности
школьников в зеркале исследований решения задач
шахматистами 81

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ
СОТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ**

Печерица Э. И. Планирование сотворческого учебного
занятия на основе федеральной рабочей программы 87

Искрижицкая А. В. Рефлексивная практика
«метод разрезанной информации» в контексте
кооперативного обучения и педагогики сотворчества 92

Иценко И. А. Сотворческая деятельность на уроках английского языка на основе применения современных образовательных технологий 98

Курочкина А. И. Педагогика сотворчества: метод версификации103

■ **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК И СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Большакова Е. Е., Степанов С. Ю. Рефлексивное развитие самоотношения студентов-психологов и их отношения к будущим клиентам.....107

Раевская Е. А. Рефлексивно-сотворческие технологии в высшем образовании.....137

■ **ПОЭТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ: ДИАЛОГ ПСИХОЛОГОВ С ПОЭТАМИ**

Семёнов-Истрин И. Н. Рефлексивно-мысленное сотворчество психологов с поэтами как путь эстетического воспитания художественной культуры понимания поэзии155

■ **ДИСКУРСИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ВОКРУГ «ВЕЧНОГО»**

Степанов С. Ю. Психология бессмертия: от концепции к ее дискурсивной рефлексии170

УДК 001; 159.9; 167; 37.01

«РЕФЛЕКСИЯ» И «СОТВОРЧЕСТВО» КАК КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И КУЛЬТУРОДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ: ВМЕСТО СЛОВА РЕДАКТОРА

«REFLECTION» AND «CO-CREATION» AS CATEGORICAL TRENDS AND CULTURADIGMS OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY: INSTEAD OF THE EDITOR'S WORD

Степанов Сергей Юрьевич,
доктор психологических наук,
профессор департамента пси-
хологии института педагоги-
ки и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский город-
ской педагогический универ-
ситет», член Экспертного
совета ВАК по когнитивным
наукам, заслуженный работ-
ник образования Республики
Карелия, рыцарь Гуманной
педагогике, действительный
член Национальной академии
социальных технологий,
SPIN-код: 6828-9987;
parusnik1@ya.ru

Stepanov Sergey Yuryevich,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor of the Department
of Psychology at the Institute
of Pedagogy and Psychology of
Education of the Moscow City
Pedagogical University, member
of the Expert Council of the
Higher Attestation Commission
for Cognitive Sciences, Honored
Worker of Education of the
Republic of Karelia, Knight
of Humane Pedagogy, full
member of the National
Academy of Social Technologies.

Аннотация: В статье поднимается вопрос о «культуродиг-
мальной природе» развития научного познания в таких дис-
циплинах как психология и педагогика в отличие от «пара-
дигмальной» детерминации развития естественно-научных
дисциплин. Проводится краткий библиометрический анализ
лавинообразного роста употребления терминов «рефлексия»
и «сотворчество» как категорий, задающих одни из главных
концептуальных трендов формирования и развития совре-
менных культуродигм психологии и педагогике. Выявляется
специфика в динамике категориальных трендов использо-
вания понятия «сотворчество» в отечественной и англо-
саксонской научной литературе. Характеризуется с позиции
составителя и редактора журнала структура и содержание
данного его номера.

Ключевые слова: парадигма, культуродигмы, рефлексия,
сотворчество, категориальные тренды, рефлексивная прак-
тика, инновации, психология, педагогика.

Abstract: The article raises the question of the “culturadigm nature”
of the development of scientific knowledge in such disciplines
as psychology and pedagogy, in contrast to the “paradigm”
determination of the development of natural science disciplines.
A brief bibliometric analysis of the avalanche-like growth in the
use of the terms “reflection” and “co-creation” as categories
that set one of the main conceptual trends in the formation and
development of modern culturadigms of psychology and pedagogy
is carried out. The specifics of the dynamics of categorical trends

in the use of the concept of “co-creation” in Russian and Anglo-Saxon scientific literature are revealed. The structure and content of this issue are characterized from the position of the compiler and editor of the journal.

Keywords: paradigm, cultural paradigms, reflection, co-creation, categorical trends, reflective practice, innovation, psychology, pedagogy.

Сегодня термины «рефлексия» и «сотворчество» являются практически повседневными для психологии, педагогики, социологии, экономики, искусствознания и других наук, а тем более для таких разделов философии, как методология, гносеология, эпистемология и др., и даже в обыденной речи эти термины уже перестали быть экзотикой. Об этом, в частности, свидетельствует статистика их употребления как в научных работах, так и в ссылках, получаемых с помощью поисковиков на просторах Интернета.

Так, через поисковик Google Academy можно найти 8 380 000 статей по рефлексии и 1 430 000 000 ссылок с ее упоминанием, а в русскоязычной части интернета — 7 350 000 ссылок и 338 000 научных статей. В 70-е же годы прошлого века с упоминанием термина «рефлексия» было опубликовано почти в 100 раз меньше научных статей — 77 400.

Понятие же «сотворчество» было еще более одиозным для научной литературы. В 70-е же годы прошлого века с упоминанием термина «сотворчество» было опубликовано лишь 23 научных статьи, в 80-х — 102, в 90-х — 658, в первые годы 21-го века обнаруживается уже 3660 ссылок и упоминаний этого термина, а в 2016 году — 250 млн! Сейчас в Интернете их более 2,5 млрд! С помощью поисковика Google Academy сегодня можно найти уже свыше 8 млн научных статей по сотворчеству, а только в русскоязычной его части — 420 000 ссылок и 20 200 научных статей!

Поэтому сейчас для начинающих свою исследовательскую, управленческую или образовательную карьеру специалистов даже трудно себе представить, что еще 40–50 лет

назад эти понятия были уделом очень немногочисленных интеллектуалов и находились на «парадигмальной периферии» современной науки и практики. И тем не менее это именно так! Благодаря именно этой небольшой группе ученых проблематика вышла из тени и стала одним из mainstream современной науки и практики. К их числу принадлежит и автор этого текста.

В философии и методологии сфокусированность на изучении рефлексии была обеспечена прежде всего работами М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкого, Н. Г. Алексева, В. А. Лефевра, В. А. Лекторского, А. П. Огурцова, В. С. Швырева, а потом их учениками и последователями. В психологии же и педагогике изначально выделились две основные научные школы. В одной рефлексия трактовалась и исследовалась как важный компонент теоретического мышления (В. В. Давыдов, Л. В. Берцфаи, Н. И. Гуткина, А. З. Зак, В. И. Слободчиков и др.), или уровень продуктивного мышления (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. К. Зарецкий, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова и др.). В другой научной школе, возглавленной И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым, рефлексия стала трактоваться и исследоваться как процесс переосмысления стереотипов человеческого опыта [8], приводящий к новациям в человеческом сознании, мышлении, поведении и общении, выступив в качестве главной психологической детерминанты саморазвития индивидуальных и коллективных субъектов деятельности. На основе такого понимания рефлексия смогла стать самостоятельным и самоценным психологическим предметом и методом [7], тем самым открыв дорогу к формированию сначала особой научной области — **психологии рефлексии** [16], а потом и к становлению но-

вого «культуродигмального»¹ статуса психологической науки в целом, благодаря которому она стала именоваться «рефлексивной психологией» [15], заняв особое место в пантеоне других «культуродигмальных» психологических школ: ассоцианистской, поведенческой, психоаналитической, экзистенциальной, когнитивистской, метакогнитивистской и т.п. Полифоническое взаимодействие этих культуродигм во многом определяет сегодня богатый спектр направлений и ресурсов практического применения психологических знаний и методов, в том числе в сфере образования, терапии, консультирования и управления.

В рамках рефлексивной культуродигмы в качестве основной категории, объединяющей и определяющей совокупность прикладных изысканий и проектов в разных сферах жизнедеятельности человека, которые оказались связаны в первую очередь с его креативной и инновационной деятельностью, выступает понятие «рефлексивная практика», которое, что, особенно примечательно, было почти одновременно и независимо друг от друга введено как в отечественной [9, 14], так и зарубежной науке [18, 20, 21]. Сегодня исследований, проектов и прикладных разработок, построенных на основе рефлепрактических методов, можно насчитать даже не десятки, но тысячи: в поисковике Google Academy можно найти свыше 25 тысяч ссылок на научные публикации,

где рефлексивная практика выступает узловым концептуальным и методологическим центром.

Что же касается категории «сотворчество», то она, начав свое шествие с робких шагов в 70-х годах прошлого века в первую очередь с опорой на психолого-педагогические исследования групповых форм креативной деятельности [6] и рефлексивную психологию [11], сегодня не только догнала, но и перегнала категорию «рефлексия» по частоте упоминания в научных разработках. Не малую роль в этом играет разработанная в нашей научно-практической школе концепция «педагогика сотворчества» как новая культуродигма образования, выросшая на плечах «педагогика сотрудничества» [4], выразившей суть «коллаборативной» культуродигмы. Последняя, сделав акцент на гуманизации отношений учителя и ученика, а также утвердив их равноценность в образовательном труде, способствовала преодолению монополизма «авторитарно-репродуктивной» культуродигмы в образовании [9]. В педагогике сотворчества главным стало не просто «партнерство» и гуманизация отношений учителя и ученика, но взаимное развитие всеми субъектами образовательного процесса друг друга и одновременное со-творение социально и культурно значимых ценностей [3, 11, 12, 13]. В этом смысле гуманистические принципы в педагогике сотворчества поднимаются на следующую

1 Пытаясь хоть как-то осмыслить множественность научных школ, многослойность, противоречивость, а зачастую и эклектичность массы современных психологических исследований, некоторые авторы, употребляя термин «полипарадигмальность» [5], идут на прямую подмену значения понятия «парадигма», введенного некогда в научный обиход Т. Куном [2] и весьма распространившегося сегодня не только в методологических и науковедческих кругах и в широком спектре научных дисциплин, но даже в бытовом словоупотреблении. Термин «парадигма» обычно используют, когда говорят о кардинальной смене одних образцов профессионального мышления и/или целостной системы взглядов на другие. Дело в том, что Кун анализируя динамику развития естественных наук (физики, химии, биологии и т.п.) усмотрел в ней наличие стабильных, относительно спокойных и, наоборот, революционных фаз, поочередно сменяющих друг друга. И как раз признаком для фазы стабильного существования науки явилось наличие единой и единственной «парадигмы», т.е. устойчивой и в определенном смысле довлеющей системы образцов научного мышления и исследования. Поэтому прилепляя к понятию «парадигма» добавку «поли» авторы разрушают его исходный концептуальный код и значение, уходя от этимологии слова «парадигма», читаемого буквально как «пара» («около») и «дигма» («догма», «образец»). Для адекватного описания и понимания процессов развития психологической науки мной и И.Н. Семеновым уже более 35 лет назад было введено новое науковедческое понятие «культуродигма» [15], которое применимо для психологии, как впрочем и для других гуманитарных и общественных дисциплин — педагогики, социологии, культурологии, экономики, истории и др. Культуродигма как целостная системы взглядов, образцов мышления, норм научного исследования, изначально связанная с деятельностью какой-либо мощной и новаторской научной школой, может сосуществовать и развиваться одновременно с другими культуродигмами и, как правило, выражает ее связь с социокультурными процессами, происходящими в общественном бытии и актуальных социальных практиках. В отличие от культуродигмы парадигма не может быть неединственной в естественно-научной дисциплине на определенном этапе ее развития и, по мнению Т. Куна, характеризуется автохтонностью, т.е. относительной независимостью от исторического контекста и состояния общественных и культурных практик.

более высокую ступень. Об этом говорил во вступительном слове академик РАО и первый министр образования современной России Эдуард Дмитриевич Днепров, приглашенный мной на открытие первой всероссийской конференции по педагогике сотворчества в 2012 году: «С точки зрения философии и истории образования педагогика сотворчества — следующий после педагогики сотрудничества шаг от авторитарной педагогики к личностно ориентированной педагогике развития» [3; с.3].

Следует отдельно отметить правомерность использования не понятия «парадигма», а именно — «культуродигма» применительно к описываемым сдвигам в профессиональном сознании и образовательной деятельности педагогов, поскольку они приводят не к замене одного типа образовательного «мировоззрения», методологических и методических норм на другие, а к продолжающемуся и по сей день конкурентному сосуществованию «авторитарной», «коллаборативной» и «сотворческой» культуродигм. Парадоксально, что такое сосуществование оказывается возможным даже в «голове» одного и того же педагога, который может «клясться» гуманными ценностями, использовать групповые формы проектно-творческой деятельности учащихся и при этом проводить большую часть своих уроков в авторитарно-репродуктивном формате. Такого рода концептуально-методологический «винегрет» в головах и в практической деятельности учителей, а также эклектика в психолого-педагогических исследованиях скорее всего будет продолжаться до тех пор, пока в социокультурном контексте образовательной деятельности будут соседствовать «интересанты» и «референтные акторы» каждой из поименованных выше культуродигм или пока во всей системе профессиональной подготов-

ки, переподготовки и повышения квалификации не будет выстроена аксиологическая, онтологическая, методологическая и праксиологическая «вертикаль» какой-либо одной доминирующей культуродигмы. Однако к этому моменту, вероятнее всего, вместо «рецессивных», т.е. проигравших в конкуренции и уходящих с исторической авансены культуродигм, возникнет уже какая-то новая, может быть даже и не одна. В связи с набирающим сегодня силу процессом цифровизации образования да и всех остальных сфер жизни современного человека, скорее всего следующей культуродигмой станет «технотронная», по крайней мере зачатки ее уже вполне ощутимы и начинают рефлексироваться образовательным сообществом как со стороны преимуществ, так и со стороны актуальных и возможных рисков². Не исключено, что под цифровой личиной «технотронной» культуродигмы образования получит свою концептуальную «реинкарнацию» именно «авторитарная» культуродигма, поскольку и первую, и последнюю роднит центрированность на репродуктивно-алгоритмическом способе воспроизводства и трансляции человеческих знаний и компетенций³.

Еще одним интересным фактом из истории продвижения категории «сотворчество» является то, что бум ее употребления в зарубежной научной литературе начался почти на 20 лет позже, чем в нашей стране, а именно — после публикации в 2004 году книги Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. [19]. В ней они представили концепцию «co-creation marketing», т.е. рыночных креативных взаимоотношений между производителем и потребителем (заказчиком). Эта книга буквально всколыхнула умы западных экономистов, финансистов, рекламистов, маркетологов, бизнесменов, PR-менеджеров

2 Познакомиться с такого рода рефлексией можно в следующих публикациях: Степанов С. Ю., Рябова И. В., Соболевская Т. А., Морозова О. А. Технотронное образование: pro & contra // Здоровье населения и среда обитания. ЗНиСО. 2018. № 10 (307). С. 19–22; Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. 2018. — № 4 (24). — С. 24–32.

3 О замещающем характере «технотронной» культуродигмы относительно «авторитарной» можно прочитать в таких работах, как: Степанов С. Ю. Технотронные и рефлексивные переменные кольцевой детерминации психического развития // НИР: грант № 18-013-00915. Российский фонд фундаментальных исследований. 2018; Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1 (25). С. 18–27.

и только потом концепт сотворчества стал небезразличен педагогам и психологам. Характерно, что в западной научной литературе триумфальное шествие понятия «сотворчество» (расшифровываемое как «совместное создание уникальных продуктов») началось именно с маркетинга и экономики. В отечественных же научных публикациях термин «сотворчество» начал активно употребляться прежде всего в психологии и педагогике. И это, на наш взгляд, во многом проявляет принципиальное отличие ценностей нашего менталитета и менталитета людей западной цивилизации. Примечательно, что в системе отечественных экономических и маркетинговых дисциплинах категория «сотворчество» пока не стала концептуально продуктивной и не заняла достойного места в профессиональном сознании специалистов, к ней только начинают подступаться, да и то прежде всего через подражание западной моде. Отсюда в русскоязычном «паранаучном» сленге становятся уже не редкими такие термины, как «коворкинги», «коллаборации» и т.п.

Важно отметить, что осознание конструктивности категории сотворчества в нашей стране происходило не только в педагогике применительно к образовательным процессам, но и к управлению ими [10]. Так, Татьяна Ивановна Шамова в своей работе по кластерному подходу в управлении образованием подчеркивала, что его инновационный характер «связан, прежде всего, с взаимно- и саморазвитием на основе осуществления устойчивого партнерства» [17; с. 104], тем самым указывая на важность принципа сотворчества в управлении институциональным развитием образовательных систем.

Поэтому не случайно, что в данном номере журнала «Наука. Управление. Образование. РФ», который является рупором идей научной школы управления образовательными системами есть место для разворачивания панорамы статей, посвященных реализации идей научной школы педагогики сотворчества и рефлексивной психологии на современном этапе ее развития.

Особую благодарность за реализацию этой возможности хочу выразить главному редактору журнала, блестящему приемнику лидерской эстафеты от Татьяны Ивановны — профессору Сергею Георгиевичу Ворощикову, с которым меня связывают многие годы дружбы и взаимной поддержки и который предложил мне как члену редколлегии взять на себя почетный труд по составлению и редактированию этого номера журнала.

Данный его выпуск является своеобразным сводом и одномоментным срезом результатов исследовательских усилий представителей (безусловно не всех и не в полном объеме) научно-практической школы рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, поскольку многие из них были уже опубликованы в том числе на страницах предыдущих выпусков данного журнала. За рамками освещаемой в этом номере тематики, например, осталась большая часть работ научной школы, связанная с применением рефлексивных и сотворческих технологий для решения проблемы «здоровьесоздающего образования»⁴ или «мирного» использования искусственного интеллекта в практике цифровизации образовательной деятельности средней и высшей школы⁵, а также некоторых других направлений исследований и проектов.

4 Эта часть исследований научной школы наиболее полно представлена в следующих публикациях: Степанов С. Ю., Кремер Е. З. От здоровьесберегающего образования к здоровьесозидающему // *Образовательная политика*. 2011. — № 1 (51). — С. 88–91; Степанов С.Ю., Панина О. С., Соколова С. Б. Биместровая модель // *Директор школы*. 2015. № 8 (201). С. 102–107; Степанов С. Ю., Рябова И. В. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации [колл. монография]. — М.: МГПУ, 2017. 292с.; Степанов С.Ю. Сотворчество — системообразующий фактор здоровьесформирующего образования // *Здоровьесформирующая среда в современной школе*. — М.: МГПУ, 2018. — С. 5–18.

5 Данная тематика отражена в таких работах, как: Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. и др. *Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: колл. монография*. — М.: МГПУ, 2021. — 192с.; Оржековский П. А., Степанов С. Ю. и др. *Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: колл. монография*. — М.: МГПУ, 2022. — 240с.; Степанов С. Ю., Оржековский П. А. *Психолого-педагогические основы цифровизации образования и рефлексивно-творческого развития человека: уч.пособие*. — М.: Директ-Медиа, 2023. — 204 с..

В целом, желая сохранить стиль и уже сформировавшиеся традиции журнала «Наука. Управление. Образование. РФ», как редактор этого номера, я старался придерживаться привычного для читателей формата его разделов, однако смысловые акценты в их наименовании и структуре пришлось сделать с учетом специфики научной школы педагогики сотворчества и рефлексивной психологии. Надеюсь, что реализованная та-

ким образом идея С.Г. Воровщикова, сконцентрировано представить ее разработки, не разочарует читателей журнала. Кроме того, замечательным бонусом для читателей станут две первые статьи, открывающие этот номер журнала, которые хоть и не относятся к работам нашей научной школы, но которые по духу освещаемых в них идей безусловно корреспондируют и дополняют корпус следующих статей в номере.



СТЕПАНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,
доктор психологических наук,
профессор департамента психологии
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический
университет», член Экспертного совета ВАК
по когнитивным наукам, заслуженный работник
образования Республики Карелия, рыцарь Гуманной
педагогике, действительный член Национальной
академии социальных технологий

■ ИСТОЧНИКИ:

1. Исследование проблем психологии творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. М.: Наука, 1983. 336 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И. З. Налетова; Общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. М.: Прогресс, 1975. 288 с.
3. Педагогика сотворчества: содержание и перспективы: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская область) / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральный ин-т развития образования, АНО «Павловская гимназия»; под ред. С. Ю. Степанова, Е. З. Кремера. — М.: Федеральный ин-т развития образования, 2012. 133 с.
4. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов. / С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили. Переделкино // Учительская газета. 18.10.1986.
5. Принцип развития в современной психологии / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 479 с.
6. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕРСЭ, 2002. 320 с.
7. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983.

8. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.
9. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.
10. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. О сотворческой методологии управления изменениями в образовательном учреждении // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2012. № 2 (135). С. 155-160.
11. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. — № 5. С. 5-14.
12. Степанов С. Ю., Разбивная Г. А. Учитель и ученик: ценности сотворчества. Москва, 2011. 63 с.
13. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. — 2011. № 2(52). С. 19-22.
14. Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефле-практические методы. М., 1993. 66 с.
15. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культуре парадигме в психологии // В сборнике: Рефлексия в науке и обучении. / Отв. редакторы: И. С. Ладенко, О. А. Донских, Г. А. Антипов. Новосибирск, 1989. — С. 144-152.
16. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-40.
17. Шамова Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. № 4. 2019. С.101-104.
18. Hokanson K., Breault R., Lucas C., Charrois T., Schindel T. (2022) Reflective Practice: Co-Creating Reflective Activities for Pharmacy Students. DOI: 10.3390/pharmacy10010028
19. Prahalad C. K., & Ramaswamy V. (2004). The future of competition: Co-creating unique value with customers. Harvard Business Press. 272 p.
20. Ross E. (1994) Reflective Practice in Social Studies. 87 p. https://www.academia.edu/179281/Reflective_Practice_in_Social_Studies.
21. Schön D. (1984) The Reflective Practitioner_ How Professionals Think In Action. — Basic Books. 373 p.

■ REFERENCES

1. Research of problems of psychology of creativity. / Edited by Ya. A. Ponomarev. М.: Nauka, 1983, 336 p.
2. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / Translated from English by I. Z. Naletova; General ed. and afterword by S. R. Mikulinsky and L. A. Markova. М.: Progress, 1975, 288 p.
3. Pedagogy of co-creation: content and prospects: materials of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference (February 24, 2012, Moscow region) / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal Institute for Educational Development, ANO Pavlovskaya Gymnasium; edited by S. Yu. Stepanov, E. Z. Kremer. — М.: Federal Institute of Education Development, 2012, 133 p.
4. Pedagogy of cooperation. Report on the meeting of experimental teachers / S. N. Lysenkova, V. F. Shatalov, I. P. Volkov, V. A. Karakovsky, M. P. Shchetinin, E. N. Ilyin, Sh. A. Amonashvili. Peredelkino // Uchitelskaya gazeta. 18.10.1986.
5. The principle of development in modern psychology / Ed.: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. М.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2015, 479 p.

6. Rastiannikov A. V., Stepanov S. Yu., Ushakov D. V. Reflexive development of competence in joint creativity. M.: PERSE, 2002, 320 p.
7. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. The problem of the subject and method of psychological study of reflection. // Research of problems of psychology of creativity. M.: Nauka, 1983. P. 154–182.
8. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Reflection in the organization of creative thinking and self-development of personality // Questions of psychology. 1983. No. 2, pp. 35–42.
9. Stepanov S. Y. Reflexive practice of creative development of a person and organizations. M.: Nauka, 2000. 174 p.
10. Stepanov S. Yu., Kremer E. Z. On the co-creative methodology of change management in an educational institution // Bulletin of the Yanka Kupala Grodno State University. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology. 2012. No. 2 (135), pp. 155–160.
11. Stepanov S. Yu., Pokhmelkina G. F., Koloshina T. Yu., Frolova T. V. Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity // Questions of psychology. 1991, No. 5, pp. 5–14.
12. Stepanov S. Yu., Razvizhnaya G. A. Teacher and student: the values of co-creation. Moscow, 2011. 63 p.
13. Stepanov S. Yu., Kremer E. Z. Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // Educational policy. 2011, No. 2 (52), pp. 19–22.
14. Stepanov S. Yu., Maslov S. N., Yablokova E. A. Managerial innovation: reflexive methods. M., 1993. 66 p.
15. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. From the psychology of reflection to the reflexive cultural paradigm in psychology // In the collection: Reflection in science and education. / Editors: I. S. Ladenko, O. A. Donskikh, G. A. Antipov. Novosibirsk, 1989, pp. 144–152.
16. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. Psychology of reflection: problems and research // Questions of psychology. 1985. No. 3. pp. 31–40.
17. Shamova T.I. Cluster approach to the development of educational systems // National education. No. 4. 2019. pp. 101–104.
18. Hokanson K., Breault R., Lucas C., Charrois T., Schindel T. (2022) Reflective Practice: Co-Creating Reflective Activities for Pharmacy Students. DOI: 10.3390/pharmacy10010028
19. Prahalad C. K., & Ramaswamy V. (2004). The future of competition: Co-creating unique value with customers. Harvard Business Press. 272 p.
20. Ross E. (1994) Reflective Practice in Social Studies. 87 p. https://www.academia.edu/179281/Reflective_Practice_in_Social_Studies.
21. Schön D. (1984) The Reflective Practitioner_ How Professionals Think In Action. - Basic Books. 373 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Степанов С. Ю. «Рефлексия» и «сотворчество» как категориальные тренды и культуродигмы современной психологии и педагогики: вместо слова редактора / С. Ю. Степанов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 3–10.

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ ЖУРНАЛА



Главный редактор

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



Зам. главного редактора

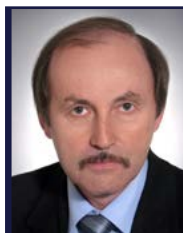
ДАНИЛОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА, к. п. н., член-корр. МАНПО, директор АНО «Научная школа управления образовательными системами».
tn-danilova@mail.ru



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., доц. 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, проф., д.п.н., академик МАНПО, проф. кафедры методики воспитания и дополнительного образования, 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,
начальник отдела проектной
и научной деятельности
Научного центра проектной
деятельности и развития
кадрового потенциала ГАОУ ВО
«Московский государствен-
ный университет спорта и
туризма», главный редактор
«Номо Cyberus».

dionis-v@yandex.ru



**ПОДЧАЛИМОВА
ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА,**
проф., д. п. н., академик
МАНПО, декан факультета
повышения квалификации и
профессиональной переподго-
товки ФГБОУ ВО «Курский го-
сударственный университет».

fpkkursksu@yandex.ru



СТЕПАНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,
проф., д. психол. н., проф.
Института педагогики и пси-
хологии образования ГАОУ
ВО МГПУ, рыцарь Гуманной
педагогики, заслуженный ра-
ботник образования Республи-
ки Карелия, Действительный
член Национальной академии
социальных технологий.

stepanovS@mgpu.ru



**СТОЛЯРЧУК
ЛЕОНИД ВИТАЛЬЕВИЧ,**
директор школы ЧУ ОО «Меж-
дународная школа завтрашне-
го дня», доктор информатики
и менеджмента МАИНБ, коор-
динатор программы «Школа
завтрашнего дня» в странах
СНГ и Балтии.

lenst@schooloftomorrow.ru



**ЦИБУЛЬНИКОВА
ВИКТОРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА,**
к.п.н., доц., член-корр.
МАНПО, зав. кафедрой «Соци-
ально-гуманитарные дисци-
плины» ФГБОУ ВО «Российский
биотехнологический универ-
ситет (РОСБИОТЕХ)» гл. ре-
дактор «Вестник Московского
государственного областного
университета. Серия: Педаго-
гика».

Vicki-77@yandex.ru



**ШКЛЯРОВА
ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА,**
доц., к.п.н., проф. кафедры УОС
им. Т. И. Шамовой, ФГБОУ ВО
«Московский педагогический
государственный универси-
тет».

oa.shklyarova@mpgu.su



**ЯКОВЛЕВ
СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ**
доц., к. п. н., член-корр.
МАНПО, проф. кафедры теории
и практики начального обра-
зования Института детства
ФГБОУ ВО «Московский педа-
гогический государственный
университет», главный редак-
тор «Журнал педагогических
исследований»

yakov27lev@yandex.ru



**ЯСВИН
ВИТОЛЬД АЛЬБЕРТОВИЧ,**
проф., д. психол. н., д. п. н.,
член-корр. МАНПО, заведую-
щий межфакультетской кафе-
дрой образовательных систем
и педагогических техноло-
гий ФГАОУ ВО «Московский
государственный институт
международных отношений
(университет) Министерства
иностраннных 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»

И старым бредит новизна...

«Евгений Онегин». Пушкин Александр Сергеевич

Охотники мы все до новизны...

«Гавриллада». Пушкин Александр Сергеевич

Уж носятся сомнительные слухи,

Уж новизна сменяет новизну...

«Борис Годунов». Пушкин Александр Сергеевич

■ ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ:

В журналистике широко распространено оценочное суждение — «своевременная и современная статья». Справедливая суть этой экспертной оценки в полной мере распространяется на данную публикацию, представляемую читателю. Наш постоянный автор, член редколлегии журнала — Михаил Викторович Богуславский — предлагает долгожданную статью на чрезвычайно актуальную тему: поиск оснований определения ценностей современного воспитания подрастающего поколения. Одним из таких методологических основ, по мнению автора, может стать педагогическое наследие Российского Зарубежья (1920-е–50-е гг.).

Автор убедительно доказывает современность, глубину и перспективность определения традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания, осуществленного такими педагогическими мыслителями, как Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский и И. А. Ильин. Действительно, после трех десятилетий искусственно навязываемых нам ценностей воспитания «компетентного потребителя», пришла пора вернуться к истокам, отказаться от устойчивого заблуждения, когда понятие духовности привычно рассматривается только через призму религиозности.

Редколлегия убеждена, что данная статья Михаила Викторовича, как и прошлые статьи автора, ранее опубликованные в номерах нашего журнала, будет способствовать формированию критической массы позитивных мыслей, интересных идей, откроет так называемое «окно возможностей» для формирования и формулирования целостной концепции воспитания будущего России!

Богуславский Михаил Викторович,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской
академии образования, главный научный
сотрудник лаборатории сравнительного
образования и истории педагогики теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития 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 РАО,
hist2001@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3035-0090
SPIN-код: 8491-4853

Boguslavsky Mikhail Viktorovich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the Russian
Academy of Education, Chief Researcher of
the Laboratory for Comparative Education
and the History of Pedagogics of «Institute
of Education Development Strategy», foreign
member Pedagogical Academy Kazakhstan,
Honorary Worker of Science and High
Technologies of the Russian Federation,
Chairman of the Scientific Council
on the History of Education and Pedagogical
Science at the Department of Philosophy of
Education and Theoretical pedagogics of RAE

УДК 37.017

**ТРАКТОВКА ТРАДИЦИОННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ
МЫСЛИТЕЛЯМИ
РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ
(1920-е–50-е гг.)**

**INTERPRETATION
OF TRADITIONAL VALUES
OF SPIRITUAL AND MORAL
EDUCATION BY PEDAGOGICAL
THINKERS OF THE RUSSIAN
ABROAD (1920–50)**

Аннотация: В статье целостно охарактеризована система подходов философов Российского Зарубежья к осуществлению на национальной основе духовного воспитания, обоснована трактовка ими *традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания*. Системно представлены по рассматриваемому вопросу взгляды выдающихся мыслителей Российского Зарубежья: Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского и И. А. Ильина.

Ключевые слова: образовательная политика; аксиология образования; философы Российского Зарубежья, *традиционные российские духовно-нравственные ценности, воспитание в общеобразовательной школе, история педагогики и образования.*

Abstract: The article holistically characterizes the system of approaches of philosophers of the Russian Abroad to the implementation of spiritual education on a national basis, and substantiates their interpretation of the traditional values of spiritual and moral education. The views of outstanding thinkers of the Russian Abroad are systematically presented on the issue under consideration: N.A. Berdyeva, V. V. Zenkovsky and I. A. Ilyina.

Key words: educational policy; axiology of education; philosophers of the Russian Abroad, traditional Russian spiritual and moral values, education in secondary schools, history of pedagogy and education.

Статья выполнена в рамках государственного задания № 073-00064-24-01 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов на тему: «Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в общеобразовательной школе»

Кардинальное изменение социально-культурного вектора развития нашей страны, безуспешная попытка со стороны недружественных стран изоляции русской культуры на фоне усиления национально ориентированной направленности государственной политики на сохранение и трансляцию культуры и культурного наследия определяют особое внимание всех социальных институтов государства и общества и, в первую очередь, системы образования к **проблеме воспитания духовно-нравственных ценностей и смыслов формирующейся личности.**

Подписанный 9 ноября 2022 г. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» установил цели, задачи и инструменты реализации

данного аспекта государственной политики. В Законе были четко определены и охарактеризованы базовые национальные ценности: *патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество*. Такое понимание содержания духовно-нравственного развития и воспитания личности в дальнейшем определило выбор форм и методов его реализации, оценки результатов [1].

Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статьей 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 25 декабря 2023 г. было определено, что воспитание основывается на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, а одними

из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования являются «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями» [2].

Было законодательно установлено, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формировать у обучающихся чувство патриотизма, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимное уважение, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, ответственное отношение к профессиональной, добровольческой (волонтерской) деятельности [2].

Анализ поправок в Законе позволил установить две тенденции: традиционность становится системообразующим понятием в формировании духовно-нравственных ценностей; в понятии «духовно-нравственные ценности» рельефно определился сущностный сдвиг к понятию духовность.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для сферы образования. Продуктивно осуществлять эту деятельность можно только на основе целостного анализа и осмысления предшествующего опыта разработки рассматриваемой проблематики в отечественной философии и педагогике.

В отечественной философской и педагогической традиции разработка проблем воспитания духовности всегда занимали приоритетное место [6]. В начале XX века в отечественной аксиологии педагогики сложилось пять основных направлений:

- *когнитивное направление*, центрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания;
- *социально-педагогическое направление* в воспитании, для которого приоритетными выступали проблемы влияния социальной среды на формирующуюся личность;
- *индивидуально-гуманистическое направление* (в рамках этого же направления можно рассматривать и «свободное воспитание»), развивающее гуманистические подходы к формированию личности, укорененные в российской традиции;
- *культурно-антропологическое направление*, акцентировавшее внимание на развитии личности как «человека в культуре»;
- *православно-педагогическое*, утверждающее религиозные духовные ценности как аксиологическую основу национального воспитания [4].

В контексте процесса формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у школьников наиболее значимыми выступали такие направления как православно-педагогическое и культурно-антропологическое. После Октябрьской революции 1917 г. на территории Советской России - СССР такие исследования в духовно-нравственной сфере и практика опоры на духовные ценности в воспитательной деятельности в школе стали невозможны, поскольку духовное воспитание и духовные ценности ассоциировались в коммунистической идеологии исключительно с религией. А советское государство проводило жесткую атеистическую идеологию [9].

Однако процесс формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у школьников не оказался прерванным. В 1920-е — 50-е гг. спектр проблем, связанных с воспитанием подрастающих поколений на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, плодотворно разрабатывался в эмиграции в философской и педагогической мысли Российского Зарубежья.

Постепенно становилось ясно, что русская философско-педагогическая мысль может очень продуктивно существовать и вне России. Однако, и трудясь на Западе, философы и педагоги оставались русскими учеными, но мыслящими общечеловеческими мировыми масштабами. Этому способствовал весь исторический и интеллектуальный опыт России с ее универсализмом. Русская философская мысль постепенно становилась открытой мировому интеллектуальному процессу, а отечественные философы как бы выступали ее полномочными представителями за рубежом. Их девизом стало «Мы не в изгнании — мы в Послании!» [8]. Как подчеркивал выдающийся философ *Российского Зарубежья* И. А. Ильин, «у нас вся культура — иная, своя, потому что у нас иной, особый духовный уклад. И притом наша душа открыта для западной культуры: мы ее видим, изучаем, знаем и если есть чему, то учимся у нее, у нас есть дар вчувствования и перевоплощения» [3].

С конца 1920-х гг. в философской и педагогической мысли *Российского Зарубежья* складываются два достаточно самостоятельных оригинальных и значимых направления философско-педагогической мысли: культурно-антропологическое, наиболее видным представителем, которого являлся С. И. Гессен, и православно-антропологическое, связанное, прежде всего, с именем В. В. Зеньковского. Каждое из них носило все более нарастающий (по мере разработки) альтернативный аксиологический характер. Причем развитие этих направлений происходило в рамках антрополого-педагогического дискурса [8].

В научно-педагогической, антропологической и психологической деятельности В. В. Зеньковского, Г. Я. Трошина, в философско-образовательном поиске и трудах Н. А. Бердяева, протоиерея С. Н. Булгакова (*отец Сергей*), Г. П. Федотова оказался переосмысленным широкий пласт духовно-нравственной проблематики педагогической аксиологии и христианской антропологии [7].

Но выдающийся вклад в обоснование традиционных национальных российских ценностей как основы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, безусловно, внес великий русский мыслитель Иван Александрович Ильин [3].

Обращение к религии как ведущему, основополагающему фактору воспитания духовности, явилось закономерным результатом поиска педагогическими мыслителями путей обретения подростками и молодежью русской эмиграции надежных нравственных жизненных ориентиров в инокультурной среде. В данной связи в концепции православного воспитания главной становилась идея «оцерковления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, а особенно на молодежь.

В целом в педагогике *Российского Зарубежья* делался решительный переход от доминирующей прежде в отечественной педагогике гербартианской установки на стимулирование познавательной активности личности — к развитию такой эмоционально-интеллектуальной ценности, как «творческая основа души». Педагогические мыслители энергично и эмоционально отметили безоговорочную веру в разум, в «автоматический» общественный и культурный прогресс, в преимущества материализма и детерминизма, всемогущество науки и техники.

Экзистенциальная неустойчивость побуждала их искать надежную аксиологическую опору, установить новую систему национальных ценностных приоритетов. Другая общая гносеологическая черта, присущая мыслителям *Российского Зарубежья*, — патриотизм, острое переживание трагических периодов в жизни страны (особенно войны с германским фашизмом) как личного горя, невозможность каких бы то ни было союзов и компромиссов с врагами России. «Патриотизм, — по выражению видного философа Н. О. Лосского, — естественная любовь к родине, и национальное чувство, т.е. любовь к русскому народу, как носителю великих духовных и исторических ценностей» [8].

В данной связи приоритетным выступало воспитание в общеобразовательной школе на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, осмысление комплекса педагогических проблем, сопряженных со школой и детьми в условиях эми-

грации в целом. Это настойчиво выдвигало на первый план такие вопросы, как:

- основания содержания национального образования;
- преодоление денационализации;
- сохранение национальных ценностей;
- формирование у подростков и юношества позитивной ценностной жизненной программы;
- создание устойчивости, стабильности в их внутреннем мироощущении.

Весь этот комплекс педагогических проблем самым непосредственным образом был связан с содержанием и направленностью воспитательной деятельности в школах Российского Зарубежья.

В 1930-е гг. отечественными мыслителями создаются фундаментальные труды религиозной и экзистенциальной направленности. В них представлена новая трактовка российских национальных духовно-нравственных ценностей воспитания, определены их содержание и сущность, выработана иная иерархия.

На данной основе формируются основы воспитательной деятельности, определяются ее духовные, нравственные и этические приоритеты. Они были **принципиально иными, чем новая философия образования, сформированная в 1920-30-х гг. в Советской России.**

Если в советской педагогике в содержании образования приоритетными ценностями, определявшими его направленность, выступали *Материализм, Диалектика, Интернационализм, Атеизм, Партийность*, то в педагогике эмиграции такими приоритетными ценностями в содержании образования выступали *Абсолютный Дух, Вечные ценности, Служение делу возрождения великой, свободной России, Патриотические традиции русского народа, Православие*. Целью содержания воспитания ставилось формирование национального мировоззрения — «знание жизни своей страны и душевного к ней тяготения» [7].

Задачей такого воспитания являлось осознание учащимися последовательности исторического становления и бытования нации, преемственности в историческом развитии жизни русского народа.

В качестве *важнейшей национальной ценности выдвигался родной язык* — хранилище сокровищницы мирозерцания народа, его истории, быта, духовных устремлений и достижений, «все чувствование им национальной жизни». В борьбе с денационализацией основное место также отводилось *русскому искусству*: песне, драматическим постановкам, инсценировкам, ознакомлению с русской музыкой, живописью, церковным зодчеством. В данной связи предлагалось превратить школы в «культурные центры, быть проводниками не только знаний, но и русской культуры во всем ее огромном необозримом содержании» [8].

Значительный вклад в разработку всего комплекса *традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания* внес Николай Александрович Бердяев (1874–1948) — крупнейший русский философ и социолог, выдающийся русский мыслитель, талантливый писатель и яркий публицист, оригинальный теоретик духовно-нравственного воспитания [5].

Патриотическое воспитание в контексте его философско-образовательной мысли являлось, по сути, воспитанием духовно-нравственным, а «русская идея» — концепцией этической и педагогической. Патриотизм для Н. А. Бердяева во многом тождествен нравственному поведению личности, выполнению морального долга перед собой и перед Богом.

Воспитательный процесс по Бердяеву — это самосозидание и самопознание личностью своего внутреннего мира в ходе свободной творческой деятельности. Становление личности — это путь «подлинного» воспитания, важный личностный компонент, имеющий духовное определение, который связывается с характером человека, и его становление обуславливает активное применение средств духовно-нравственного воспитания. Мыслитель был убежден, что воспитательный импульс сопровождает человека всю его жизнь, он поддерживается и потребностями человека, и его ценностными ориентациями.

Оригинально и значимо понимание философом сущности духовности и духовного

возрастания. Философ полагал, что творческое становление личности является, прежде всего, ее духовным становлением. Он видел в духовности, не просто религиозность, но атрибут человеческого общения, социальную константу, которая выражает ответственность человека за все происходящее вокруг него.

Н. А. Бердяев считал, что духовность нужно понимать шире, чем ее обыкновенно трактуют, что «радость солнечного света есть духовная радость». Своеобразие личности, качественное содержание ее творческого потенциала, направленность его реализации — на созидание или разрушение, добро или зло, любовь или ненависть — зависят от характера духовности личности. В этом ракурсе и происходит становление личности «как целостного образа человека, в котором духовное начало овладевает всеми душевными и телесными силами» [5].

Православная трактовка цели образования как восстановления образа Божия в человеке дополняется у Н.А. Бердяева творческим смыслом свободного ответа человека на призыв Бога к сотворчеству мира на пути исполнения своего призвания, связанного с реализацией индивидуального таланта и соборного общения личностей.

Этика играет ключевую роль в понимании философом национального призвания народа России, выраженного в «русской идее», имеющей универсальное, общечеловеческое значение и выходящей из узких сугубо национальных и конфессиональных рамок. «Русская идея» — это особая роль, выпавшая на долю русского народа в деле воспитания человечества. Роль эта, согласно Н. А. Бердяеву, объединяет всё человечество, но ещё необходимо пройти путь преодоления пороков нравственного сознания, воспитать себя до осознания своей миссии, зачатки которой живут в каждом из дочерей и сынов великой России. В основе самой идеи подлинного патриотизма находится честность, правдивость перед собой.

Этико-педагогический контекст «русской идеи» Бердяева можно рассматривать в качестве философско-образовательного фундамента для современного патриотического воспитания. Проблема духовности

и нравственности каждого человека в отдельности и всего общества в целом — это главная социально-воспитательная цель страны, приоритетная задача отечественной педагогики.

Для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у школьников приоритетным направлением в Российском Зарубежье являлось православно-антропологическое в русле которого развивалась и христианская антропология. В русле комплекса идей, развиваемого Василием Васильевичем Зеньковским (1881–1962) и его сподвижниками по религиозно-педагогическому кабинету Богословского института им. Сергия Радонежского в Париже (Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, Е. П. Ковалевский, С. С. Куломзина, И. А. Лаговский, Г. Д. Четвериков, А. С. Четверикова) базовые ценности воспитания были непосредственно детерминированы православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины — Бога [8].

В. В. Зеньковский выработал наиболее философичную по глубине осмысления и по-русски наиболее прочувствованную трактовку образа Божия в человеке в контексте традиционных национальных российских ценностей, как основы духовно-нравственных воспитания подрастающего поколения. Мыслитель отрицал идею «гармонично развитой личности» и вместо нее выдвигал идею «иерархической структуры личности», где духовная страта опосредовала все другие уровни личности и придавала ей целостный характер. Такой подход ставил воспитательные задачи в школе на первое место. Характерно, что В.В. Зеньковский, критикуя все типы «мировоззренческой педагогики» считал православную педагогику единственной имеющей право считаться мировоззренческой.

Мыслитель пришел к выводу о том, что учение об Образе Божиим не исчерпывается богословскими истолкованиями, в нем заложена «надежная основа для разрешения самых трудных и существенных проблем антропологии и натурфилософии», а значит, и педагогики [7]. Образ Божий есть

не статическое, а динамическое начало в человеке, указывал он, начало жизни и творчества. Динамичность этого Образа связана со всей духовной жизнью человека, со степенью напряженности строительства своей души. А душа ищет вечное, абсолютное, идеальное, небесное: «Душа наша глядится в Бесконечное и Безусловное, — вернее, томится о Нем. Образ Божий, как мы думаем, и дан нам в этом неустранимом влечении к Безусловному: мы можем питать это влечение суррогатами, но душа непобедимо ищет Вечного, безусловного всюду и во всем» [7].

В книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» мыслитель утверждал: «Вместе с ростом добра и света растет «само собой» и злое, темное в душе — как одновременно с пшеницей растут на поле и плевелы. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань» [8].

В трудах В.В. Зеньковского «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934) и «Русская педагогика XX века» (1960) целью воспитания ставилось осознание юношеством русской эмиграции своего крестного пути (жизненной миссии) как желания послужить Отечеству. В трактовке представителей данного направления *содержание воспитания было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном развитии личности.*

Важнейшим воспитывающим фактором выступала духовная атмосфера школы — ее подлинная, искренняя и целостная внутренняя религиозная установка духовной свободы и религиозного одушевления. Такая 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.

Большой заслугой философа является то, что он **определил и обосновал принципы воспитания духовности подрастающих поколений.**

Среди них приоритетными являлись следующие:

– *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 своей 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].

Особо значимый и уникальный вклад в развитие подходов к определению национального воспитания внес великий философ и писатель Иван Александрович Ильин (1883–1954). Его философско-педагогическая концепция может быть определена как **культурно-национальная**, неразрывно связанная с базовыми идеями русской религиозной философии [3].

Как оригинальный русский православный мыслитель И. А. Ильин сложился уже в эмиграции, где являлся одним из наиболее крупных философов-эмигрантов «первой волны». Его научное наследие характеризуется ярко выраженной педагогической направленностью. основополагающей философско-педагогической идеей для него являлся приоритет духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе.

Философско-педагогические взгляды И. А. Ильина дают глубокую и обстоятельную картину *национального воспитания.* Мыслитель на проблемы воспитания переносил сущностные ценности и черты народно-

го характера, русской идеи, которая, по его определению, «есть идея свободного и предметно созерцающего сердца». Он вопрошал: «Что такое русское воспитание без сердца и без интуитивного восприятия детской личности? Как возможна в России бессердечная школа, не воспитывающая детей к предметной свободе?» [3].

В духовном и религиозном обновлении мыслитель видел путь спасения и возрождения России. К числу **основных духовно-нравственных ценностей воспитания он относил веру, любовь, свободу, совесть, семью, родину, нацию, правосознание, государство, частную собственность, выделяя в качестве доминантных веру и любовь.**

По его убеждению, «культура есть явление внутреннее и органическое: она захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой, таинственной целесообразности. Этим она отличается от цивилизации, которая может усваиваться внешне и поверхностно и не требует всей полноты душевного участия» [3]. И то, и другое присутствует в образовании, но И. А. Ильин провидчески предупреждал: «Образование не воспитывает человека. А полубразованность прямо развращает людей. Обогащенная память и подвижная мысль — при мертвом и слепом сердце — создает ловкого, но черствого и злого человека! Вот почему образование без воспитания есть дело ложное и опасное» [3].

В книге «Путь духовного обновления» И. А. Ильин представил метафоричную картину патриотического воспитания на базе духовно-нравственных ценностей, построенного на широкой народной культурной основе. По убеждению философа, «надо сделать так, что бы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству были национально-русскими; чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею — всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и уми-

лением на дела и слова русских святых героев, гениев и вождей» [3].

В своих рассуждениях И.А. Ильин постоянно возвращался к истокам национального воспитания и рекомендовал родителям, учителям и воспитателям обогащать детей «национальными сокровищами образования».

В их состав И.А. Ильин включал следующие духовно-нравственные ценности:

- язык (русский и церковнославянский),
- русскую песню (особенно хоровое пение),
- самобытную молитву,
- национальную сказку,
- жития святых и героев (национальная святость и доблесть),
- поэзию,
- многообразие национального искусства,
- историю,
- армию (оплот родины),
- территорию (необходимо знать и любить просторы своей страны, ее жителей, природные богатства),
- склонность к добровольному творческому труду (живой интерес к национальному хозяйству, воля к русскому богатству), как источнику духовной независимости и расцвета русского народа.

И. А. Ильин особо **призывал воспитывать в детях с раннего возраста чувство гордости за российскую армию, уважение к ее духовной и профессиональной силе.** Он акцентировал внимание на необходимости формирования у ребенка отношения к территории, природным богатствам и хозяйству страны как к национально-государственному наследию и источнику духовного расцвета и независимости своей Родины и ее народа. Обращал пристальное внимание на необходимость объективного изучения истории своей страны, в процессе которого исключал как замалчивание негативных сторон, так и «тон скрытого сарказма» по отношению к своему народу и его истории.

Мыслитель-патриот уделял особое внимание изучению родного языка, считая его наиболее важным элементом духовного воспитания, полагая при этом, что слишком раннее обучение иностранному языку окажет негативное влияние на формирование патриотического чувства ребенка.

И. А. Ильин подчеркивал воспитательную роль русских песен и в особенности хорового пения в процессе национализации жизни ребенка. В молитве, а также в чтении Жития Святых и героев, он видел источник духовной гармонии, духовной силы и русской самобытности, считал необходимым приучить ребенка к чтению, заучиванию наизусть и осмысленной декламации русской поэзии. Указывал на плодотворное влияние на процесс формирования национального характера всех видов национального искусства (живопись, архитектура, музыка, скульптура, театр, танец), **призывая к сохранению самобытности русского искусства.**

И. А. Ильин сформулировал задачи, стоящие перед семейным и дошкольным воспитанием, начальной, средней и высшей школой, акцентируя внимание на принципе преемственности в непрерывном образовательном процессе и решающей роли русского учителя в патриотическом деле воспитания подрастающего поколения. По его убеждению, получив еще в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, «развернутся в настоящих и верных русских людей» [3].

Обращаясь к вечным ценностям *семейного воспитания*, И. А. Ильин подчеркивал, что именно «семья призвана поддерживать и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию» [3]. Аксиологическими ориентирами воспитания в семье, по его мнению, должны были стать такие ценности, представляющие исток и содержание духовного богатства, как любовь, внутренняя свобода, вера, совесть.

Мыслитель сформировал свое понимание **основных направлений семейного воспитания, которые духовно скрепил с представлением о ценностях воспитания и идеале человека:**

- 1) семья имеет призвание дать ребенку самое главное и существенное в его жизни — христианскую любовь;
- 2) семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию;
- 3) семья учит ребенка верному восприятию авторитета;
- 4) семья есть трудовой очаг, трудовое, наследственное единение людей [3].

И. А. Ильин считал главной целью национального воспитания в общеобразовательной школе формирование «русскости» у подрастающего поколения на основе первичных (сердце, созерцание, свобода, совесть) и вторичных (воля, мысль, форма, организация) сил русской души и русской культуры. Мыслитель об этом сказал очень проникновенно: «И когда мы произносим это простое и в то же время необъятное слово «Россия» и чувствуем, что мы назвали что-то самое главное в нашей жизни и в нашей личной судьбе, то мы твердо знаем, что мы разумеем не просто природу, или территорию, или быт, или хозяйство, или государство, *но русский дух*, выросший во всем этом, созданный этим, и создавший все это в муках, в долготерпении, в кровавой борьбе и непрерывном молитвенном напряжении» [3].

В итоговой работе с обжигающим своей актуальностью названием «Путь к очевидности» (1954), законченной за несколько месяцев до смерти, И.А. Ильин сформулировал **основные ценностные приоритеты направленности высшего образования: воспитание самостоятельного бытия и мышления, исследовательский подход к предмету, борьба за истину, ведущая личность к духовной свободе.** При этом, высшее образование, по замыслу И. А. Ильина, не было враждебно религии, это «лаборатория испытывающегося и сомневающегося исследования, которое творится в духе религиозного и сердечного созерцания

■ ИСТОЧНИКИ

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»». 25 декабря 2023 года.
3. Богуславский М. В. Духовные скрепы национальной педагогики Ивана Ильина // Вестник образования России. — 2023. — № 7. — С. 72–80.
4. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. — 2009. — № 6. — С. 84–96.
5. Богуславский М. В. Николай Бердяев: воспитание свободной творческой личности (к 150-летию со дня рождения) // Вестник образования России. — 2024. — № 8. — С. 72–80.
6. Богуславский М. В. Современная образовательная политика в контексте актуализации историко-педагогического знания // Наука. Управление. Образование РФ. — 2022. — № 2 (6). — С. 8–12.
7. Богуславский М. В. Философия образования // Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. — Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2000. — С. 96–121.
8. Богуславский М. В. Философия образования в трактовке мыслителей российского зарубежья // Педагогика. — 2000. — № 9. — С. 66–74.
9. Богуславский М. В. Основные направления развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, К. Ю. Милованов, А. В. Овчинников, С. Д. Половецкий // Проблемы современного образования. — 2019. — № 2. — С. 107–117.

■ REFERENCES

1. On approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: Decree of the President of the Russian Federation dated November 9, 2022 No. 809.
2. Federal Law “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” and Article 2 of the Federal Law “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation”. December 25, 2023.
3. Boguslavsky M. V. Spiritual bonds of Ivan Ilyin’s national pedagogy // Bulletin of Education of Russia. — 2023. — No. 7. — P. 72–80.
4. Boguslavsky M. V. History of Russian pedagogy of the twentieth century: the unity of continuity and discreteness // Pedagogy. — 2009. — No. 6. — P. 84–96.
5. Boguslavsky M. V. Nikolai Berdyaev: education of a free creative personality (on the 150th anniversary of his birth) // Bulletin of Education of Russia. — 2024. — No. 8. — P. 72–80.
6. Boguslavsky M. V. Modern educational policy in the context of updating historical and pedagogical knowledge // Science. Control. Education of the Russian Federation. — 2022. — No. 2 (6). — P. 8–12.
7. Boguslavsky M. V. Philosophy of education // Essays on the history of education and pedagogical thought of the Russian Abroad. — Saransk: Moscow State Pedagogical Institute named after. M. E. Evsevjeva, 2000. — P. 96–121.
8. Boguslavsky M. V. Philosophy of education as interpreted by thinkers of Russian diaspora // Pedagogy. — 2000. — No. 9. — P. 66–74.

9. Boguslavsky M. V. Main directions of development of domestic education and pedagogy in the first half of the twentieth century / M. V. Boguslavsky, T. N. Boguslavskaya, K. Yu. Milovanov, A. V. Ovchinnikov, S. D. Polovetsky // Problems of modern education. — 2019. — No. 2. — P. 107-117.

■ **ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ**

Богуславский, М.В. Трактровка традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания педагогическими мыслителями Российского Зарубежья (1920-е — 50-е гг.) / М. В. Богуславский // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 14–24.

ИМЕНА В НАУКЕ: ОСНОВАТЕЛИ НАУЧНЫХ ШКОЛ

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.

■ ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ:

В 2024 году 22 ноября исполнилось бы 100 лет со дня рождения Татьяны Ивановны Шамоной. Общественный совет научной школы управления образовательными системами, основоположником которой была Татьяна Ивановна, решил в течение этого юбилейного года провести ряд научных, образовательных, просветительских акций, посвященных памяти Учителю. Так, первым научно-образовательным мероприятием стало проведение с 24 января по 3 февраля 2024 года XVI Международной научно-практической конференции «Шамовские чтения». В настоящее время готовится к публикации двухтомник научных статей учеников и сторонников Татьяны Ивановны. Поэтому редколлегия благодарна Людмиле Михайловне Перминовой, одному из первых учеников Татьяны Ивановны, за то, что в этот юбилейный год в первом номере журнала нашей научной школы будет опубликована статья, раскрывающая одну из важнейших характеристик научного творчества Татьяны Ивановны Шамоной.

УДК 37.013.73

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Т.И. ШАМОВОЙ: к 100-летию Т. И. Шамоной (1924-2024 гг.)

INTERDISCIPLINARY IN SCIENTIFIC RESEARCH T. I. SHAMOVA: to the 100th anniversary of T. I. Shamova (1924-2024)

Перминова

Людмила Михайловна,
доктор педагогических наук,
профессор по кафедре философии,
культурологии и методологических
основ образования, профессор
кафедры непрерывного образова-
ния ФГАОУ ВО «Государственный
университет просвещения»
lum1030@yandex.ru

Perminova

Ludmila Mikhailovna,
professor, doctor of pedagogical
sciences, Professor of the
Department of Continuing
Education, State University
of Education

Аннотация: В 2024 году исполнилось бы 100 лет выдающемуся ученому — дидакту, методисту, управленцу, методологу Татьяне Ивановне Шамоной. Её научная деятельность охватывает развитие отечественной педагогики и школы: периода активного становления и развития дидактики и методики обучения (50–90-е гг. XX в.), теории управления (70–90-е гг. XX в.), педагогической инноватики в России (90-е XX в. — 2010 г.). В каждой области научно-педагогического знания ею созданы фундаментальные работы, которые актуальны и востребованы по сей день. В статье доказывается междисциплинарный характер научных работ Т. И. Шамоной (на примере некоторых из них), подтверждая их перспективность в условиях трансформационных

процессов, хаоса и непредсказуемости развития социума и образования, аксиологического кризиса, когда объединение усилий, интеграция научного знания в новых теориях и технологиях может способствовать преодолению социальной нестабильности, созданию образовательной инновационной практики, воплощающей гуманистическую миссию Учителя.

Ключевые слова: Т. И. Шамова; дидактика; управление; активизация учения; дидактический резонанс; принцип активности; исследовательский подход; сельская школа; междисциплинарность; научная школа.

Annotation: In 2024, the outstanding scientist – didactician, methodologist, manager, and methodologist Tatyana Ivanovna Shamova would have turned 100 years old. Her scientific activities cover the development of domestic pedagogy and school: the period of active formation and development of didactics and teaching methods (50–90s of the twentieth century), management theory (70–90s of the twentieth century), pedagogical innovations in Russia (90s of the twentieth century – 2010). In every area of scientific and pedagogical knowledge, she created fundamental works that are relevant and in demand to this day. The article proves the interdisciplinary nature of T.I.'s scientific works. Shamova (using the example of some of them), confirming their promise in the conditions of transformation processes, chaos and unpredictability of the development of society and education, an axiological crisis, when combining efforts, integrating scientific knowledge in new theories and technologies can help overcome social instability and create educational innovative practice, embodying the humanistic mission of the Teacher.

Key words: T. I. Shamova; didactics; control; intensification of teaching; didactic resonance; principle of activity; research approach; rural school; interdisciplinarity; scientific school.

Активность в учении мы рассматриваем... как качество этой деятельности, в котором проявляется личность самого ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей.

Т. И. Шамова.

Татьяна Ивановна Шамова относится к числу тех ученых, чье имя навсегда вписано золотыми буквами в историю развития отечественной педагогики. Ее имя, ее труды и педагогическая деятельность хорошо известны и ученым, и руководителям школ, и учителям с начала 50-х гг. прошлого века и по настоящее время. Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров Московского педагогического государственного университета (ФППК МПГУ),

член редколлегии журнала «Советская педагогика» в течение многих лет Т.И. Шамова была «системообразующим фактором» развития отечественного непрерывного педагогического образования. На ФППК МПГУ имени В.И. Ленина непрерывным потоком со всех концов СССР и новой России спешили директора школ и их заместители по учебно-воспитательной работе, научно-методической работе, методисты, учителя-предметники, желающие продолжить карьеру в новом профессиональном статусе управленца. А кафедра управления развитием образовательных систем должна была обеспечить

(и обеспечивала!) комплексную, но дифференцированную в соответствии с профилем/спецификой работы, подготовку прибывших на курсы повышения квалификации. Уже в стратегии кафедры, образовательных программах была заложена междисциплинарность [4; 16–20].

Научное наследие Татьяны Ивановны Шамовой — монографии, статьи, программы, брошюры, методические рекомендации, но главное — это ее **научная школа**, выдержавшая испытание временем. Некоторые ее работы, не столь значительные по объему, содержат в себе ключевые методолого-мировоззренческие идеи, опора на которые позволяет выстраивать гибкие и устойчивые стратегии активизации учения, опережающего управления, системы подготовки педагогических кадров. Ее наследие фундаментально для педагогики, дидактики, управления.

Чтобы продолжить тему междисциплинарности, необходимо определиться в научных понятиях. Согласно методологии науковедения, «разница между наукой и дисциплиной состоит в том, что первая относится к способу подхода к объяснению явлений, которые нас окружают, в то время как дисциплина — это упорядоченный и методичный способ изучения определенной отрасли этого знания. Поэтому разница между ними очевидна. Один из них — это способ понимания мира, а другой — способ применения науки (и того, что не является наукой) в этой среде. Научная дисциплина — это область знания, изучающая определенный аспект мира, используя научный метод и теоретические концепции. Научные дисциплины различаются по объекту исследования, методам исследования и образованным системам знаний и концепций. Основным признаком научной дисциплины является ее системность, то есть наличие ясно определенных теоретических конструкций, позволяющих обобщать и описывать явления и процессы в предметной области» (<https://ru.economy-pedia.com/11040938-difference-between-science-and-discipline>)

Проблематика междисциплинарности основана на интеграции научного знания в модификациях: 1) часть А + часть В, 2) часть

А + целое В, 3) целое А + часть В, 4) целое А + целое В. Число элементов в интегрированной системе может быть более двух, а интегративные системы могут быть феноменами: а) природы (флора и фауна), б) единства природного, социального и образования (биопсихосоциальность человека), в) единства и взаимосвязи природы–социума — образования — техносферы» (культуры), М. С. Каган специально выделял в культуре роль обучения, образования и воспитания. Прежде чем рассматривать работы Т.И. Шамовой [18–20] как междисциплинарные, охарактеризуем признаки междисциплинарности и ряд других необходимых позиций, используя фундаментальные разработки [10; 17].

МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследования о междисциплинарности образования определены В.В. Краевским через соблюдение условия «единства четырех компонентов: а) *объект как область действительности*, на которую направлена деятельность ученого; б) *эмпирическая область как совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта*, накопленных наукой к данному времени; в) *задача*, подлежащая решению; г) *познавательные средства*» [10]. Конкретизации междисциплинарного исследования служат его задачи и условия; к методологическим условиям выполнения междисциплинарных работ относят требования: систематичность, эмпиричность, однозначность понятийно-терминологического аппарата [17], как дополняющие и конкретизирующие позиции В.В. Краевского [10]:

- 1) объект описания (предмет) необходимо представить как возможный для изучения специалистами с применением методов разных наук;
- 2) результаты должны совершенствовать исходный продукт (выявить новое качество, новые стороны объекта, не обнаруживаемые ни одной из наук вне междисциплинарности — Л. П.), и как следствие:
- 3) повышение качества оценки и внедрение в практику (как критерий истинности нового знания — Л. П.);

4) верифицируемость *интегральным показателем* — соответствие общеметодологическим требованиям, соблюдение которых позволяет оценить научную работу с помощью критериев, зафиксированных в методологии педагогической науки» [17, с. 26–27]. Итак, предпосылочным, методологически необходимым знанием о научном статусе междисциплинарных наук или отдельных исследований, является: 1) соблюдение единства условий: объект как область действительности, содержащей эмпирические описания свойств и характеристик объекта, накопленных наукой; наличие задачи, требующей решения адекватными познавательными средствами (научные методы, методики, процедуры, в т.ч. диагностические, применение которых связано с разработкой критериально-показательного аппарата); 2) методологические требования: систематичность, эмпиричность, однозначность понятийно-терминологического аппарата. Этими условиями обозначен научный формат междисциплинарного исследования в его границах.

Необходимо раскрыть специфику междисциплинарного исследования в педагогике как социально-гуманитарной, нормативной науке, для этого обратимся к методологическим основаниям социально-гуманитарных наук. Согласно С.А. Лебедеву, каждый класс наук (естественных, формальных, социальных, гуманитарных и др.) имеет определенное методологическое основание. Однако признавая социально-гуманитарные науки, ученый не выделяет их методологического основания, но выделяет методологические основания социальных наук («Практика. Общество. Культура. История») и гуманитарных наук («Человек. Культура») [6, с. 257–259]. Логично признать в качестве методологического основания педагогики и дидактики комплекс «Человек. Практика. Общество. Культура. История» [14], в основе которого положен общий элемент «Культура» и всепроникающие интегративные связи.

Обобщая и интерпретируя изложенное о междисциплинарности, можно заключить, что междисциплинарное исследование в социогуманитарных науках включает:

а) объект изучения и предмет исследования, б) аксиологический компонент предмета междисциплинарного исследования; в) логико-методологический инструментарий, позволяющий исследовать различные аспекты объекта изучения как интегративного/целостного; г) теоретические подходы (теоретические положения), взаимосвязь которых образует *методологическое основание* исследования предмета и объекта изучения; д) теоретические выводы, полученные на разных этапах исследования (реализация цикла проектирования).

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ — МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ Т. И. ШАМОВОЙ

На примере фундаментального труда Т. И. Шамовой об активизации учения школьников [18] докажем классический характер междисциплинарного исследования в педагогике. Используя системный подход, отметим, во-первых, что в данном исследовании имеет место единство четырех компонентов (по В. В. Краевскому) [10]:

- а) *учение* (объект в его целостности) как область действительности, на которую направлена деятельность ученого, и
- б) как компонент другой целостности — *обучения* (двусубъектного, трехстороннего процесса «учитель-ученик-содержание образования») — «эмпирической области в совокупности различных эмпирических описаний свойств и характеристик, присущих объекту» (*учению* — элементу целостной системы процесса обучения), накопленных наукой к определенному времени;
- в) *активизация учения* — *задача* (как достичь? какие необходимы средства, чтобы деятельность ученика носила активный характер: от репродуктивного до преобразующего?), подлежащая решению;
- г) *самостоятельная работа и проблемное обучение* — познавательные средства, и *индивидуальный подход* (метод, методология как средство) активизации учения.

Во-вторых, 1) *учение*, как будет доказано далее, не только представлено как предмет, «возможный для изучения специалиста»

- ми с применением методов разных наук», но и раскрыт с последовательным обоснованием его в контексте данного требования (нейрофизиологии, физиологии, психологии, диалектики, гносеологии, логики; дидактики и методик обучения) [18, с. 64–76]; дидактическая система средств активизации учения обоснована с опорой на междисциплинарную основу учения, на связь теории обучения с практикой обучения [18, с. 99–111, 129–137, 138–144];
- 2) результаты совершенствуют исходный продукт, выявляют новое качество, новые стороны объекта/учения, не обнаруживаемые, как показывает авторский анализ хода и результатов дидактического эксперимента и шире — опытно-экспериментальной работы [18], относительно основных затруднений учителей [18, с.138–144]; *важнейший результат опытно-экспериментальной работы (ОЭР) и научное открытие Т. И. Шамовой — явление дидактического резонанса, идейной сердцевины принципа активности в обучении, и как следствие —*
 - 3) повышение качества оценки и внедрение в практику через совершенствование содержания образования, методов преподавания, реализации путей индивидуализации обучения школьников [18, с. 144–164, 165–194];
 - 4) верифицируемость интегральным показателем — соответствии общеметодологическим требованиям, соблюдение которых позволяет оценить научную работу с помощью критериев, зафиксированных в методологии педагогической науки, доказываемая в исследовании: а) соблюдением организационно-педагогических, дидактических и пространственно-временных условий, соответствующих требованиям систематичности, эмпиричности, однозначности понятийно-терминологического аппарата в методике ОЭР по применению системы средств активизации учения школьников [18, с. 138–144]; и б) результатами активизации учения школьников [18, с. 144–164, 165–194]. Все позиции этой части взаимосвязаны как касающиеся предмета исследования (активизация учения), конкре-

тизированного в его ключевой задаче: как активизировать деятельность учащихся (учение), какие средства необходимо использовать и каковы условия должны быть созданы? Ответ, который можно дать в его конкретно-обобщенной форме, следует принять в первом приближении: для того, чтобы активизировать учение (добиться активизации учения школьников), необходимо использовать дидактические средства: *самостоятельную работу, проблемное обучение и индивидуальный подход. Условием активизации учения является дидактический резонанс, которое определено Т. И. Шамовой: «Система «учитель-ученик» достигает своих максимальных показателей в том случае, когда наступит, если можно так выразиться, дидактический резонанс (согласованность) между деятельностью учителя и ученика», — уточняя вывод словами В. М. Блинова [2, с. 5] о том, что в этом случае «обучающие усилия учителя совпадают с собственными усилиями ученика» [18, с. 63].* Для конкретизации доказательства междисциплинарности исследования Т. И. Шамовой об активизации учения школьников достаточно привести междисциплинарное рассмотрение ею учения как целостности с позиций взаимосвязи аспектов этого феномена, сложность которого соответствует биопсихосоциальной сущности человека. Так, Т. И. Шамова, раскрывая методологические основы процесса учения как познавательного процесса, характеризует его состав в контексте многоуровневой системы методологии педагогики, отмечая исходный момент рассуждений: «Методологической основой решения этого вопроса является ленинская теория познания. Основная посылка этой теории состоит в том, что единственный источник наших знаний — это ощущения. «Ощущения есть действительно непосредственная связь нашего сознания с внешним миром, есть превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания» [8, с. 46]. Центральным звеном общего метода познания диалектического материализма является ленинская теория отражения» [18, с. 64]. Учебная деятельность рассматривается в широком понимании как «один из видов

познания, протекающее на основе преобразующей деятельности субъекта... Всякое новое знание в сознании индивида вступает в диалектическую связь с имеющимся у него запасом знания и предшествующим опытом... Вся воспринимаемая человеком информация перерабатывается мышлением, соотносится с критериями, выработанными им в предшествующей творческой деятельности [18, с.64].

Эта мысль получает развитие через углубление понимания физиологической основы философской сущности теории отражения обращением к концепции опережающего отражения П.К. Анохина [1, с. 10]: «Нейрофизиологический анализ работы мозга показывает, что отражение внешнего мира фактически не может быть иным, не опережающим, ибо с информационной точки зрения каждое внешнее воздействие на организм непременно мобилизует в нервной системе также и молекулярный опыт прошлого, связанный с данной ситуацией или с данным раздражителем — стимулом. Это обстоятельство дает возможность мозгу объединить прошлое с настоящим и на этой основе предугадать в детальных параметрах наступление будущих событий» [18, с. 64–65].

Обращаясь к исследованиям И. П. Павлова о физиологической основе восприятия, Т. И. Шамова приводит слова великого ученого о связи *ощущения*, «простейшего субъективного переживания» [11, с. 565], с *восприятием*, благодаря которому у субъекта возникают *представления*, т.е. «образы тех предметов и явлений, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим» [18, с. 66; 5, с. 64]. Сложные вопросы гносеологии в учебном познании Т.И. Шамова рассматривает в свете взаимодействия нейрофизиологических, физиологических, психологических факторов как основы познавательной деятельности, вскрывая отличия научного и учебного познания. Развивая идеи С. Л. Рубинштейна, Л. П. Аристовой, В. И. Загвязинского, С. А. Шапоринского, Ю. В. Шарова о недопустимости механического толкования ленинской формулы: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и *от него к практике* — таков диалектический путь познания *истины* (курсив в оригинале — Л. П.),

познания объективной реальности» [9, с. 152–153], Татьяна Ивановна поддерживает мысль Ю. В. Шарова о том, что часто упускалась «возможность взаимопроникновения созерцания, мышления и практики» [21, с. 50], жестко применялись этапы диалектического пути познания к звеньям процесса обучения, «тогда как содержание одного звена познания в формуле пути познания может быть содержанием не одного, а нескольких этапов (звеньев) процесса обучения, и наоборот» [21, с. 56]. Анализ вопроса о гносеологической стороне учебного познания Т. И. Шамова завершает методологически важным выводом: «Сформулированная В. И. Лениным закономерность должна быть дидактически трансформирована» [18, с. 65]. Собственно говоря, *вся последующая часть фундаментального труда Т. И. Шамовой об активизации учения школьников посвящена дидактической трансформации ленинской закономерности.*

Осуществляя междисциплинарный анализ учебного познания, Т. И. Шамова, предупреждает от узкосенсуалистического взгляда на познавательный процесс в обучении, подчеркивая его деятельностный характер, сложность и направленность «на преодоление противоречий при переходе от явления к сущности», мыслительной основой которых являются *обобщения*. Диалектическое понимание философской мысли о том, что «сам процесс раскрытия существенных связей между явлениями, процессами протекает на основе обобщений», как «раскрытии внутренних связей», что «самое простое обобщение, первое и простейшее образование *понятий* (суждений, заключений etc) означает познание человеком всё более и более глубокой объективной связи мира» [9, с. 161], — раскрывается Т. И. Шамовой через связь общего с конкретным в процессе абстрагирующей деятельности методом восхождения от абстрактного к конкретному, как сознательный процесс: «Сознательность усвоения знаний находится в прямой зависимости от умения применять полученные обобщения к многообразию реальной действительности» [18, с. 67].

Опираясь на исследования П. И. Зинченко, И. Лингарта, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной,

С. Л. Рубинштейна, М. С. Кагана, в работе обстоятельнейшим образом доказывается гносеологическая основа психологии учения, его «существенное отличие от игры» [18, с. 69–71]. Учение рассматривается ею: 1) как системный процесс, как активная, ценностно направленная деятельность: «выработка этой мотивации — первая задача управляющей подсистемы, т.е. психики»; 2) «мотивация должна преобразовываться в конкретную ориентацию процесса деятельности, выражающуюся в целеполагании и разработке плана программы, технологии действия», 3) обеспечить владение субъектом исполнительскими механизмами, умение оперировать ими»; 4) необходимость поиска энергетических ресурсов, обеспечивающих питание всей системы которые «следует искать в психике» (полагаем, что речь идет о волевых усилиях как смыслообразующих — Л. П.); 5) необходимость блока оценки результативности действий, благодаря которому становится возможной обратная связь» [18, с. 70]. На этой логико-психологической основе, методом логической интерпретации как трансформации философско-психологического знания о деятельности (модели М. С. Кагана), Т. И. Шамоной разрабатывается знаменитая структура самоуправления процессом учения, включающая взаимосвязь компонентов — мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного» [18, с.71].

Таким образом, междисциплинарность содержания и смысла УЧЕНИЯ заключается в обосновании глубокой взаимосвязи и взаимопроникновении всех сущностей, составляющих познавательную деятельность в их субъектно-личностном единстве, реализуемых в специальных условиях, способствующих активизации учения — организационно-педагогических, дидактических, психолого-педагогических. Центральным моментом дидактических условий активизации учения является применение средств активизации: самостоятельной работы (переходя от репродуктивного уровня к эвристическому и исследовательскому уровням), проблемного обучения (система методов проблемного обучения, применяемая в процес-

се отбора, конструирования и применения учебного материала (текстов, заданий и задач с проблемным наполнением), внеучебной информации; в условиях самостоятельной работы; индивидуального подхода. Средства активизации учения тесно взаимосвязаны/переплетены системой адекватности «содержание — метод обучения — зона ближайшего развития ученика». Междисциплинарность объекта (учение) и предмета исследования (активизация учения) требует адекватного подхода — междисциплинарного [18], получившего применение и в других работах Т. И. Шамоной [19; 20].

Уместным будет привести слова американского психолога Дж. Брунера, в которых нельзя не усмотреть связи научного и учебного познания: «Умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы... разница здесь в степени, а не в роде» [3, с. 17]. Интерпретируя сказанное нами ранее, подчеркнем: познавательно-практический смысл активизации учения заключается в том, чтобы «умственную деятельность ученика развить в методологии умственной деятельности ученого (проблема, проблемная ситуация, самостоятельная работа, индивидуальный подход/ самопознание), создать такие мыслительные, аксиологические, деятельностные и содержательные опоры, которые стали бы внутренними механизмами преобразования одного рода деятельности в другой: от учебной деятельности к исследовательской» [15, с. 259].

Высоко ценя умственные способности ученика, Татьяна Ивановна особенно выделяла умения абстрагировать и обобщать. И это не случайно. Прекрасно зная достижения психологов прошлого и ее современников, Т.И. Шамова, выделяла работы Н. С. Лейтеса — крупнейшего специалиста в области детской одаренности [7], отметившего такой признак одаренности, как «обобщающая сила ума», и разработала в процессе решения проблемы активизации учения школьников системную совокупность действий, как базис познавательной самостоятельности, направленных на овладение умением обобщать, ибо способность обобщать — важнейшее качество исследователя.

Задолго до федерального проекта о стандартизации в школьном образовании (ФГОС ОО) Т. И. Шамоной, на высоком уровне рефлексии ученого, разработана система действий по развитию познавательной самостоятельности в зависимости от этапа познавательной деятельности [18].

1. **Действия**, подводящие к осознанию необходимости нового познания (предварительные практические действия — с приборами, таблицами, решение задач и др.), подводящие к сознанию недостаточности известных теоретических знаний для объяснения новых фактов, явлений, процессов);

- действия по осознанию практической и теоретической значимости изучаемого вопроса;
- действия по анализу и сопоставлению фактов и явлений;
- выдвижение гипотез и привлечение имеющихся у школьников теоретических знаний для их обоснования.

2. **Действия** по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений: актуализация известных фактов и накопление новых фактов.

Действия по обобщению фактического материала: первичные обобщения на основе сравнения (сопоставления и противопоставления фактов; новые обобщения, основанные на предшествующих обобщениях (обобщения второго и т.д. порядка), приводящий к итоговым обобщениям урока, темы; и далее к более широким и глубоким обобщениям, заключающимся в соотношении итогового вывода урока, темы в целом со стержневой **проблемой**, идеей курса [18, с. 76].

3. **Действия** по соотношению обобщений с многообразием конкретной действительности:

- нахождение новых случаев проявления общего в конкретном;
- применение обобщений к объяснению внешне противоречивых явлений;
- использование обобщений в измененных ситуациях и др. [18, с. 76].

Ныне, когда педагогическая общественность и школьники реализуют третье поколение ФГОС ОО, вряд ли следует доказывать совершенно очевидное сходство разработан-

ного Т. И. Шамоной об универсальных учебных действиях (УУД). Но также очевидно, что обозначенные действия могут быть сформированы и проверены у учащихся только во внешней форме — **умениях**, которые являются общеучебными умениями и навыками (ОУУН). Как соответствующие структуре деятельности, ОУУН представлены системной совокупностью во взаимосвязи организационных/базовых, информационных/ориентировочных, интеллектуальных/инструментальных, коммуникативных/показательных умений и навыков, и выполняют познавательные функции — описательную, объяснительную, предсказательную.

В свое время нами доказана междисциплинарная дидактическая взаимосвязь общеучебных умений и навыков, функционально не однородных, и универсальных учебных действий [12; 13], отражающая их взаимосвязь в единстве психологического и дидактического в учебном познании, в учебной деятельности. Приведем эти позиции.

Междисциплинарная связь дидактического и психологического во ФГОС ОО:

1. *Умение* есть форма предъявления действия и показатель его сформированности у ученика. *Умение* — показатель качества владения действием (действиями).
2. Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.
3. *Умение и действие связаны неразрывно*. Умение — высшая форма материализации и реализации действия.
4. *Деятельность* в той же степени состоит из действий и операций, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их сформированности в познавательной и практической деятельности ученика.
5. *Универсальные умения (общеучебные умения и навыки)* имеют в своей основе универсальные учебные действия, совокупность или система их вариативна и зависит от содержания учебных заданий.
6. *Универсальность общеучебных умений и учебных действий* в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

В системной совокупности действий, разработанной Т. И. Шамоной, имеет место: 1) междисциплинарная взаимосвязь дидак-

тического и психологического, 2) связь информационных и интеллектуальных умений: *первые две группы действий* (вторая — частично) необходимы преимущественно как *информационные* (поиск, отбор и накопление данных о явлениях, фактах, процессах); *третья группа действий* + («Действия по обобщению фактического материала» — из второй группы) являются логически необходимыми *интеллектуальными умениями*. Их взаимосвязь отражает имманентные стороны научного и учебного познания — информационную и исполнительскую, включая самоконтроль как механизм саморегуляции; 3) в совокупности междисциплинарная система действий, разработанная Т.И. Шамоной, реализует важнейшие познавательные функции научного знания: *описательную* («что? где? когда? какой? сколько? как?»), *объяснительную* («отчего? почему? зачем?»), *предсказательную* («что будет, если...?»), в чем есть основание видеть не только предпосылки логико-дидактического подхода в обучении [15, с. 46–59], но, прежде всего, высокую степень обобщающей силы ума Татьяны Ивановны Шамоной и мощный прогностический дар Ученого педагога.

Используя идентификационную матрицу для характеристики междисциплинарности образования В.В. Краевского [10] и критериальные требования к проведению междисциплинарных исследований В.М. Полонского [17], оказывается возможным провести подробные доказательства междисциплинарности других работ Т. И. Ша-

моной [19; 20]. Рамки одной статьи не позволяют выполнить эту работу, но предпосылочные ориентиры высказать считаем позволительным.

Относительно исследовательского подхода в управлении, разработанного Т. И. Шамоной [19, с. 201–251], скажем следующее. Уже сам предмет исследования (*исследовательский подход в управлении*) является междисциплинарным, поскольку всякое научное исследование, в том числе и практики управления, полностью охватывает четырехуровневый системный формат методологии исследовательской деятельности: философский, общенаучный, конкретно-научный и технико-технологический уровни [19, с. 201–251, 272–283].

Татьяна Ивановна с любовью и трепетно относилась к сельской школе и ее проблемам, поскольку хорошо знала сельскую жизнь, сельскую школу, деятельность сельского учителя. Замечательная и весьма актуальная ныне работа Т.И. Шамоной «Совершенствовать руководство сельской школой» [20, с. 252–271]. Она чрезвычайно интересна своей междисциплинарностью в контексте осмысления современных исследований в области социологии, экономики, культурологического подхода, аксиологии, педагогики, дидактики и управления в условиях трансформационных процессов, аксиологического кризиса, стандартизации общего и профессионального образования, подготовки учителей и управленческих кадров. Низкий ей поклон!

■ ИСТОЧНИКИ

1. Аристова Л. П. Активность учения школьников. — М., 1970. — 139 с.
2. Блинов В. М. Эффективность обучения. — М.: Педагогика, 1976. — 191 с.
3. Брунер Дж. Процесс обучения. Пер. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 80 с.
4. Воровщиков С. Г. На основе исследовательского подхода / С. Г. Воровщиков, Л.М. Перминова // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 3. — С. 21–29.
5. Гнобалин Ф. Н. Психология. — М.: Просвещение, 1973. — 240 с.
6. Лебедев С. А. Философия науки: учебное пособие. — М.: Издательство Юрайт, 2011. — 288 с.
7. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. — 277 с.
8. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 18: Материализм и эмпириокритицизм. — М.: Госполитиздат, 1961. — 525 с.
9. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений. Т. 29: Философские тетради. — М.: Госполитиздат, 1963. — 782 с.
10. Междисциплинарные исследования в педагогике: методологический анализ / В. Краевский, В. М. Полонский, В. В. Кумарин и др. — М.: ИТПМИО, 1994. — 228 с.
11. Павловские среды: Протоколы и стенограммы физиол. бесед / Отв. ред. акад. Л.А. Орбели: В 3 т. Т. 2. Стенограммы 1933–1934 гг. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1949. — 628 с.
12. Перминова Л. М. Взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 209–216.
13. Перминова, Л.М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. — 2010. — № 4. — С. 26–33.
14. Перминова Л. М. Новая дидактика 21.09.2023. — URL: <https://rutube.ru/video/4a742683d24e353f86e584741ac3b216/>
15. Перминова, Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). — М.: Школьные технологии, 2021. — 294 с.
16. Перминова Л. М. Ценностно-смысловое значение дидактического наследия Т.И. Шаповой // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 1. — С. 15–27.
17. Полонский В. М. Методологические требования к междисциплинарным исследованиям в сфере образования // Педагогика. — 2018. — № 11. — С. 23–30.
18. Шамова Т. И. Активизация учения школьников // Т.И. Шамова. Избранное. Науч. редакторы-составители: Л.М. Перминова, П.И. Третьяков. — М.: Центральное издательство, 2004. — С. 52–200.
19. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой // Т. И. Шамова. Избранное. — М.: Центральное издательство, 2004. — С. 201–252.
20. Шамова Т. И. Совершенствовать руководство сельской школой // Т. И. Шамова. Избранное. — М.: Центральное издательство, 2004. — С. 253–272.
21. Шаров Ю. В. Сущность и генезис познавательных потребностей учащихся: Вопросы воспитания и перевоспитания. — Новосибирск: [б. и.], 1966. — 246 с.

■ REFERENCES

1. Aristova L. P. Schoolchildren's learning activity. M., 1970, 139 p.
2. Blinov V. M. Effectiveness of training. — M.: Pedagogy, 1976, 191 p.
3. Bruner J. The learning process. — M.: Publishing house of the Academy of Sciences of the RSFSR, 1962, 80 p.
4. Vorovshchikov S. G. Based on a research approach / S.G. Vorovshchikov, L.M. Perminova // Science. Control. Education. RF. 2023, No. 3, P. 21–29.
5. Gonobolin F. N. Psychology. M.: Education, 1973, 240 p.

6. *Lebedev S. A.* Philosophy of science: textbook. М.: Yurayt Publishing House, 2011. — 288 p.
7. *Leites N. S.* Mental abilities and age. М.: Pedagogy, 1971, 277 p.
8. *Lenin V. I.* Full composition of writings. Т. 18: Materialism and empirio-criticism. — М.: Gospolitizdat, 1961, 525 p.
9. *Lenin V. I.* Full composition of writings. Т. 29: Philosophical notebooks. М.: Gospolitizdat, 1963, 782 p.
10. Interdisciplinary research in pedagogy: (methodological analysis) / V. V. Kraevsky, V. M. Polonsky, V. V. Kumarin, etc. М.: ИТПИМО, 1994, 228 pp.
11. Pavlovsk environments: Protocols and transcripts of physiol. conversations / Rep. ed. acad. L. A. Orbeli: In 3 volumes. Т. 2. Transcripts of 1933–1934. — М.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1949, 628 p.
12. *Perminova L. M.* The relationship between school educational standards of the first and second generations // National Education. 2010, No. 7, P. 209–216.
13. *Perminova L. M.* Didactic relationship between school educational standards of the first and second generations // Pedagogy. 2010, No. 4, P. 26–33.
14. *Perminova L. M.* New didactics 09.21.2023. — URL: <https://rutube.ru/video/4a742683d24e353f86e584741ac3b216/>.
15. *Perminova L. M.* Modern didactics: from Comenius to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). — М.: School technologies, 2021. — 294 p.
16. *Perminova L. M.* The value-semantic significance of the didactic heritage of T. I. Shamova // Science. Control. Education. RF. 2023, No. 1, P. 15–27.
17. *Polonsky V. M.* Methodological requirements for interdisciplinary research in the field of education // Pedagogy. — 2018. — No. 11. — P. 23–30.
18. *Shamova T. I.* Activation of schoolchildren's learning // T. I. Shamova. Favorites. Scientific editors and compilers: L. M. Perminova, P. I. Tretyakov. М.: Central Publishing House, 2004, P. 52–200.
19. *Shamova T. I.* Research approach to school management // T. I. Shamova. Favorites. — М.: Central Publishing House, 2004, P. 201–252.
20. *Shamova T. I.* To improve rural school management // T. I. Shamova. Favorites. — М.: Central Publishing House, 2004, P. 253–272.
21. *Sharov Yu. V.* The essence and genesis of students' cognitive needs: Issues of education and re-education. — Novosibirsk: [b. i.], 1966, 246 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Перминова Л. М. Междисциплинарность в научных исследованиях Т. И. Шамовой: к 100-летию Т. И. Шамовой (1924–2024 гг.) / Л. М. Перминова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 25–35.

Доброе дело совершается с усилием, но когда усилие повторено несколько раз, то дело становится привычкой.
Толстой Лев Николаевич

Любые изменения, даже перемены к лучшему, всегда сопровождаются недостатками и неудобствами.
Арнольд Беннет

УДК 37.015.3

ПРОБЛЕМА СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

THE PROBLEM OF RESISTANCE TO INNOVATION IN EDUCATIONAL AND MANAGEMENT PRACTICE: REFLECTION ON THE EXPERIENCE OF USING CREATIVE TECHNOLOGIES

Степанов

Сергей Юрьевич,

доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, заслуженный работник образования Республики Карелия, действительный член Национальной академии социальных технологий, рыцарь Гуманной педагогики,
SPIN-код: 6828-9987;
parusnik1@ya.ru

Stepanov

Sergey Yuryevich,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Honored Worker of Education of the Republic of Karelia, Full Member of the National Academy of Social Technologies, Knight of Humane Pedagogy, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia;
parusnik1@ya.ru

Аннотация: Статья написана в рефлексивном жанре и посвящена анализу авторского опыта работы с эффектами сопротивления инновациям в сфере образования и управления им. Опыт нарабатывался в ходе реализации разномасштабных инновационных образовательных проектов федерального, регионального и муниципального значения на основе применения сотворческих технологий и рефлексивных практик. Феномен сопротивления изменениям объясняется биологическими, психологическими и социально-организационными причинами. На примере конкретных кейсов рассматриваются различные пути и технологии работы с сопротивлением на уровне индивидуального и коллективного педагогического сознания и мышления.

Ключевые слова: образование, инновации, сопротивление, сотворческие технологии, рефлексивные практики, стереотипы опыта.

Abstract: The article is written in a reflective genre and is devoted to the analysis of the author's experience with the effects of resistance to innovation in the field of education and management. The experience was gained during the implementation of multi-scale innovative educational projects of federal, regional and municipal significance based on the use of creative technologies

and reflective practices. The phenomenon of resistance to change is explained by biological, psychological, and socio-organizational reasons. Using the example of specific cases, various ways and technologies of working with resistance at the level of individual and collective pedagogical consciousness and thinking are considered.

Keywords: education, innovation, resistance, creative technologies, reflective practices, stereotypes of experience.

“We do not learn from experience... We learn from reflecting on experience”. “Anyone has begun to think, places some portion of the world in jeopardy”.

John Dewey

«Мы не учимся на опыте... Мы учимся, рефлекслируя опыт».

«Тот, кто начал думать, подвергает опасности какую-то часть мира».

Джон Дьюи

Как известно, школа, входящая в процесс обновления, сталкивается с большим количеством трудностей. И одна из наиболее существенных — сопротивление переменам. Каждый опытный руководитель знает, что в ходе осуществления инноваций сопротивление неизбежно. Оно может быть очень сильным или относительно слабым, открытым в форме прямого противодействия изменениям либо скрытым в форме неявного саботажа и/или молчаливого игнорирования призывов к новаторству, но обязательно будет. А значит его придется преодолевать. В этой статье постараемся описать и отразить авторский опыт продуктивного решения этой проблемы. Опыт был получен в ходе реализации разномасштабных инновационно-образовательных проектов федерального, регионального и муниципального значения на основе применения сотворческих технологий и рефлексивных практик [1, 7, 8, 9, 11, 14–19]. Нарбатывался он в десятках школ — российских и не только — в самых разных уголках страны: Москве, Перми, Брянске, Томске,

Московской области, Карелии, Якутии, Запорожье и др. В каких-то из них посчастливилось работать просто в качестве школьного психолога, в других — в качестве научного руководителя экспериментальных площадок и в двух, а именно — Павловской гимназии и Университетской школе МГПУ — в качестве директора, запускающего образовательный проект с нуля до наивысшей траектории.

КОНСЕРВАТИЗМ — ЭТО ЕСТЕСТВЕННО

В работе с сопротивлением прежде всего важно понимать, что сопротивление при введении новаций в школе носит естественный и универсальный характер, в каком-то смысле даже «природный». Почему так?

Полагаем, дело в том, что в процессе эволюции живые организмы выработали способы экономного расходования энергии. Подобная экономия необходима для выживания в неблагоприятной и непредсказуемой среде. И поскольку любое изменение внешней среды требует от организма дополнительных и не малых затрат энергии на приспособление к новым условиям, постольку, естественно, это вызывает сопротивление.

Кому же хочется лишний раз делать усилие и тратить свои жизненные силы, которые могут быть особенно остро востребованы в чрезвычайной ситуации.

Но для выживания и самосохранения популяции одной экономности жизненной энергии мало, поэтому с консерватизмом живым организмам присуще и стремление к развитию. Как правило, в биологических, да и социальных системах соблюдается определенный баланс между теми, кто идет на риск, и теми, кто ориентирован на сохранение стабильности. Иногда это имеет даже гендерное или иное ролевое закрепление.

Знание об этом помогает сознавать, что механизм сопротивления новациям нормален. Поэтому, собираясь внести изменения в жизнь организации, мы должны относиться с толерантностью к тем, кто этому сопротивляется или может начать сопротивляться. И, идентифицируя себя со стремящимися к инновациям, важно отдавать себе отчет в том, что придется затратить определенные (порой даже очень немаленькие) ресурсы на преодоление сопротивления, чтобы выйти самим и вывести свою организацию в итоге на новый качественный уровень развития.

А ведь бывает, что вновь назначенный директор приходит с «молодым задором», с революционным настроем, с большими амбициями и громадьем планов и ... начинает «закручивать гайки», а еще хуже — голову таяпски ломать то, что не им сделано. И чем ему больше оказывается сопротивление со стороны подчиненных, тем с большим рвением он это делает. Особенно, если начальство поставило перед новым руководителем цель как можно быстрее и желательно как можно существенней повысить рейтинг школы, вывести ее в «передовики». Поэтому если рьяный, но неопытный руководитель не осознает значения механизмов сопротивления и способов отработки этой вполне естественной и, как правило, неизбежной реакции на его инициативы, то он может наломать столько «дров», что никакие новации их не окупят ни в морально-психологическом, ни в материально-финансовом плане.

В ситуации инновационного развития нужно действовать «психопластично»¹, понимая природу психики как отдельных людей, так и корпоративную психологию конкретного коллектива в целом. Замечу, что обычно коллектив обладает еще большей инерционностью, чем отдельный индивид: а значит, нужно иметь больше сил, времени и терпения, чтобы удержаться от революционных действий и разрушительного реформаторства, смысл которых хорошо передается словами известной с советских времен песни: «Весь мир насилья мы разрушим до основанья, а затем...». Пагубность такой леворадикальной идеологии человечество уже осознало, испытав на деле ее драматические, а порой и трагические последствия.

Если руководитель хочет нарастить новаторский потенциал в своей образовательной организации, ему нужно создавать механизмы запуска перемен во всей школе, без тенденциозности и «кумовства» подбирая команду единомышленников, способную сформировать креативную среду (т.е. систему конструктивных отношений и взаимодействий) в школьном коллективе как в ценностно-эмоциональном, так и интеллектуально-коммуникативном аспектах. Но в системе повышения квалификации подобных стратегий и нацеленных на их реализацию технологий крайне мало, если не сказать, что нет вовсе, хотя, очевидно, что именно этот институт призван выполнять функции распространения и поддержки инноваций в образовании.

К сожалению, большинство программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации нацелены на трансляцию инновационного опыта ради «изменений» лишь в профессиональной деятельности и практике преподавания отдельных учителей, выдернутых из непосредственной среды своей школьной жизни. Однако и эта задача решается крайне неэффективно. Попробую разъяснить почему, но зайду немного издалека.

1 Этот термин был придуман мной, для лучшего закрепления смысла «мягкого», лучше даже незаметного для участников инновационной деятельности преодоления сопротивления, когда при умелом управлении энергия сопротивления преобразуется в энергию дальнейшего созидательного продвижения.

СОПРОТИВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ИЗ ОПЫТА СОТРУДНИЧЕСТВА С ЕВГЕНИЕМ НИКОЛАЕВИЧЕМ ИЛЬИНЫМ)

«Мысль изреченная есть ложь.»

Ф. И. Тютчев

Для начала приведу небольшую справку. Евгений Николаевич Ильин разработал оригинальную методическую систему преподавания в школе словесности и вошел в плеяду таких известных советских и российских педагогов-новаторов конца прошлого века, как Амонашвили Ш. А., Волков И. П., Иванов И. П., Караковский В. А., Лысенкова С. Н., Никитины Л. А. и Б. П., Соловейчик С., Шаталов В. Ф., Щетинин М. П. и др. [6], которые создали и активно продвигали в коллективное сознание учительской общественности концепцию педагогического сотрудничества.

Евгений Николаевич задумывал и воплощал каждый урок как неповторимое действие. Ему удавалось объяснять в одном уроке красоту и смысл большого литературного произведения, вызывая у своих учеников бурю эмоций, мыслей, откровений. Коллеги после его открытых уроков восхищались им, хотели следовать его методике, но... не могли повторить это «педагогическое волшебство». И сам мастер огорчился, что не может передать свой опыт, хотя старался изо всех сил.

Так происходило до тех пор, пока однажды не произошла встреча, с которой началась совсем другая история.

Все началось с того, что мне посчастливилось познакомиться с Евгением Николаевичем, когда он был охвачен не самыми позитивными переживаниями: «...сколько я не рассказываю и не пишу о своей работе, то, во что это превращается на уроках коллег, меня всякий раз расстраивает» — сетовал он в откровенной беседе. К моменту встречи с ним я уже защитил кандидатскую диссертацию в области рефлексивной психологии творчества [10] и хорошо понимал, как сложно выдающемуся профессионалу — педагогу-новатору — передать свое мастерство другим людям, какие барьеры возникают на пути перевода имплицитной (скрытой, проявляющейся не явно) компетентности мастера в эксплицитную (явно выраженную, очевид-

ную и понятную) компетенцию для других педагогов. Ключом к пониманию, а значит и к решению, психологической проблемы, с которой столкнулся Ильин, является, на наш взгляд, замечательная мысль Бенедикта Спинозы о том, что: «Ничто нельзя произнести столь точно, чтобы оно не было ложно истолковано». Ту же идею Ф. И. Тютчев зашифровал в своем стихотворении «Silentium», строфа из которого, приведена в качестве эпиграфа к этому разделу статьи.

Опираясь на идеи рефлексивной психологии творчества и культурный багаж предшественников, мне удалось вместе с коллегами — Т. Фроловой, Т. Калошиной и Г. Похмелкиной [18, 19] — спланировать и организовать взаимодействие учителей с мастером так, чтобы те смогли уловить дух методики, скрытый смысл, сакральную логику профессиональной деятельности Ильина и воплотить их в собственной образовательной практике.

Программа работы в этой мастерской была ориентирована не столько на массивную демонстрацию и скрупулёзное объяснение Евгением Николаевичем своей методической системы, сколько на преодоление тех психологических механизмов сопротивления, которые на подсознательном уровне блокировали передачу и восприятие уникального профессионального опыта Ильина его коллегами. Идею, на которую мы опирались в подготовке к работе в мастерской, хорошо выразил известный немецкий писатель — Герман Гессе, сказав, что *истина не может быть преподана, она должна быть пережита*. Психологический смысл этого утверждения заключается в том, что новый опыт, как правило, вызывает сопротивление у любого человека, наталкиваясь на его собственный опыт, на сформировавшиеся ранее стереотипы: перцептивные, интеллектуальные, поведенческие, мыслительные, коммуникативные, эмоциональные и т. п., за счет которых он экономит свою энергию, сохраняет психические ресурсы для преодоления сложных жизненных ситуаций.

Поэтому люди в повседневной жизни склонны считывать внешнюю информацию по аналогии с уже имеющимся опытом на основе шаблонов своего восприятия и мышления. Поэтому при встрече с чем-то прин-

ципиально новым человек, обычно, оказывается не способным распознать новизну. Он видит и понимает только то, что для него уже понятно и знакомо, т.к. прежний опыт уже на уровне подсознания «отфильтровывает» и не пропускает в сознание новое.

Для понимания нового нужно преодолеть инерцию стереотипов. Это не просто, для этого необходимо не только иметь возможность как-то соприкоснуться с новой реальностью, но и смочь глубоко отразить опыт взаимодействия с ней, соотнеся и преобразовав имеющиеся у себя шаблоны восприятия и мышления так, чтобы они смогли ассимилировать и впитать в себя эту новизну. Поэтому обычные способы предъявления Ильиным собственных новаторских педагогических технологий — прямая демонстрация их применения или простое описание и пересказ их содержания — не срабатывали. Если мы просто что-то необычное продемонстрируем, расскажем о нем, в восприятии людей наши действия будут упрощены и уподоблены их прежнему опыту, а значит, будут искажены. Поэтому я предложил Евгению Николаевичу другой путь. Осуществить его мы решили в формате двухнедельной педагогической мастерской, пять рабочих дней которой проходили в очной форме, следующие четыре в заочной и последний день опять в очной. Попробую кратко описать суть происходившего в течение этого времени.

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ: ВОЗВРАЩЕНИЕ В ДЕТСТВО

Овладение новаторской практикой — это серьезный шаг в развитии. А какое психологическое состояние оптимально для развития? Это состояние, когда наше мировосприятие становится подобным мировосприятию ребенка — непосредственному, открытому и доверчивому. Здесь уместно вспомнить слова из Нового завета, где Христос на вопрос учеников о том, кто больше всех в Царстве Небесном, поставив дитя среди них, сказал: *«Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное. Итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном»* (Мф. 18: 1–4). Точно также и учителям, которые не помнят себя детьми, не ощущают «ребенка»

в себе, не способны «снизойти» с «высоты» своего педагогического авторитета до ребячества, невозможно понимать и разделять пережитые детские переживаний и мыслей, а значит и делать самостоятельные открытия в своей профессии. Авторитарному учителю претит детская непосредственность и искренность, непоседливость и повышенная эмоциональность, и тем более ему трудно воспринимать ребенка как источник и главный критерий собственного профессионального и личностного роста. Для педагогической авторитарности невыносима сама мысль о том, что ученик может ее чему-то научить или в чем-то превзойти. А ведь еще Я. А. Коменский признавался: «Я готов быть учителем учителей, если есть чему их научить, и я готов быть учеником учеников, если есть чему у них научиться».

Очевидно, что опыт детского отношения к миру есть у каждого человека, но не все помнят и ценят его, а тем более способны извлечь из него энергию обновления и развития. Пришедшим в мастерскую Е.Н. Ильина, предстояло нырнуть в зазеркалье своей «взрослости» и погрузиться в креативный океан детства. В психологии существуют методики, которые помогают обратиться к этому креативному ресурсу. Ими мы и воспользовались.

В первый день с помощью тренинговых процедур мы погружали участников в детство, восстанавливая их непосредственность, искренность, эмоциональность, свежесть восприятия. Солидные, зрелые люди вспоминали свое детство, любимые игрушки, отношения со взрослыми и сверстниками, делились воспоминаниями друг с другом, разыгрывали ситуации из своего детства. И постепенно взрослая Анна Николаевна превращалась в школьницу Аню, а Ольга Борисовна — в Оленьку, Мария Ивановна — в Машеньку и т.д.

ДЕНЬ ВТОРОЙ: МАГИЯ МАСТЕРА И ШЕРИНГ ЧУВСТВ

На второй день Ильин дал мастер-класс в форме трех уроков. Обычно педагоги демонстрируют свое мастерство и методические разработки в форме открытых уроков на своих учениках, когда приглашенные учи-

теля только наблюдатели. Мы же выстроили мастер-класс иначе. Ильин давал не демонстрационные, а реальные уроки с педагогами как учениками (в проекте участвовало около 20 учителей русского языка и литературы из разных школ Таганского района города Москвы), чтобы они прожили учебный процесс, как ее проживают дети, а не как взрослые, смотрящие на происходящее со стороны и «с высоты» своего жизненного и профессионального опыта.

В ходе уроков Евгений Николаевич обращался к «ученикам» только по именам, а учителя как дети радовались и хохотали до колик, печалились и грустили, думали и общались, дискутируя до хрипоты, а некоторые даже плакали.

И прежние знания «правильного ответа» на вопросы Евгения Николаевича им несколько не мешало. Особенность Ильина как педагога-мастера состояла в подаче учебного материала так, чтобы для каждого участника урок становился личностно переживаемым событием, поводом для вдохновения и переоткрывания «вечных истин», общения с замечательными писателями и великими умами человечества. Евгений Николаевич формулировал каждую тему, как проблему острую и актуальную в контекстах настоящего, ушедшего и будущего времени. Он ставил такие вопросы к программному материалу, что любой человек, будь то ребенок или взрослый, проживал литературную классику, как в первый раз, и каждый раз делал все новые и новые открытия. «Тривиальный» учебный материал становился настолько неординарным, что даже знакомое литературное произведение начинало играть свежими красками...

Вторая половина дня была посвящена процедуре «шеринга» (от англ. «sharing» — психологическая форма общения в группе, в которой все участники делятся своими чувствами и эмоциями, впечатлениями и откровениями). Эта процедура помогает вербализировать непосредственные, а значит свежие, еще не отфильтрованные прежним опытом переживания участников. В шеринге, чтобы «отключать» механизмы стереотипизации психологи побуждают участников к тому, чтобы они апеллировали к своим

непосредственным эмоциям, чувствам, ощущениям, а не к рациональности, мыслительным шаблонам, логике и анализу. Из психологических исследований известно, что излишняя критичность препятствует генерации идей и творческим озарениям².

Мы побуждали участников к тому, чтобы они открыто высказывались о том, что чувствовали, как себя ощущали в значимые моменты на уроках Ильина, какое эмоциональное отношение к происходящему выражали эти чувства. Так формировалось общее эмоционально-смысловое «пространство» мыслей для всех участников — грунтовался «холст для картины» будущих педагогических озарений и личных открытий.

ДЕНЬ ТРЕТИЙ: СВОИМИ СЛОВАМИ

На следующем шаге мы решали задачу установления связи между переживаниями и тем, что их вызывало. Нам было важно, чтобы участники, прочувствовав на себе, что делает Ильин, начали понимать, почему у детей эти действия вызывают так много эмоций, мыслей, желания разобраться в предмете урока... Многие из участников нашей мастерской вроде бы делали и раньше то же самое, почерпнув идеи мастера из его книг, открытых уроков и семинаров, но у них подобный Ильину образовательный эффект не случался. На наш взгляд, это происходило, потому что педагогические идеи и практика Евгения Николаевича воспринимались через линзы их профессиональных стереотипов, которые не позволяли ухватить суть, глубинный смысл действий педагога-мастера, прочувствовать и пропустить через себя энергетику его личности. И одним из самых сильных стереотипов, блокирующим восприятие новизны и сущности действий Ильина, являлась традиционная методика анализа уроков, широко применяемая в системе педагогического наставничества и до сих пор.

2 Не случайно во время мозгового штурма А. Осборн [29, 30] специально запрещал на стадии порождения идей любую критику и позволял ее «включать» только на следующем этапе, когда нужно было осуществить «селекцию» уже сформулированных идей.

Практика Ильина вступала в противоречие с канонами этой методики. Согласно им на что нужно прежде всего обращать внимание присутствующим? Необходимо смотреть на цель, задачи, методические и дидактические принципы, ход и результаты учебного процесса, на активность обучающихся и т.п. С помощью такой «аналитической» процедуры педагогическая гармония новаторского действия поверяется «алгеброй» методического шаблона. Но разложив гармонию на части, мы получаем тривиальность. Методические инструменты становятся орудиями стереотипизации, которые мешают адекватно воспринять новую реальность уникального педагогического мастерства, а порой и полностью экранируют глубинное его понимание.

Поэтому нами был введен запрет на использование профессиональных терминов в процессе рефлексии того, что происходило с участниками на уроках Евгения Николаевича. Так мы создали ситуацию, когда педагоги совместными усилиями должны были изобретать в буквальном смысле этого слова свой *собственный язык*, чтобы ответить на наши вопросы о причинно-следственных связях между тем, как педагогически чудодействовал на своих уроках Ильин, и тем, что они переживали и чувствовали, как его ученики.

Мы спрашивали, что из происшедшего на уроке вызвало у вас такие-то и такие-то эмоции, переживания, мысли и т.п.? Согласно введенному нами табу на профессиональный сленг, если они пытались отвечать, используя терминологические шаблоны, процесс понимания и рефлексии, происходившего с ними на уроках, сразу тормозился нами. И тогда человек вынужден был подбирать нужные слова, а иногда и буквально изобретать новояз, т.е. свои собственные термины, чтобы назвать и описать действительно что-то новое и для себя и для других. Ведь издревле известно, что *всякую вещь именем ее наречеши — суть ее постигнешь*. Это почти дословная цитата из фильма Андрея Тарковского «Андрей Рублев».

Замечу, что создаваемый в группе участников новый общий язык методического описания действий Ильина и производимых

им образовательных эффектов был понятен каждому, ведь он рождался из общего пережитого совместно эмоционально-смыслового опыта (для этого в том числе и нужен был шеринг, как первичный этап эмоциональной рефлексии участников).

Отказ от шаблонов позволил войти участникам в область креативного мышления, подняться на уровень откровений и открытий: оказывается, вот такие невероятные по своей свежести эмоции, образы и мысли можно вызывать на уроке так-то и так-то. «Неожиданно и как здорово!» — восклицали участники.

Главным же открытием стало то, что Ильин работает не столько и не только технологично-педагогично, используя разнообразные методические приемы, известные учителям со студенческой скамьи. Его главный и самый мощный ресурс — *вся его личность*. Мимика, глаза, эмоции, манера общения, палитра движений его тела и мыслей, личные пристрастия и увлечения, багаж его знаний из области искусства, науки, техники, ... то, что, как правило, другими учителями выносятся за скобки их работы.

Кстати, тезис о том, что *главный профессиональный инструмент в руках учителя — это его личность во всей ее телесной, душевной, интеллектуальной и духовной полноте*, находит яркое отражение в примере, который сам Евгений Николаевич многократно приводил в своих выступлениях. Однажды он должен был вести открытый урок, а приглашенные на него гости были очень высокопоставленные и строгие «судьи». Но накануне у него разболелся зуб, щека распухла от флюса. Для учителя это означало, что теперь именно его флюс будет привлекать внимание всех, а не тема урока и его собственные действия. Тогда он сделал свою распухшую щеку и повязку на голове, прикрывающую ее, «учебным пособием» и триггером осмысления предметного материала, начав урок с вопроса: какие литературные персонажи изображены с флюсом и с повязкой на лице и в произведениях каких писателей. Так Евгений Николаевич свой недуг использовал как завязку интереснейшего урока, переключив внимание с внешнего своего облика на литературный контекст и предмет анализа.

Одним словом, участники еще раз для себя открыли «истину»: *педагогика — не только наука и рациональность, но искусство и интуиция, а значит опыт и мастерство владения всеми доступными учителю ресурсами своей личности*. Но осознание участниками этой истины вызвало у них следующий вопрос: можно ли работать так же мастерски и педагогически плодотворно, не обладая характеристиками, возможностями и компетентностями личности Ильина? Этот вопрос стал прологом и главной смысловой коллизией для четвертого дня.

ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ: «НЕВОСТРЕБОВАННЫЕ» РЕСУРСЫ

Надеюсь, читатель заметил, что день от дня участники вместе с нами осуществляли восхождение на все более и более высокие ступени рефлексии новаторских «тайнств» Ильина, одновременно осознавая психологическую глубину и дерзость его педагогических идей и приемов работы на уроке.

Задачей же четвертого дня стало осмысление уникальных ресурсов, которые необходимо было обнаружить в каждом участнике мастерской и которые до сей поры не использовались ими в собственной педагогической практике. Каждый учитель, вдохновляемый нашим вниманием и поддержкой остальных участников мастерской, стал рассказывать о том, чем он увлекается, что он умеет и знает помимо своего предмета, чем любит заниматься во вне рабочее время и т.п. И люди свободно говорили об этом, потому что к тому времени участники настолько сблизились, что атмосфера на общей встрече была подобна атмосфере дружной семьи.

И к концу дня учителям стало очевидно: у каждого есть мощный внутренний личностный ресурс, который остается не реализованным и который достоин того, чтобы стать трамплином для прыжка к новому горизонту собственного педагогического мастерства.

ЗАВЕРШЕНИЕ: ИСПОЛНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕЧТЫ

В последний — пятый день очного «обучения» — велась работа по методическому осмыслению, а значит и «присвоению» участниками всех открытых и доступных

им ресурсов мастерской педагога-новатора Ильина. Они отвечали, в том числе, на следующие вопросы: что полезного мы можем почерпнуть из общения не только с Евгением Николаевичем, но и с другими участниками курса? Что я уже открыл как ресурсность в других и что нужно сделать, чтобы сформировать ее у себя? Чем я могу профессионально и личностно обогатить себя и своих учеников в процессе коммуникации с коллегами? Какими открытиями и «секретиками» могу одарить их в ответ?

А потом наступил черед завершающего и решающего для нашего проекта практического задания. За пять дней участники многое прочувствовали, породили множество новых слов, мыслей и идей, ставших их общим профессиональным достоянием. И нам стало очевидно, что, если все это не воплотить в конкретное действие, оно улетучится, не закрепится в личной компетентности участников. Для того *чтобы в человеке произошло профессионально-личностное приращение компетентности, нужно, поняв, как можно действовать иначе, воплотить это новое понимание на практике для решения задачи более высокого, чем прежде уровня*.

Но до того, как предложить участникам подобное задание, мы организовали разговор, во время которого учителя поделились своими несбывшимися профессиональными мечтами, иногда уже забытыми и «похороненными» под спудом педагогической рутины. Они рассказывали о том, какие мечты у них были, но не осуществились из-за косности действующей образовательной системы. Например, кто-то когда-то хотел провести какой-то особенный урок, кто-то реализовать притягательную педагогическую идею, кто-то испытать какую-то свою необычную способность в образовательном деле и т.п.

Затем на волне этой воскрешенной энергии энтузиазма педагогам было предложено в течение следующей недели спроектировать и воплотить в жизнь урок своей несостоявшейся мечты, обогатив его сценарий на основе всего того, что они пережили, открыли, осмыслили и обдумали за эти пять дней. Не обошлось и здесь без запрета: в этом уроке не допускалось прямое копирование приемов

мастера. Нужно было сотворить и реализовать сценарий урока *не по Ильину, но в духе Ильина*.

При этом участникам в процессе подготовки собственного урока была оставлена возможность консультироваться и обсуждать свои идеи с Евгением Николаевичем и друг с другом. Так нами был включен «режим» коммуникативной рефлексии — отзеркаливания и преумножения идей участников в совместном размышлении своих образовательных проектов. И конструктивный диалог (вернее «рефлексивный полилог» [5, 8, 11, 17]) способствовал тому, что «молодые побеги» мыслей быстрее вызревали, обретали более четкие и продуктивные формы, т.е. лучше осознавались и понимались даже самими их авторами, как бы это не звучало парадоксально на первый взгляд. На самом деле этот парадокс лишь кажущийся, ведь еще Л.С. Выготский экспериментально доказал, что мышление — это «свернутая» внешняя речь во внутреннюю — «речь для себя и с собой». И соответственно, чтобы человеку что-то лучше понять, нужно это проговорить своими (а не чьими-то вызубренными) словами и может быть не раз и не два. К сожалению, многие современные педагоги не внемлют этой истине. Они часто *не обеспечивают этапа внешней и тем более внутренней вербализации детьми осваиваемых новых сущностей изучаемых на уроках предметов*, даже не создают такой возможности, оправдываясь наличием временного дефицита в учебном процессе. Учителя полагают, что, если просто самим несколько раз повторить для и за учеников информацию, воспроизведение которой за годы преподавательской деятельности доведено ими до автоматизма, то ребенок не сможет не понять. Но это не так! Для того чтобы прозвучавшая информация обрела смысл, она должна пройти через речь ребенка, а потом и через его мысль, причем, через разные варианты артикуляции, промышления и осмысления. Тогда и только тогда, как доказал последователь Выготского — автор теории и метода поэтапного формирования умственных действий и понятий — П.Я. Гальперин, внешнее представление, действие и внешнее слово станут внутренним пониманием и собственно

мыслительным действием самого ребенка, т.е. фактом его сознания и мышления.

Именно благодаря созданию особой *коммуникативно-рефлексивной среды* на наших занятиях педагоги буквально пропитывались и присваивали сущность метода и духовную субстанцию Евгения Ильина, переосмысливая, развивая и обогащая его и собственный опыт.

Подготовив уроки, наши выпускники дали их для нового потока учителей, пришедших учиться у мастера. Это действие стало «педагогическим вернисажем» на выпускном дне из его мастерской. Уроки получились потрясающими. Ильин был счастлив до слез. Проект венчало его откровение: *«Вы думаете, что учились у меня?! Как бы не так, на самом деле это я учился у вас! Вернее, научился от вас не меньше, чем вы от меня!»*.

Именно тогда, в результате переосмысления описанного опыта работы с Ильиным, у меня выкристаллизовалась идея *педагогике сотворчества* [18, 19], во многом опирающаяся на идеи педагогики сотрудничества и продвигающая их дальше. Развернув эту идею в *концепцию педагогики сотворчества* [14, 16], я разрабатываю и воплощаю ее в системе образования уже более 35 лет вместе со своими коллегами и учениками. Отличительный смысл концепции педагогики сотворчества от педагогики сотрудничества, состоит в том, что учитель не только взаимодействует с учениками, уважая их образовательную субъектность, обогащая их новыми знаниями и позволяя им быть активными в учебном процессе, но благодаря им и при их прямом содействии развивается сам и как профессионал, и как личность. Таким образом *сотворческое образование — это непрерывно обновляющийся, взаиморазвивающий и взаимообогащающий процесс и для учеников, и для учителей, для детей и взрослых, результатом которого выступают не только предметные знания и умения, а также метапредметные компетенции, но и непрерывно наращиваемый креативный потенциал каждой вовлеченной в этот процесс личности, воплощаемый в реальных творческих продуктах деятельности, значимых как с образовательной, так и с социокультурной точки зрения*.

Благодаря описанному опыту реализации проекта творческой мастерской педагога-новатора Е.Н. Ильина становится понятно, что передача и широкое распространение опыта выдающихся педагогов, мастеров своего дела, наиболее эффективно могут быть осуществлены совсем иначе, чем это обычно делалось и продолжает делаться в системе повышения квалификации педагогов, в которой преобладают демонстрационные и репродуктивные способы трансляции профессиональных знаний и умений. Кроме того, в свете этого проекта совсем иначе может быть осмыслена и реализована возрождающаяся стратегия наставничества в системе образования, когда педагог-мастер должен являться не просто образцом для подражания, а молодые коллеги должны усердно копировать шаблоны его методических находок и разработок, но будут вступать со своим наставником в сотворческий процесс осмысления и переосмысления перипетий своего и чужого педагогического опыта, в совместный процесс поиска решений возникающих в образовании проблем и перспективных задач.

Основываясь на рефлексии описанного опыта работы с Е. Н. Ильиным становится очевидной причина, по которой замечательный и очень даже продуктивный опыт многих наших выдающихся педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, В. А. Караковского, А. Н. Тубельского, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др.) до сих пор остается втуне и не приживается в современной массовой практике образования. Чтобы преодолеть этот «барьер» необходимо кардинальным образом преобразовать методологию и организацию системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров на основе рефлексивных практик сотворчества, один из вариантов которой был описан выше. Кстати, в эффективности применения *рефлексивных практик* для достижения аналогичных целей убедились и зарубежом (Dewey J., Schön D., Kamal J., Tanner K., Watson S., Brookfield S., Boud D., Keogh R., Walker D., Eraut M., Ekebergh M., Finlay L., Moon J., E. Ross и др.) [21–28, 31–35]. У нас же в системе массового профессионального образования и повышения квалификации педагогов их потенциал только начинает осознаваться.

Рефлексия опыта работы с Ильиным обнажила еще одну проблему — проблему внедрения педагогических инноваций в школьную практику, когда учитель после успешного освоения какой-либо новаторской методики возвращается с курсов повышения квалификации в свою «родную гавань» — своей педагогический коллектив. Оказывается, что сопротивление новациям происходит не только на уровне индивидуального сознания, но и на уровне коллективного.

Осознание этой проблемы пришло, когда «выпускники» творческой мастерской учителя-новатора Е.Н. Ильина, делаясь с нами поначалу своими успехами реализации полученного в ней потенциала в непосредственной работе с детьми, через какое-то время начали признаваться в том, что в их педагогической судьбе стали нарастать трудности в общении и взаимодействии со своими коллегами и с руководством школьных организаций, в которых они продолжали работать. А причина этого оказалась в следующем.

ЕЩЕ ОДНА ПРИЧИНА НИЗКОГО КПД ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Когда учителя «выдергивают» из школы на курсы повышения квалификации и дают (если, конечно, дают, как это было в нашем случае) ему тот или иной «инструмент» для повышения эффективности педагогической деятельности, он возвращается с этой инновацией в свой коллектив и ... сталкивается с сопротивлением его новаторским инициативам со стороны своих коллег и руководства школы, реже со стороны учеников и их родителей. В результате через очень непродолжительное время весь энтузиазм у новоиспеченного инноватора, не подготовленного к такой реакции, быстро угасает. Здесь срываются и страх оказаться «белой вороной», и психологические установки на комплементарность, и простое отсутствие мотивации к достижению, и другие не менее значимые причины. Очевидно, что следующим шагом в преодолении этих трудностей, возникающих вследствие сопротивления уже организационно-корпоративного рода, должна стать система работы по преодолению ее инерционности.

К слову, в отечественном и зарубежном образовании уже есть наработанные технологии организационного консультирования и развития, вдохновляющие людей и целые организации на осуществление перемен [8, 9, 11, 12, 14, 15, 17]. К наиболее эффективным технологиям такого рода относятся в первую очередь упоминавшиеся выше рефлексивные практики [11, 21–28, 31–35], которые позволяют преодолеть ситуацию, описанную И. А. Крыловым в известной басне «Лебедь, рак и щука», когда один «авторитетный» учитель тянет коллектив в одном направлении, его коллега — в другом, а администрация — в третьем. Последняя, правда, чаще думает о том, как всех подравнять под общий знаменатель.

Управленцев же, способных эффективно работать с рефлексивными и сотворческими инструментами у нас в стране пока крайне мало. Поэтому обычно модернизация у нас в системе образования происходит через административное давление, т.е. насилие, а оно, как известно, убивает инициативу, вымораживает и выхолащивает энергию развития. А если развитие и идет, то по принципу «шаг вперед, два шага назад».

Чтобы решить проблему повышения культуры новаторства и инновационных процессов в образовательных организациях, надо изменить не только систему повышения квалификации педагогов, но и систему подготовки и переподготовки управленческих кадров для образования [11, 15, 17, 19], но не по западным лекалам «эффективного менеджмента», а с опорой на отечественные традиции и научно-практические школы в сфере управления образовательными системами³. Руководители должны понимать, как проводить и согласовывать инновации на разных уровнях: конкретного класса, родительского сообщества, педагогического коллектива, школы в целом. Последний уровень инновации предполагает взаимодействие со всеми субъектами образования, в том числе и с внешним окружением школы: вышестоящим руководством, партнерскими

структурами, местным сообществом. Хотим мы того или нет, но как только в школе запускаются серьезные инновации, это начинает влиять и на отношения с вышестоящими управленческими органами и с окружающим социумом. И наоборот, внешние или вышестоящие структуры в силу того, что они являются носителями определенных устойчивых традиций, с высокой долей вероятности будут выступать в роли сил сопротивления изменениям.

И это тоже нужно учитывать. Неслучайно, консультанты по управлению и организационному развитию сейчас много говорят о выстраивании внешних коммуникаций, проведении различных PR-мероприятий, работе с имиджем организации. Всё это способы смягчения и преодоления возможного сопротивления, идущего уже от внешнего контура жизнедеятельности образовательной организации. Чуть ниже приведу пример, когда вмешательство вышестоящих управленческих структур в инновационную жизнедеятельность конкретной школы вызвало необратимые и, к сожалению, плачевные последствия. Но начну с другого случая.

АДМИНИСТРАЦИЯ НЕ В СТОРОНЕ, А В АВАНГАРДЕ

Опишу не столь драматичный, как упомянутый выше, пример, который тоже многому научил меня и мою команду. В начале 90-х годов мне во главе команды психологов и педагогов посчастливилось работать по приглашению целого ряда школ из разных регионов и активно распространять авторские идеи рефлексивной психологии и методы педагогики сотворчества. Так в одной из школ Мирнинского района Республики Саха (Якутия) такая работа была запущена по приглашению ее директора. Примечательным является тот факт, что сам он от этого процесса устранился, ссылаясь на большую занятость, мол «надо решать массу вопросов с вышестоящим руководством, родительской общественностью и партнерами». В результате его добровольного самоустранения от психологической работы с педагогическим коллективом по инновационному развитию школы через очень непродолжительное время возникла угроза смены администрации.

³ Ярким примером такой традиции является научно-практическая школа управления образовательными системами, сложившаяся под руководством Т. И. Шамовой, возглавляемая сегодня С. Г. Воровщиковым.

Усугубляло ситуацию то обстоятельство, что в «эпоху гласности» и «разгула всеобщей демократизации» популярной была идея выборности руководства школ. Учителя, активно ассимилируя принципы и методы сотворчества в выработке и принятии решений по развитию школы, начали ощущать отчетливый дискомфорт при взаимодействии с авторитарным стилем своих руководителей. Таким образом директор вместе с одним из его заместителей оказались в ситуации довольно жесткого противостояния с педагогическим коллективом, которое чуть было не привело к их смещению «демократическим путем»⁴.

Руководителю казалось, что он — то сам прогрессивный и современный управленец, а педагоги его школы не очень готовы к профессиональному развитию. Именно поэтому он и пригласил меня и мою команду для решения этой проблемы. Но оказалось, что в результате применения рефлексивных технологий и практик сотворчества учителя стали заметно опережать своих руководителей в готовности к новаторству и инновационной деятельности. Те новаторские решения, которые стали выработываться и предлагаться учителями поддерживались родителями и учащимися, но перестали быть понятными и приемлемыми для директора, поскольку он привык управлять школой с помощью административно-авторитарных методов. И тогда директор начал ревностно выстраивать различные линии сопротивления новым

образовательным инициативам, идущим от педагогов и от родителей. И только интенсивная и своевременная работа психологов-консультантов с руководством школы и педагогическим коллективом, направленная на глубинную рефлексию и преодоление сложившейся кризисной ситуации, позволила избежать развития событий по драматическому сценарию.

Поэтому в дальнейшем непреложным условием для приглашавших меня руководителей стал принцип: *административно-управленческая команда школы во главе с директором должна быть не только заказчиком и наблюдателем, но и главным авангардом в освоении и претворении в жизнь новаторских способов рефлексивно-сотворческой работы, в том числе управленческой, в образовательной организации.*

ВЫСВОБОЖДЕНИЕ ДОБРОЙ ЭНЕРГИИ

Когда сила сопротивления очень велика, необходимо применять особые методы, чтобы сначала его смягчить, а потом и преобразовать в энергию развития. Вот еще одна примечательная история, показывающая такую возможность. Она случилась в другой якутской школе.

Мне довелось в ней работать также в начале 90-х годов. Те, кто в эти годы работал в системе образования, помнят, что это было время, когда зарплаты учителям задерживали по несколько месяцев, в магазинах «шаром покати» — всюду лишь пустые полки. Понятно, что учителям в это время жилось, как и всем, очень тяжело. И школьной администрации захотелось внести свежую струю в жизнь школы, вдохновить учителей новыми идеями. С этой целью меня и пригласил директор. Приглашение было принято и накануне 1990–91 учебного года моя команда из 5 человек вместе со мной высадилась в поселке Удачный Республики Саха (тогда еще Якутия).

Первое время на нас, с моими коллегами, учителя смотрели как на людей с другой планеты, которые оторваны от реалий жизни. Наши попытки рассказать о «преlestях» сотворчества встречались учителями, если не с агрессией, то по крайней мере с недоумением: «Какая педагогика сотворчества?

4 В 90-е годы — во времена «разгула демократии» — в некоторых регионах нашей страны в качестве эксперимента осуществлялась практика не назначения директора школы вышестоящей инстанцией, а его выборности на основе «демократического голосования» педагогического коллектива. Автор статьи стал свидетелем того, как в одной из школ Мирнинского района Якутии такой «механизм» ротации управленческих кадров привел к тому, что в ней за 2 года сменилось 6 директоров! В результате нескончаемых «демократических переворотов» школа стала вовсе неуправляемой, а образовательный процесс практически прекратился — учителя вместо своих прямых обязанностей погрязли в нескончаемых склоках и пере выборах своего руководства. Драматизм ситуации усугублялся тем, что это была единственная школа в поселке. Чтобы остановить эту «демократическую вакханалию» и вернуть педагогический коллектив школы в нормальное русло образовательной деятельности, руководство районного управления образованием обратилось ко мне за помощью. В результате трех рефлексивных практик, проведенных командой психологов под моим руководством в течение одного учебного года, удалось решить эту нетривиальную управленческую задачу.

У нас детей кормить нечем!». И действительно, кто пережил время начала 90-х, тот помнит голодные, затравленные и потухшие глаза людей и особенно детей. А в вахтовых поселках Якутии, в которых люди жили рядом с полярным кругом и куда продукты и другие товары завозились нерегулярно и явно в недостаточном количестве, эта проблема была еще более острой, чем на «большой земле».

Встал вопрос: как подвести людей, задавленных бытовыми проблемами, к возможности принять и освоить новые идеи и такие способы осуществления образовательной деятельности, которые будут вести не к профессиональному выгоранию, а, наоборот, к вдохновению и обретению дополнительной энергии для дальнейшего служения детям? Ясно, что в этой ситуации нельзя было действовать прямолинейно, в лоб. Надо было психологически подготовить коллектив, мягко ввести педагогов в процесс переосмысления устоявшихся профессиональных стереотипов, в форматы инновационного обучения, чтобы у них не возникло дискомфорта и отторжения новаторских идей, в частности идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества.

Для начала мы договорились, что будем проводить со всем педагогическим коллективом три-четыре раза за учебный год в каникулярное время особым образом выстроенную работу в режиме «погружения», т.е. в течение 4-5 дней подряд. При этом администрация заранее предупредила о том, что содержание и форма этой работы будет посвящена отнюдь не тривиальной рутине: просветительским лекциям по психологии, разбору и анализу их уроков, подведению итогов учебно-воспитательного процесса и его планированию на следующий образовательный период. Под вывеской «педагогических советов», формат которых позволял организовывать сотворческую работу сразу и одновременно со всем коллективом учителей, будут проводиться рефлексивно-сотворческие практики, сфокусированные на преодолении педагогических стереотипов и сопротивления инновационной деятельности по освоению и применению идей и мето-

дов педагогики сотворчества применительно к образовательному процессу.

Сотворческий характер «рефлексивных предсоветов» кардинально отличался от привычных унылых общепедагогических мероприятий: вместо заслушивания стандартных отчетных докладов о проделанной ранее работы и формального согласования планов на следующий учебный период были предложены весьма «экзотические» действия. На первом этапе педагогам было предложено смоделировать и прожить ситуации, в которых люди получили бы заряд позитивных эмоций. Для этого, в частности, использовались форматы коммуникативного тренинга, театрализованной и ролевой игры. В режиме импровизации учителя проживали ситуации общения с «учениками» и «родителями», заново «встречались» с собственным детским опытом. Это пробуждало и высвобождало добрую энергию в душах педагогов.

К примеру, участникам рефлепрактик предлагалось подумать о том, за что каждый из них мог бы выразить благодарность кому-то из своих «учеников» (их «родителей» или своих коллег), а затем проговорить эти слова благодарности индивидуально адресату или всей группе (ситуация проигрывалась в форме групповой работы). Это проявляло внутренние мотивы добродетели в каждом учителе, которые давали силы для продолжения работы с самоотдачей даже в не очень благоприятных условиях. А в завершение рефлексивной практики каждый имел возможность высказать благодарность участникам за подаренные ему идеи, откровения, чувства и эмоции.

Создав определенный настрой тренинговыми заданиями, мы переходили к работе с реальными профессиональными проблемами, накопившимися в школе к моменту проведения каждой следующей рефлексивной практики. Здесь тоже надо было выдержать определенный баланс. Если бы был крен только в игровые формы рефлексии педагогического опыта, тогда педагоги стали роптать: мы только играем, а где практическая польза? Так чередуя эмоциональные и интеллектуальные, игровые и проектные формы творческой работы, мы раскручивали махо-

вик инновационной деятельности, преодолевая консервативность профессионального сознания и сопротивление целого коллектива принятию идей и методов педагогики творчества.

Работа с этой школой у нас продолжалась в течение 5 лет. За это время образовательное учреждение, которое считалось до этого не очень благополучным и относительно успешным, вышло на первые места по своим показателям сначала на местном, потом на районном, а за тем и на региональном уровне. Имя Удачинской школы №20, как говорится, зазвучало на уровне Республики и даже на уровне Российской Федерации. Но вот тут-то и случился драматический перелом.

ПРЕРВАННЫЙ ПОЛЕТ — СОПРОТИВЛЕНИЕ ВНЕШНЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО КОНТУРА

Дело в том, что в заполярном поселке, где находилась школа, жили приезжавшие на несколько лет специалисты с семьями. И однажды, буквально за пару недель до следующего учебного года, директор, с которой мы плодотворно работали уже несколько лет, сообщила мне по телефону, что компания, в которой до этого работал ее муж, расторгла с ним контракт и они срочно уезжают на «большую землю».

Мое предложение о назначении руководителем школы работавшего в ней завуча, за которую я мог поручиться, как за будущего успешного директора, районное руководство отвергло. Они решили с «высоты» своего управленческого опыта назначить на освободившееся место «перспективного» молодого директора малокомплектной школы из другого поселка, т.е. «варяга», который будет равноудаленным от своих новых коллег и сможет занять «объективную», а значит «правильную» управленческую позицию при выработке и реализации организационных решений.

Я предупредил, что такое назначение будет ошибкой. «Может быть для обычной школы это было бы и правильно (однако и это еще вопрос!), — убеждал я начальника мирнинского РАНО, — но только не для школы, которая находится в процессе инновационного развития много лет, где уже выстроен стиль

сотворческого управления и наработаны свои особенные традиции. Для такой школы это решение деструктивно. Если директор не имеет представления о сотворческом стиле управления, на освоение которого школа потратила не один год, и каким бы прогрессивным и перспективным этот руководитель не является, он скорее всего войдет в конфликт с коллективом». Я даже попытался привести такой довод: «Ведь если человек может хорошо себя проявить в управлении «парусником», но что будет если его, без соответствующего опыта и компетенций, поставить капитаном на «атомоход»? Будет катастрофа!». Эти и подобные им аргументы не возымели никакого действия на решение начальника района и на этом работа моей команды со школой, да и с другими образовательными организациями в этом районе была закончена.

Мой прогноз, к сожалению, сбылся, этого директора из-за целого ряда конфликтов и грубых управленческих просчетов сменили уже через год, но к тому времени система творчества в школе была разрушена. И на предложение возобновить работу в школе и в районе как прежде со следующего учебного года, мне пришлось отказаться, поскольку руководство районного образования все еще оставалось на своем месте и сомнений в том, что оно в любой удобный для него момент надумает препятствовать идеям педагогики творчества у меня даже не возникло.

Благо к этому времени удалось инициировать масштабный проект инновационного развития региональной системы образования в Республике Карелия, который дал совершенно замечательные результаты, как на уровне отдельных образовательных организаций [11, 12], так и на региональном уровне управления образованием [7, 9, 11] и даже на федеральном [1]. Не буду вдаваться в подробности данного проекта, т.к. он подробно описан мною в одном из предыдущих выпусков данного журнала [14].

Далее акцентирую внимание читателей на важных источниках и причинах возникновения сопротивления развитию образовательных организаций, которые обусловлены внутренними, прежде всего социально-психологическими факторами.

В любом коллективе, как известно, есть и те, кто одержим инициативностью и новаторством — кому надоедает рутинная и хочется чего-нибудь нового, интересного, и те, кто наполнен скепсисом, сомнением или является носителем консервативных взглядов. Соотношение этих групп в педагогическом коллективе может быть разным. На это влияет и возраст сотрудников, и педагогический стаж, и корпоративная культура образовательной организации, и успешность (или напротив безуспешность) уже происшедших ранее инноваций.

Далее опишем конкретную методологию и отдельные технологии, позволяющие довольно эффективно, с одной стороны, выявлять, поддерживать и канализировать новаторские инициативы в конструктивное русло, а, с другой, преодолевать сопротивление именно той группы педагогов, которые изначально могут быть в жесткой оппозиции к предлагаемой стратегии инновационного развития. На социально-психологическом сленге последних, как правило, называют неформальными или теневыми «(анти) лидерами».

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ СОТВОРЧЕСТВА — ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОМУ РАЗВИТИЮ

Изначально кажется, что если кто-то резко выступает против тебя или твоих идей, то это твой непримиримый враг. Я много раз убеждался в том, что люди, которые на начальном этапе рьяно критикуют инновации при определенном искусстве и терпении могут превратиться в твоих горячих сторонников и начать мощно продвигать новую практику и идеи педагогики сотворчества.

Умение работать с антилидерами, преодолевать их негативизм и одновременно модерировать инновационный процесс в организации — это одно из ключевых искусств и компетенций психолога, фасилитирующего новации, как, впрочем, и любого управленца.

Когда вы работаете с альтернативой твоей точки зрения, важно суметь увидеть в ней зерна здравого смысла и дополнительные

возможности. Для этого надо быть способным выказывать дружественное, позитивное отношение к критике, будучи эмоционально устойчивым к ней. А еще — уметь интерпретировать критику в конструктивном ключе. Если эти умения у вас есть, вы можете сделать ярых противников сначала нейтрально расположенными к вашим предложениям людьми, а затем и проводниками не только ваших идей, но и идей, которые были выработаны уже совместно.

Для осуществления подобного преобразования в наилучшей мере приспособлены именно сотворческие технологии, интегрируемые в особое рода действо — а именно: рефлексивную практику сотворчества с целым педагогическим коллективом [11, 12, 14].

Перейдем к описанию и рефлексии опыта подготовки развивающих (рефлексивно-сотворческих) педагогических советов, как управленческих инструментов преодоления инерции и сопротивления инновациям целостных педагогических коллективов.

Кто из педагогов не видел скучных и рутинных педсоветов, где немногие (обычно руководители) вещают, как правило, «прописные истины», а большинство занимаются кто чем: кто-то думает о своем, кто-то проверяет тетрадки с домашними заданиями, кто-то заполняет анкету, кто-то клюет носом...

А ведь педагогический совет может быть совершенно иным: увлекательным, динамичным, продвигающим вперед всех вместе и ощутимо полезным для каждого в отдельности. Как сделать его развивающим? Как личный потенциал каждого участника педсовета и потенциал развития коллектива в целом мультиплицировать, КПД (коэффициент полезного действия) времени проведенного на педсовете поднять если не до 100%, то хотя бы до 99,9%?

В основу подготовки такого «развивающего педсовета» положена разработанная нами методология сценарирования сотворческого события как рефлексивной практики [11, 12], которая базируется на четырех принципах:

- принцип эмоционального и интеллектуального вовлечения и соразвития всех участников (чем больше людей вовлече-

но в процессе выработки решения, чем они активней и согласованней, тем выше продуктивность работы коллектива);

- принцип создания позитивно заряженного «креативного поля» — коммуникативно-эмоциональной среды взаимодействия и поддержки участниками друг друга (известно, что креативные идеи легче приходят в состоянии радостного возбуждения, называемого «вдохновением»);
- принцип полноценного и глубокого проживания этапов креативного со-бытия всеми участниками рефлепрактики;
- принцип систематической — ретроспективной, ситуативной и перспективной — рефлексии сотворческой событийности всеми ее участниками.

Первым шагом в подготовке сценария креативного педсовета является **выбор темы**.

Тему важно сформулировать таким образом, чтобы она действительно волновала педагогический коллектив. Если уверенности в том, что это так, нет, стоит поработать над формулировкой и выйти на вопрос, который действительно хочется обсудить (для этого имеет смысл поговорить с педагогами о том, какие у них есть ожидания от педсовета). В качестве примера можно привести опыт такой работы на мастер-классе «Сценарирование сотворческого педагогического совета: зачем и как?» (этот мастер-класс автор статьи и Е.З. Кремер провели несколько лет назад в рамках «Педагогического марафона учебных предметов») педагогам было предложено поработать в группах: определить наиболее интересные темы, представить и аргументировать их. После этого все участники сообща решали, какая из представленных тем «самая-самая». И вот на какую формулировку темы они вышли в итоге: «*Как наладить продуктивное взаимодействие разных участников образовательных отношений (детей, учителей и родителей), чтобы обеспечить хороший образовательный результат*». Эта тема действительно обнажает животрепещущий вопрос и проблему, который волнует не только педагогов, но и других субъектов образовательной деятель-

ности, поскольку и детям, и педагогам, и родителям зачастую недостает мотивации и окаянства, чтобы начать прямой диалог, а точнее полилог друг с другом. При этом у всех — свои трудности в обеспечении «хорошего образовательного результата». Трудно ученикам, многие из которых быстро теряют интерес к учебе, нелегко педагогам, особенно молодым, тяжело родителям, озадаченным зарабатыванием денег и т.п.

Следующий шаг в подготовке развивающего педсовета — **формулировка его цели**. Для этого нужно ответить на вопрос: чего мы хотим достичь непосредственно на педсовете и в результате его проведения?

Зачастую организаторы педсовета не уделяют должного внимания процессу целеполагания: быстренько поставили цель, практически перелицевав тему педсовета, и тут же перешли к поиску способов и средств ее достижения.

Кажется, что постановка цели дело простое, на нее не нужно тратить много усилий и времени. Это большая ошибка. Пока у нас нет четкого представления о том, чего мы хотим достичь, рассуждать о конкретных действиях бессмысленно.

Тривиальная цель, не требующая не только от отдельных учителей, но и от всего педагогического коллектива особых усилий, расслабляет и демотивирует. Заоблачная и неконкретная цель — также. Это вроде бы очевидно. Об этом можно было и не говорить, если бы зависимость между постановкой цели и результатом работы не игнорировалась сплошь и рядом.

Одна из типичных ошибок: формулируется цель, выходящая за пределы конкретного события, а именно самого педсовета. Например, повысить образовательные результаты. Однако, очевидно, если хорошо подумать, что образовательные результаты на самих педсоветах не повышаются. Они могут вырасти в процессе реализации мер, которые предложены на педсовете.

А как вы думаете, может быть целью педсовета разработка действий, направленных на решение определенной задачи? Если вы можете выделить на педсовет пять дней, то, возможно, да. Но, как правило, организаторы

педсоветов редко располагают таким временем. И на выходе они вряд ли получат готовый проект. Скорее всего, получится что-то сырое, слабо проработанное.

То есть вопрос о цели — это не только и даже не столько вопрос о реалистичном и перспективном замысле желанных перемен после педсовета, сколько о том, что возможно и необходимо достичь непосредственно во время самого педсовета. Что должно произойти на педсовете — здесь и сейчас — за конкретный ограниченный период времени, чтобы этот замысел на будущее не только родился, но смог действительно в дальнейшем воплотиться в жизнь?

Для постановки точной цели требуется тщательная проработка выбранной тематики и других значимых факторов. Кто будет участвовать в педсовете? Это будет обычный педсовет или расширенный? Какие отношения существуют между участниками педсовета? Есть ли в этих отношениях какие-либо противоречия и какие именно? Что является ключевой проблемой?

Например, участники мастер-класса, о котором уже шла речь выше, вышли на следующую проблему: каждый из субъектов образования считает, что недорабатывают другие, а он все от него зависящее делает. Родители перекладывают ответственность за низкие результаты на учителей, учителя — на родителей и детей. И это сильно затрудняет путь к согласию. Стало ясно: пока дефицит взаимопонимания не будет преодолен, никаких реальных подвижек в налаживании продуктивного взаимодействия не случится.

Отсюда уже начинает просматриваться цель события. Разным субъектам образовательного процесса необходимо прежде всего преодолеть дефицит взаимопонимания и научиться согласовать позиции. Учителям важно понять, что в общей теме педсовета может волновать родителей и детей? Родителям — что более всего беспокоит педагогов? Чего они хотят, с какими проблемами сталкиваются? Иными словами, важно взглянуть на ситуацию с точки зрения другой стороны и увидеть, что они «такие же, как мы», они заинтересованы в том же. И тогда сближение позиций станет залогом

успеха в дальнейшей работе по «переводу» проблем в возможности.

В итоге участники нашего мастер-класса выработали такую цель: найти точки соприкосновения между детьми, педагогами и родителями и перевести выявленные проблемы взаимодействия в точки роста. Это то, что должно случиться за время педсовета. А конечным продуктом, на который работает педсовет и который еще предстоит дорабатывать после педсовета, должен стать проект (может быть «дорожная карта») согласованных действий по повышению мотивации друг друга к продуктивной и сотворческой, а не формальной, имитационной и рутинной образовательной деятельности.

Следующий шаг — архиважный для преодоления сопротивления инновационному движению педагогического коллектива — **выявление возможных барьеров и рисков**, которые могут помешать достижению поставленной цели. Что может стать препятствием на намеченном пути, какие при этом могут возникнуть риски и для кого конкретно из участников сценарируемой рефлепратики?

На нашем мастер-классе препятствия обнаружились быстро. Это пассивность участников, накопившиеся претензии друг к другу, взаимные обиды и агрессия, неспособность занять позицию другого.

Во время подготовки события все помехи тщательно прорабатываются, отыскиваются способы, которые позволят их обойти либо купировать риски.

Особая роль в поиске таких решений в методологии сценарирования рефлексивных практик отводится особому «инструменту» — «культурному аналогу».

Применить **культурный аналог** — означает найти в культуре что-то подобное той совокупности взаимосвязанных смыслов, которые были актуализированы и проработаны на предыдущих шагах подготовки сценария педсовета. Ведь ранее уже были сформулированы ожидания от педсовета, поставлена его цель, выявлены проблемы, обозначили барьеры и риски при реализации возможных решений, и в результате у команды, которая готовит педсовет сложилась определенная

картинка. И теперь следует ответить на вопрос: «На что *это* похоже в культуре?».

В качестве аналога можно взять любой артефакт, в котором есть законченный сюжет: сказку, миф, рассказ, фильм... Важно только, чтобы сюжет нашего произведения имел позитивную концовку, открывающую положительную перспективу. С этой точки зрения басня «Лебедь, рак и щука» — плохой культурный аналог. Мы знаем, что ничем хорошим эта история не кончилась. А вот сказка «Репка», на которой в конечном счете остановились участники мастер-класса «Сценарирование сотворческого педагогического совета: зачем и как?», — то, что надо!

Следует заметить, что подбор культурного аналога — это креативная задачка, которую приходится решать каждый раз, когда сценарируется новый педсовет. Целокупность уникальных особенностей (не путать с их совокупностью, которая — лишь «сумма», но «произведение») замысла будущего педсовета и условий его проведения (как то: состав участников, их настроения и мотивы, актуальные проблемы и перспективные для них задачи, предшествующие педсовету и последующие за ним события и т.д. и т.п.), а также неповторимость сочетания этих характеристик создает «смысловое поле» тех критериев, по которым и подбираются культурные прототипы. Из ряда последних путем осмысленной и тщательной «примерки» выбирается тот, который подходит лучше всего, а дальше он и становится собственно культурным аналогом, т.е. смысловым «остовом» для целостного и уникального сценария будущего педсовета. Есть, правда, общие принципы, некоторые из которых уже упоминались в статье. Отметим их еще раз отдельно. Культурный аналог лучше выбирать тот, который имеет: 1) позитивное разрешение, 2) наибольшую знакомость для участников педсовета, 3) наилучшую этнокультурную идентичность с ментальностью участников, 4) наибольшую смысловую и сюжетную структурированность.

Культурный аналог — мощнейший инструмент. Во-первых, он дает возможность рассмотреть проблемную ситуацию в ином, необычном свете, например в свете сказоч-

ного сюжета. Мы смотрим на эту ситуацию как на историю, которая уже была прожита и успешно разрешилась в коллективной ментальности человечества. С этого ракурса наши реальные проблемы уже не кажутся такими уж драматичными и непреодолимыми. Более того, они дополняются новыми, неожиданными смыслами, дающими возможность множественной интерпретации и даже экзистенциальной рефлексии. Это пробуждает воображение и дает импульс к творчеству.

В культурном аналоге можно черпать идеи и энергию для креативной работы по дальнейшему сценарированию развивающего педсовета.

Во-вторых, культурный аналог выводит из наезженной колеи стереотипного мышления, из шаблонов уже устоявшегося профессионального опыта. Ведь когда человек решает креативные задачи, первыми на ум приходят банальные и, как правило, непродуктивные идеи. А связка с новыми, почерпнутыми из культуры смыслами открывает дорогу к нетривиальным ходам мысли.

И что еще важно, культурный аналог задает перспективное направление работы, которое, как правило, выводит на удачное и оптимальное решение поставленной проблемы. То есть в аналоге содержится подсказка, только в неявном виде, как потаенный смысл, как сакральный символ, указующий знак. Например, сказка «Репка» подсказывает нам, что даже между, казалось бы, антагонистическими существами (такими как собака и кошка, кошка и мышка) может быть выстроено плодотворное сотрудничество. Более того, для решения реальной проблемы, в продуктивном разрешении которой действительно заинтересован не кто-то один, а буквально все, необходимо объединиться, несмотря на антагонизм. Ценны все участники образовательного процесса, даже самые маленькие и, казалось бы, бесполезные. Помните, что стало ключом к успеху в сказке «Репка»?

И если культурный аналог выбран, то дальше сценарий педсовета прорабатывается на основе его «сюжета». Для этого в сюжете культурного прототипа выделяются отдельные смысловые этапы.

Возьмем для примера сказку «Репка». Вот четыре этапа этой истории, которые можно выделить:

1. Посадка (посадил дед репку).
2. Репка выросла большая-пребольшая.
3. Неудачная попытка деда вытащить репку в одиночку.
4. Коллективное вытаскивание репки. Роль в этом мышки.

Ключевые этапы рефлепрактического действия обозначены, что дальше? Теперь надо продумать, что в работе педсовета будет соответствовать каждой из выделенных стадий.

Например, *первый этап* — «*посадки репки*» — что он означает? Видимо, на педсовете должна быть соответствующая завязка, которая символически выражала бы процесс привнесения в школу чего-то ценного и/или нового.

Второй этап «*Выросла репка большая-пребольшая*». То есть должно развернуться какое-то действие, где участники увидят, что привнесенное ими или другими новшество имеет неочевидную ценность для всей школы, в том числе для них самих. На этой стадии важно, чтобы участники слышали друг друга, почувствовали взаимную заинтересованность.

Следующий этап «*Первая попытка деда вытащить репку*». Попытка, как известно из сказки, оканчивается неудачей. Значит, на педсовете в какой-то момент должно возникнуть нечто, манифестирующее собой «нерешаемость» поставленных задач и «недостижимость» целей обычными и привычными способами.

Этап «*Вытаскивание репки*». На этом этапе педсовета участниками должен быть пережит отказ от тривиальных идей (которые, как правило, высказываются самыми первыми) либо их кардинальное переосмысление. Центральный момент такой рефлексии — осознание каждым участником, что его ресурсы как бы они ни были велики, все равно ограничены. Он один или даже с группой коллег эту «большую-пребольшую» не вытащит. Из этого переживания естественным образом должен возникнуть вопрос: «Как нам объединить усилия без исключения всех

и каждого в школьном коллективе?». А вслед за этим должен быть найден ответ на него.

В приведенном выше примере кратко описаны основные смыслы, которые были проявлены участниками мастер-класса при сценарировании педсовета. Однако это еще не сценарий, а только смысловая канва или, если угодно, его основной рефлексивный каркас.

Чтобы довести дело до готового сценария, надо **продумать его инструментальную часть**, конкретные методы и формы организации работы участников педсовета. Как и с помощью чего будет организовано проживание участниками педсовета каждого его этапа?

При дальнейшей инструментальной аранжировке сценария продуктивным может оказаться вопрос: «Как, например, мы увидим, что у нас произошла «посадка» чего-то ценного?». В ответ на него, кстати кто-то из участников мастер-класса сразу предложил: «А пусть каждый скажет, какое ценное семечко он принес в школу, что ценного для школы он сделал. Например, родитель привел в школу ребенка. Интересно было бы еще услышать, почему он пришел именно в эту школу, чем она привлекательна».

Чтобы усилить продуктивность работы на педсовете, на каждом его этапе можно **использовать специальные приемы и форматы: рефлексивно-сотворческие техники** [11, 12], разработанные нами и успешно апробированные в подобных практиках. Так, на этапе «посадки» участники могут разделиться на несколько групп и сделать небольшие видеоролики (или инсценировки) на тему «Что хорошего есть в нашей школе». Но это должно быть сказано не прямо, а косвенно, в зашифрованном виде. Данная процедура называется нами «рефлексивная символизация и версификация» [11, 12, 17].

На втором этапе педсовета («Выросла репка большая-пребольшая») было предложено организовать «показ-загадку». Одна группа представляет свое видео (или инсценировку), а все остальные участники пытаются разгадать, что же здесь зашифровали коллеги. Авторская версия озвучивается последней. В результате можно получить палитру идей

(часто неожиданных даже для самих авторов «загадок») о ценностях школы.

Как и когда может быть прожит следующий этап — «Первая попытка вытащить»? Очевидно, во время осознания основных проблем и начала поиска их решения.

На стадии выявления проблем можно применить инструмент «Синтез проблемного поля» [11, 12, 17], который позволяет быстро выявить болевые точки, но не заикливаясь на них. С помощью данной процедуры можно отрефлексировать барьеры и риски образовательной деятельности как рациональные затруднения, а не как скрытые внутренние конфликты и «психологические травмы», которые в нас живут и с которыми никаким образом, кроме как терапевтическим, справиться невозможно. В результате ключевые проблемы фиксируются на доске, после чего наступает стадия выработки их решения, которая может осуществляться, например, в форме *рефлексивного полилога* [11, 12, 17], когда каждый следующий из участников групповой работы высказывает свои идеи не повторяя и не критикуя предыдущих, но доращивая или предлагая новые идеи решения. Порядок высказывающихся должен соответствовать принципу возрастающей компетентности участников в решаемой проблеме, т.е. первыми высказываются «дилетанты», а в конце — самые компетентные и авторитетные.

В завершение полилога должен произойти выход на креативные идеи решения, те самые способы работы, которые вызовут у всех участников Ага-реакцию (инсайт): «Вот оно! Это то, что точно позволит нам достигнуть нашей цели!». Разумеется, в поисках решения тоже стоит применять и другие специальные рефлексивно-сотворческие инструменты. Например, такую технологию как *позициональная дискуссия* [11, 12, 17]. Участники делятся на несколько групп и обдумывают решение проблемы. Затем первая группа предлагает свой вариант действий, вторая — осмысливает сильные стороны выдвинутой идеи, третья — анализирует слабости, а четвертая — размышляет над тем, как «дорастить» предложенное решение, сделать его более эффективным. Данная процедура

показала наибольшую эффективность для преодоления сопротивления негативно настроенной к инновациям части коллектива, а также для развития у всех участников способности к конструктивному критическому мышлению, столь ценимой современным менеджментом и HR-агентствами компетенции.

На этой стадии важно, чтобы участники почувствовали ценность каждого, получили удовольствие от развивающего, а не деструктивного взаимодействия друг с другом, разделили ощущение радости и уверенности в успехе общего дела.

В конце педсовета обычно планируется **проводить ретроспективную рефлексия** [20] проделанной работы. Такая рефлексия может быть разной. Например, может быть сугубо рациональной, когда участники извлекают из прожитого опыта со-размышления интеллектуально ценные уроки и выводы. Альтернативный вариант — эмоционально-символическая рефлексия, когда каждому участнику предлагается подобрать и предъявить другим участникам образ, ассоциирующийся с теми чувствами и переживаниями, которые он испытал в процессе совместной деятельности. Эмоциональная рефлексия, как правило, здорово работает на сплочение коллектива.

Выработанный вышеописанным образом **сценарий не является «догмой»** при его реальном воплощении. Как правило, в ходе его реализации неизбежно возникают случаи психологической инертности или «турбулентности», в виде сопротивления тех или иных участников предлагаемым в сценарии действиям, а также непредвиденные обстоятельства, которые вполне уместны и даже неизбежны в силу творческой активности самого процесса рефлексивной практики. И, соответственно, это задает **пространство для импровизации** или даже **пересценаривания** каких-либо фрагментов спроектированных сюжетных линий педсовета. Последнее обычно делается в перерывах (на кофе-брейках).

Кроме того, с окончанием педсовета работа над его проблематикой не заканчивается. На педсовете, если он не длится 4–6 дней,

а только 1–2, как правило, рождается лишь понимание правильного направления инновационного движения коллектива, приоткрывается путь для продуктивных изменений, а до уровня готового к реализации проекта все задуманное доводится уже постфактум. Доводка может осуществляться в разных форматах на основании принятых на педсовете решений и распоряжений директора, например, в проектных группах или на методсоветах. Главное, что после сотворческого педсовета разработчики проекта заряжаются энергией перспективной рефлексии и начинают думать и действовать как единое целое, как сплоченная и замотивированная команда, объединенная целостным замыслом и общими коллективными ценностями.

Завершая описание методологии сценарирования развивающих педсоветов, как мощных инструментов преодоления процессов индивидуального, группового и даже коллективного сопротивления инновациям, попробуем ответить на возможные вопросы читателей, которые захотят использовать ее для решения своих управленческих или психолого-педагогических задач.

И первый из них: *«Можно ли самостоятельно освоить методологию сценарирования?»*.

Искусству и методологии сценарирования сотворческой образовательной событийности (т.е. не только педсоветов, но и уроков, проектов, внеурочной деятельности, воспитательных мероприятий и т.п.) учатся постепенно. Лучший путь — это, когда первые шаги в сценарировании, а потом и в применении готовых сценариев делаются под руководством и при непосредственном участии уже подготовленного специалиста в области педагогики сотворчества и рефлексивной психологии — рефлепрактика⁵. После 2–3 успешных опытов подготовки и проведения сотворческих педсоветов (или иных образовательных событий) при кураторстве рефлепрактика, как правило, можно уже осу-

ществлять эту деятельность самостоятельно, постоянно практикуя и совершенствуя в ней свои компетенции. При невозможности опереться на опыт подготовленного специалиста в области сценарирования и проведения рефлепрактик, но при большом желании, все же можно начать практиковаться в их подготовке и реализации. При этом, однако, следует предварительно тщательно проработать необходимую литературу, иметь опыт участия в психологических тренингах, а также разделять гуманистические ценностные установки и придерживаться концептуально-методологических основ рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, ну и не нарушать известного принципа — «не навреди».

Другой вопрос, который часто задают — это вопрос о том, *а нужно ли рассказывать участникам педсовета о культурном аналоге, на основе которого выстроен его сценарий*. Однозначного ответа на него нет. Все зависит от целей и задач, которые ставят перед собой инициаторы и ведущие рефлексивного педсовета. Как правило, пока педагоги не погрузились в содержание педагогики сотворчества, не освоили азы рефлексивных практик, посвящать их в перипетии культурного аналога, в сценарий самого педсовета не целесообразно, т.к. это существенно утяжеляет и усложняет понимание происходящего. Для педагогических же коллективов, которые уже имеют опыт работы в формате сотворческих рефлексивных практик, процесс разгадывания культурного аналога, по которому построен педагогический совет, может быть частью его содержательной интриги, а, значит, и элементом дополнительной мотивации активного участия в нем.

Еще одним часто задаваемым вопросом является следующий: *«Насколько объемным и подробным должен быть сценарий педсовета?»*. Очевидно, что объемность и продолжительность затрат на сценарирование и на проведение самого педсовета, а также на получение по его итогам проработанного интеллектуального продукта, зависит, с одной стороны, от временного ресурса, которым располагают организаторы развивающего педсовета, а с другой, от масштабности

5 К слову, возможность освоить методологию сценарирования можно в магистратуре Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета на курсе «Рефлексивно-сотворческие технологии в образовании», который разработал и уже много лет преподает автор данной статьи.

целей и задач, которые они ставят перед собой. Если педагогический совет может длиться не очень долго — от 3 до 8 часов, т.е. не больше одного рабочего дня, то, конечно, за это время трудно рассчитывать на достаточно проработанный и развернутый результат — какой-либо управленческий проект или образовательную программу, уже готовые для успешной реализации. Поэтому в результате приходится ограничиваться только принципиальным креативным замыслом, который необходимо дорабатывать уже за рамками педсовета, например, в методобъединениях или в проектных и рабочих группах, которые формируются сразу на педсовете или непосредственно после него и утверждаются приказом директора. Если же педсовет по объему поставленных целей и задач рассчитан и отсценарирован на большее время — от 2 до 5 дней (а такое может происходить в период каникулярного времени и не раз случалось в опыте автора и, причем очень продуктивном, т.к. в этом случае возникают и начинают работать эффекты погружения, мобилизации и концентрации интеллектуально-когнитивных, личностно-эмоциональных и коммуникативно-кооперативных ресурсов педагогического коллектива), вполне можно рассчитывать на более завершённый и совершенный результат коллективных усилий, который можно реализовывать в жизнедеятельности школы сразу же после педсовета. Соответственно эффективность и продуктивность продолжительных рефлепратик оказывается существенно выше, чем коротких, в том числе и для преодоления процессов сопротивления инновациям, о которых было написано в самом начале статьи.

ПОДЫТОЖИМ

В заключение еще раз обозначу последовательность этапов работы по реализации инновационных проектов, инициирующих интенсивное развитие целиком образовательной организации. Сначала в рефлексивный процесс сотворчества необходимо вовлечь административную команду одновременно с представителями психологической службы образовательной организации, а уже потом и весь педагогический коллек-

тив. Следом идет вовлечение ученического и родительского сообщества. Одновременно с этим важно выстраивать конструктивное и понимающее отношение со стороны внешней образовательной среды (в лице партнерских структур) и органами муниципального, регионального и федерального управления образованием. Тогда сотворчество и взаимное развитие основных субъектов образовательной деятельности приобретает более устойчивый и продуктивный характер. В результате те, кто сильнее других сопротивляется инновациям при определенном искусстве, основанном на идеях и рефлексивных технологиях сотворчества, могут стать активными сторонниками и проводниками перемен, а в дальнейшем и инициаторами развития образовательных организаций и систем. Таким образом энергия сопротивления может быть преобразована в энергию интенсивного и эффективного развития.

Вместе с тем нельзя забывать о том, что непрерывные усилия по «перманентной модернизации» чего-либо могут быть чреваты быстрым «выгоранием», а вследствие этого и возрастающим «по экспоненте» усилением сопротивления переменам. Поэтому нужен баланс между усилиями по порождению и внедрению новаций и работой на их укоренение, когда инновация становится понятной, комфортной и уже не требующей сверхусилий и больших ресурсов, а, наоборот, заряжает людей уверенностью в стабильности и надежности устоявшихся традиций и одновременно целесообразности дальнейшего шага развития и обновления образовательной системы. К тому же это экономит силы и требует меньше затрат и энергии, которые могут копиться для следующего инновационного цикла. Значение циклической организации жизнедеятельности образовательных систем, включающей в себя смену креативных и рекреативных фаз их существования проанализировано нами в отдельной монографии [12].

Надеюсь, что осуществленная рефлексия опыта применения идей и технологий рефлексивной психологии и педагогики сотворчества показывает перспективы его

масштабирования в практике современного образования [3, 4, 13], которое безусловно будет востребовать все, что может способствовать наращиванию креативного потенциала детей, учителей и управленцев различных

его уровней, поскольку в эпоху цифровизации [2, 3, 4], искусственного интеллекта и роботизации именно этот потенциал будет наиболее востребован на глобальных и региональных рынках труда.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Днепрова Э. Д., Разбивная Г. А., Степанов С. Ю. Основы современной образовательной политики России (стратегические тезисы) // Модернизация российского образования: документы и материалы / Ред.-сост. Э.Д. Днепрова. — М.: ГУ-ВШЭ, 2002. — С. 85–97.
2. Воропаев М. В. и др. Виртуальный кластер: монография // М. В. Воропаев, А. Н. Ганичева, А. П. Каитов, А. С. Львова, О. А. Любченко, Э. К. Никитина, О. А. Полежаева, Ю. А. Серебренникова, С. Ю. Степанов. — М.: Известия ИППО, 2019. — 247 с.
3. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3. — С. 2–14.
4. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. О непрерывности оценки развития у обучающихся репродуктивных и креативных мыслительных действий // Непрерывное образование: XXI век. — 2019. — № 3. — С. 28–39.
5. Палагина И. В., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивные механизмы общения и мышления в совместном решении творческих задач. // Актуальные проблемы социальной психологии. — Кострома, 1986. Ч. 3. — С. 66–67.
6. Педагогика сотрудничества. Манифест. — М.: Издательский дом «Первое сентября», 2016. — 22 с.
7. 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.
8. Растягников А. В., Степанов С. Ю. К вопросу об управлении сотворческими процессами в коллективе: рефлексивно-полилогическая модель группового творчества // Применение психологических знаний в практике управления. Материалы науч.-практ. конф. — Уфа, 1997. Вып. 2. — С. 61–68.
9. Сотворчество в управлении образованием / Под ред. С. Ю. Степанова, Г. А. Разбивной. — М.: Петрозаводск, 1993. — 75 с.
10. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. — Москва, 1984. — 235 с.
11. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М.: Наука, 2000. — 178 с.
12. Степанов С. Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации [колл. монография] // С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Т. А. Соболевская и др. / Под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2017. — 298 с.
13. Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. — 2018. — № 4. — С. 24–32.

14. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 3 (3). — С. 25–49.
15. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 60–68.
16. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. — 2011. — № 2 (52). — С. 19–22.
17. Степанов С. Ю. Маслов С. Н., Яблоков Е. А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. — М.: РАГС, 1993. — 65 с.
18. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Т. 3. — Казань, 1990.
19. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 5–14.
20. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. Сборник научных статей / Ответственные редакторы: И. С. Ладенко, О. А. Донских, Г. А. Антипов. — Новосибирск, 1989. — С. 144–152.
21. Ekebergh, M. (2007) Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice*, 8(3), p. 331–343.
22. Eraut, M. (2004) Editorial: the practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, 3(2), p. 47–52.
23. Finlay L. (2008) Reflecting on “reflective practice”. 27 p. Available — at: [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)
24. Fischer G., Mørch A., Nakakoji K., Redmiles D. (2004) Designing for reflective practitioners: Sharing and assessing progress by diverse communities. DOI: 10.1145/985921.986195
25. Greenwood, J. (1993) Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schon. *Journal of Advanced Nursing*, 19, P.1183–1187.
26. Hokanson K., Breault R., Lucas C., Charrois T., Schindel T. (2022) Reflective Practice: Co-Creating Reflective Activities for Pharmacy Students. DOI: 10.3390/pharmacy10010028
27. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. *Editopia*. <https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice/>
28. Moon, J. (1999) Reflection in Learning and Professional Development: theory and practice. London: Kogan Page. 240 pp. DOI: 10.4324/9780203822296
29. Osborn, A. F. (1942) How to “Think Up”. New York, London: McGraw-Hill Book. 38 p.
30. Osborn, A. F. (1948) Your Creative Power, Scribner. 375 p.
31. *Promoting reflection in learning: a model*. (1985) Edited by Boud D., Keogh R. and Walker D. pp.1-165. https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_-_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf
32. Ross E. (1994) *Reflective Practice in Social Studies*. 87 p. https://www.academia.edu/179281/Reflective_Practice_in_Social_Studies
33. Schön D. (1984) *The Reflective Practitioner_ How Professionals Think In Action*. - Basic Books. 373 p.
34. Thompson C. (2021) *Reflective Practice for Professional Development*. A Guide for Teachers. London, p. 152. DOI: 10.4324/9781003056812
35. Watson S. (2001). *Service Reflection Toolkit* (NWSA). Northwest Service Academy. 12 p. — <https://www.usf.edu/engagement/documents/nwtoolkit.pdf>.

■ REFERENCES

1. *Dneprov E. D., Razvednaya G. A., Stepanov S. Yu.* Fundamentals of modern educational policy of Russia (strategic theses) // Modernization of Russian education: documents and materials / Ed.-comp. E.D. Dneprov. M.: Higher School of Economics, 2002. pp.85–97. (Series: Library of Educational Development).
2. *Voropaev M. V. et al.* Virtual cluster: monograph // M. V. Voropaev, A. N. Ganicheva, A. P. Kaitov, A. S. Lvova, O. A. Lyubchenko, E. K. Nikitina, O. A. Polezhaeva, Yu.A. Serebrennikova, S.Yu. Stepanov. — Moscow: Izvestia IPPO, 2019. 247 p.
3. *Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B.* Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // Continuing education: XXI century. 2020. No. 3. pp. 2–14.
4. *Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B.* On the continuity of assessment of the development of reproductive and creative mental actions in students // Continuing education: the XXI century. 2019. No. 3. pp. 28–39.
5. *Palagina I. V., Semenov I. N., Stepanov S. Yu.* Reflexive mechanisms of communication and thinking in the joint solution of creative tasks. // Actual problems of social psychology. Kostroma, 1986. Part 3. pp. 66–67.
6. Pedagogy of cooperation. Manifesto. — M.: Publishing house “The First of September”, 2016. 22 p.
7. *Razvednaya G. A., Stepanov S. Yu.* The concept of the program “Education, upbringing of youth, dissemination of sciences, arts, modern technologies and public initiatives in the field of education and youth policy”. Petrozavodsk: Ministry of Education and Youth Affairs of the Republic of Kazakhstan, 1998. 51 p.
8. *Rastiannikov A. V., Stepanov S. Yu.* On the issue of managing co-creative processes in a team: a reflexive-polylogical model of group creativity // Application of psychological knowledge in management practice. Materials of the scientific and practical Conference Ufa, 1997. Issue. 2. pp. 61–68.
9. Co-creation in education management / Edited by S. Yu. Stepanov, G. A. Razvednoy. — M.; Petrozavodsk, 1993. 75 p.
10. *Stepanov S. Yu.* The place of personal reflection in solving creative tasks: dissertation... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. — Moscow, 1984. — 235 p.
11. *Stepanov S.Y.* Reflexive practice of creative development of a person and organizations. — M.: Nauka, 2000. — 178 p.
12. *Stepanov S.Yu.* Psychological, pedagogical and somatic variables in the activity of a modern school: the effects of ring determination [coll. monograph] // S.Yu. Stepanov, I.V. Ryabova, T.A. Sobolevskaya et al. / Edited by S. Yu. Stepanov. — M.: MGPU, 2017. — 298 p.
13. *Stepanov S.Yu.* Distance learning as a resource for the development of continuing education: risks and opportunities // Continuing education: XXI century. 2018. No. 4. pp. 24–32.
14. *Stepanov S.Yu.* Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021. No. 3 (3). pp. 25–49.
15. *Stepanov S. Yu., Varlamova E. P.* Reflexive and innovative approach to the training of managerial personnel // Questions of psychology. 1995. No. 1. pp.60–68.
16. *Stepanov S. Yu., Kremer E. Z.* Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // Educational policy. 2011. No. 2 (52). pp. 19–22.
17. *Stepanov S.Yu. Maslov S.N., Yablokov E.A.* Managerial innovation: reflepractical methods. — M.: RAGS, 1993. — 65 p.
18. *Stepanov S. Yu., Pokhmelkina G. F.* Problems of reflexive and creative pedagogy // Development of creative personality in conditions of continuous education. Vol. 3. Kazan, 1990.

19. Stepanov S. Yu., Pokhmelkina G. F., Koloshina T. Yu., Frolova T. V. Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity // Questions of psychology. 1991. No. 5. pp. 5–14.
20. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. From the psychology of reflection to the reflexive cultural paradigm in psychology // Reflection in science and education. Collection of scientific articles / Responsible editors: I. S. Ladenko, O. A. Donskikh, G. A. Antipov. Novosibirsk, 1989. pp. 144–152.
21. Ekebergh, M. (2007) Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice*, 8(3), p. 331–343.
22. Eraut, M. (2004) Editorial: the practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, 3(2), p. 47–52.
23. Finlay L. (2008) Reflecting on “reflective practice”. 27 p. Available — at: [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf).
24. Fischer G., Mørch A., Nakakoji K., Redmiles D. (2004) Designing for reflective practitioners: Sharing and assessing progress by diverse communities. DOI: 10.1145/985921.986195
25. Greenwood, J. (1993) Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schon. *Journal of Advanced Nursing*, 19, P. 1183–1187.
26. Hokanson K., Breault R., Lucas C., Charrois T., Schindel T. (2022) Reflective Practice: Co-Creating Reflective Activities for Pharmacy Students. DOI: 10.3390/pharmacy10010028.
27. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. Editopia. <https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice/>.
28. Moon J. (1999) Reflection in Learning and Professional Development: theory and practice. London: Kogan Page. 240 pp. DOI: 10.4324/9780203822296.
29. Osborn A. F. (1942) How to “Think Up”. New York, London: McGraw-Hill Book. 38 p.
30. Osborn A. F. (1948) Your Creative Power, Scribner. 375 p.
31. Promoting reflection in learning: a model. (1985) Edited by Boud D., Keogh R. and Walker D. pp.1–165. https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_-_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf.
32. Ross E. (1994) Reflective Practice in Social Studies. 87 p. https://www.academia.edu/179281/Reflective_Practice_in_Social_Studies.
33. Schön D. (1984) The Reflective Practitioner__ How Professionals Think In Action. - Basic Books. 373 p.
34. Thompson C. (2021) Reflective Practice for Professional Development. A Guide for Teachers. London, p. 152. DOI: 10.4324/9781003056812
35. Watson S. (2001). Service Reflection Toolkit (NWSA). Northwest Service Academy. 12 p. — <https://www.usf.edu/engagement/documents/nwtoolkit.pdf>.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Степанов С. Ю. Проблема сопротивления инновациям в образовательной и управленческой практике: рефлексия опыта применения сотворческих технологий / С. Ю. Степанов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 36–61.

Мы живём в информационную эпоху и афоризм «Кто владеет информацией, тот владеет миром» отражает реальности сегодняшнего дня.

Владимир Путин

Технологии — ничто. Что действительно изначально важно и очень правильно — это вера в людей. Дайте им инструменты, и с помощью них они смогут сотворить нечто прекрасное.

Любая достаточно развитая технология неотличима от волшебства.

Артур Кларк

УДК 37.015.3

К ИССЛЕДОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ SOFT-SKILLS ПЕРВОКЛАССНИКОВ: ПРОДУКТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ TOWARDS THE RESEARCH AND DEVELOPMENT OF SOFT-SKILLS OF FIRST-GRADERS: PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING

Лукьянова Ирина Николаевна,
аспирант департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета; учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение Домодедовская средняя общеобразовательная школа №1, Домодедово, Россия;
ira.luk.2012@mail.ru

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

Lukyanova Irina Nikolaevna,
PhD student of Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia; primary school teacher of Municipal educational institution Domodedovo secondary school №1, Domodedovo, Russia;
ira.luk.2012@mail.ru

Stepanov Sergey Yuryevich,
Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Honored Worker of Education of the Republic of Karelia, Full Member of the National Academy of Social Technologies, Knight of Humane Pedagogy, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia;
parusnik1@ya.ru

Аннотация: В статье представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на исследование уровня развития продуктивного и репродуктивного мышления первоклассников – важных компонентов soft-skills современных школьников. Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями в образовании в связи с его цифровизацией. Анализ исходного уровня развития репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников на момент прихода в школу осуществлялся по таким показателям, как дивергентность, критичность, адекватность и оригинальность. Он позволил констатировать низкий уровень развития мышления первоклассников по данным показателям. Гипотеза следующего – формирующего этапа эксперимента основывается на концепции рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, а также ранее успешно проведенном исследовании использования предметно-творческих задач для взаимообусловленного развития продуктивного и репродуктивного мышления учащихся четвертых классов.

Ключевые слова: первоклассник; критичность; дивергентность; оригинальность; рефлексивные механизмы; предметно-творческая задача.

Abstract: The article presents the results of the ascertaining stage of the experiment aimed at investigating the level of development of productive and reproductive thinking of first-graders - important components of soft-skills of modern schoolchildren. The relevance of the research is due to current trends in education in connection with its digitalization. The analysis of the initial level of development of reproductive and productive thinking of first-graders at the time of entering school was carried out according to such indicators as divergence, criticality, adequacy and originality. It allowed us to state the low level of thinking development of first-graders according to these indicators. The hypothesis of the next formative stage of the experiment is based on the concept of reflexive psychology and pedagogy of co-creation, as well as a previously successful study of the use of subject-creative tasks for the interdependent development of productive and reproductive thinking of fourth grade students.

Keywords: first-grader; criticality; divergence; originality; reflexive mechanisms; subject-creative task.

В экспертном сообществе образования в контексте его нарастающей цифровизации систематически поднимается вопрос о необходимости развития «навыков XXI века», к которым в первую очередь относят так называемые «мягкие (гибкие) навыки» («soft skills») [1, 6, 7]. В список таких важнейших навыков для будущих профессий входят: эмоциональный интеллект, коммуникативность, критическое мышление, креативность, комплексное решение проблем, лидерские навыки, гибкость ума, ориентированность в информационном пространстве и т.п. Укрупненно soft skills представляют в виде модели «4 К» (рис.1) [11].



Рисунок 1. «4 К» soft skills

Необходимость развития «мягких» навыков является бесспорной для большинства специалистов в области образования, однако до настоящего времени нет «прозрачных» рекомендаций для учителей о том, как их развивать и как измерять их сформированность. Существует большое количество игр, мастер-классов и кейсов по развитию «гибких» навыков, однако данные разработки имеют лишь рекомендательный характер. Нет исчерпывающих ответов и на вопрос «Когда развивать?» эти навыки, нет программ по развитию и методическому сопровождению для разных возрастных категорий учащихся. Такая общая рекомендация или фраза, как «..включение учащихся в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю своей учебной работы..» заполняет любые пробелы в методических разработках.

В данной статье представлен анализ исходного уровня развития репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников на момент прихода в школу по таким показателям, как дивергентность, критичность, адекватность и оригинальность. Данные показатели позволяют комплексно оценить креативность мышления начинающих школьников, как одного из ключевых «мягких» навыков, который мы планируем развивать путем включения в учебный

процесс предметно-творческих задач [2, 3, 4, 5]. Данные задачи призваны «обогащать» и адаптировать образовательный контент учебников по математике и окружающему миру применительно к современным условиям и требованиям ФГОС последнего поколения, поскольку на сегодняшний день наблюдается явный дефицит креативного контента в содержании образования [7].

Первоклассник является самым ярким субъектом образовательного процесса. Вчерашний дошкольник 1 сентября получил новое звание и стремится стать успешным учеником. Желание стать лучшим у «новобранцев» прослеживается особенно. В чем именно хочет проявить себя ребенок становится вторичным вопросом. Не каждый ученик первого класса пришел в школу учиться. Дети двигают разные мотивы, в том числе есть ребята, у которых ведущей деятельностью остается игровая. Сменилась игровая площадка, желание играть остается. Для учителя важно заинтересовать каждого ребенка, т.к. интерес может привлечь ученика в образовательную среду, сменить цели и желания. Первоклассники нуждаются в поощрении, и они азартно сражаются за каждую звездочку и надпись «Молодец!», однако вся эта стимулирующая система затрагивает только внешнюю мотивацию ребенка. Перед учителем возникает вопрос какими инструментами воспользоваться, с одной стороны, для стимулирования интереса ученика и, с другой стороны, создания условий для освоения учебной программы. Учебная программа является настольной книгой учителя. Каждый педагог понимает какие знания, умения и навыки необходимо приобрести ученику к концу учебного года. Обновленный образовательный стандарт декларирует важность не только предметных компетенций ученика, но и развитие «мягких» навыков, таких как креативность, критичность, коммуникативность и других. Школьные учебники переполнены однотипными репродуктивными заданиями и учителю необходимо проявлять смекалку для обогащения учебного материала и приближению учебного содержания к актуальному образовательному стандарту.

В рамках нашего исследования мы предполагаем, что включение в образовательный процесс предметно-творческих задач приведет к взаимообусловленному развитию как репродуктивного, так и продуктивного мышления, с одной стороны, и обогащению учебного процесса, с другой стороны. Предметно-творческие задачи актуализируют рефлексивные механизмы [4, 5, 8, 9] и способствуют осознанному учению и критическому воспроизведению полученных знаний в новой учебной ситуации. Важно определить творчество, образовательную среду сделать открытой с равными возможностями для всех участников. Учитель в роли старшего более опытного товарища направляет ребенка и способствует становлению активной позиции ученика.

Для обогащения содержания школьных учебников в соответствии с современными требованиями, была разработана программа для учеников первого класса. Программа включает 20 предметно-творческих задач на базе предметов математика и окружающий мир.

В констатирующий (диагностический) этап эксперимента была включена не только предметно-творческая задача, но и адаптированная батарея семи субтестов Дж. Гилфорда и Э. Торренса [10]. Экспериментальная группа представлена 29 учениками первого класса, в контрольная 27 учениками второго первого класса.

Показатели 7 субтестов были обработаны при помощи U-критерия Манна-Уитни. При статистической значимости 0,05 (таб. 1, рис. 2) были получены несущественные отличия между выборками. Данный результат характерен и для показателей решения предметно-творческой задачи: репродуктивности (R), критичности (C), адекватности (A), оригинальности (O) и дивергентности (D) [9].

Таблица 1. Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
249	290

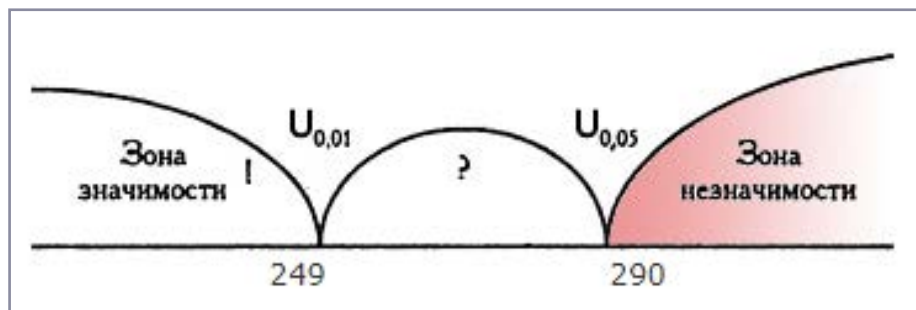


Рисунок 2. Зона незначимости различий

Полученные эмпирические значения позволили сделать вывод о статистически незначимых различиях контрольной и экспериментальной выборки, т.е. в них исходный

уровень репродуктивного и продуктивного мышления у детей статистически не различим (таб. 2, 3)

Таблица 2. U-критерий Манна-Уитни. Тест Дж. Гилфорда и Е. Торренса

	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Субтест 5	Субтест 6	Субтест 7
U эмп.	373,5	355,5	382,5	385,2	368	378	365

Таблица 3. U-критерий Манна-Уитни. Решение предметно-творческой задачи

	R	D	C	O	A
U эмп.	376	376,5	391,5	374,5	376,5

Был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена для исследования корреляции показателей предметно-твор-

ческой задачи с показателями теста Тунник Е. Е. на вербальную и образную креативность (таб. 4).

Таблица 4. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

p	Точность/A	Беглость/D	Оригинальность/O
	0,501	0,028	0,288
Вывод	Умеренная и прямая связь	Слабая и прямая связь	Слабая и прямая связь

На констатирующем диагностическом срезе нами были получены данные, характеризующие низкий уровень развития креативного и репродуктивного мышления у первоклассников. Так, на репродуктивном этапе решения задачи 3 ребенка дали неправильный ответ, а остальные 53 ребенка вообще не приступили к решению задачи в течение отведенного времени. Средний показатель дивергентности — 1 балл. Большинство детей выдвинули не более 1 идеи.

Сформулировать критические замечания дети не смогли и значение показателя у всех детей оказался равен 0 баллов. Необходимо отметить, что выдвигаемые идеи преимущественно имели высокий уровень адекватности и оценивались в 4 балла, т.к. соответствовали условиям задачи. Средний показатель оригинальности 3,7–3,8 балла, однако 17 человек не выдвинули ни одной идеи и это привело к снижению результатов по всем параметрам.

Показатели по модифицированным суб-тестам мы сравнили с нормативными значениями (таб. 5).

Таблица 5. Соотношение с нормативными значениями

	Беглость	Гибкость	Оригинальность
Учащиеся	27,9	16,2	26,9
Нормативное значение	51,4	26,4	25

Из полученных данных видно, что беглость и гибкость значительно ниже нормативных значений, показатель оригинальности близок к нормативному значению, т.к. превышает его лишь на 1,9 балла.

Проводя анализ полученных данных, можно сделать вывод, что обследованные дети испытывают трудности не только в творческом мышлении, но и в репродуктивном, т.к. они плохо справляются с воспроизведением уже известных им предметных знаний. Эти результаты с очевидностью свидетельствуют о необходимости включения предметно-творческих задач в учебное содержание как урочной, так и внеурочной деятельности, с целью создания предпосылок для развития как творческого, так и репродуктивного мышления в условиях формирующего эксперимента, поскольку именно такая логика психолого-педагогического сопровождения учебного процесса была успешно реализована нами ранее на младших школьниках 4-х классов [3, 9] на основе идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества [8].

Так в наших исследованиях, проведенных на четвероклассниках, было показано, что развитие рефлексивности мышления на материале предметно-творческих задач повышает у детей осмысленность и критичность использования усваиваемых ими знаний и как следствие – увеличивает возможность их более эффективного применения

для решения учебных и жизненных задач. С другой же стороны, расширение объема освоенных детьми предметных знаний и умений способствует тому, что развиваемая метапредметная компетентность в продуктивном решении творческих задач становится более содержательно наполненной и лично значимой, что способствует развитию функциональной грамотности детей, а также говорит о том, что в ходе применения предметно-творческих задач в учебном процессе имеет место взаимообусловленное, т.е. одновременное и взаимное, развитие репродуктивного и творческого мышления обучающихся. А это в свою очередь вызывает значительное повышение успеваемости и качества обучения (практически на 25%) младших школьников в первую очередь по тем предметам, в рамках которых применялись предметно-творческие задачи [3, 9].

Экспериментальное подтверждение подобных закономерностей и для учащихся первых классов позволит в дальнейшем разработать рекомендации по внедрению в учебный процесс творческого контента с предметным содержанием уже с самого первого момента образования в начальной школе, что в еще большей мере будет способствовать более раннему, а значит и более эффективному развитию таких важных видов «мягких навыков», как продуктивное и критическое мышление.

■ ИСТОЧНИКИ:

1. Ворopaев М. В. и др. Виртуальный кластер: колл. монография. // М. В. Ворopaев, А. Н. Ганичева, А. П. Каитов, А. С. Львова, О. А. Любченко, Э. К. Никитина, О. А. Полежаева, Ю. А. Серебренникова, С. Ю. Степанов. Москва: Известия ИППО, 2019. — 247 с.
2. Лукьянова И. Н. Рефлексия как центральный фактор продуктивного мышления // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 08 апреля 2022 года. Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. С. 26–32.
3. Лукьянова И. Н. Творческая задача как фактор развития креативного и репродуктивного мышления // Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции / Под ред. А. И. Савенков, В. М. Поставнев, 2021. С. 154–159.
4. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. О непрерывности оценки развития у обучающихся репродуктивных и креативных мыслительных действий // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 3 (27). С. 28–39.
5. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.
6. Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4(24). С. 24–32.
7. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464 (дата обращения: 25.01.2023).
8. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества / С. Ю. Степанов // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3(3). С. 25–49.
9. Степанов С. Ю., Лукьянова И. Н. Развитие продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников 4-го класса при решении предметно-творческих задач. Москва, 2023. 92 с.
10. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер. (Серия практическая психология), 2013. 320 с.
11. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). Образование и наука. 2019. № 21(8). С. 187–207.

■ REFERENCES:

1. Voropaev M. V. et al. Virtual cluster: coll. monograph. // M. V. Voropaev, A. N. Ganicheva, A. P. Kaitov, A. S. Lvova, O. A. Lyubchenko, E. K. Nikitina, O. A. Polezhaeva, Yu. A. Serebrennikova, S. Yu. Stepanov. — Moscow: Izvestia IPPO, 2019. 247 p.
2. Lukyanova I. N. Reflection as the central factor of productive thinking // A child in the modern educational space of a megalopolis: Proceedings of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Moscow, April 08, 2022. Moscow: Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, 2022. Pp. 26–32.
3. Lukyanova I. N. Creative task as a factor in the development of creative and reproductive thinking // Psychology of giftedness and creativity. Collection of scientific papers of participants of the III International Scientific and Practical online Conference / Edited by A.I. Savenkov, V. M. Postavnev, 2021. Pp. 154–159.

4. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B. On the continuity of assessment of the development of reproductive and creative mental actions in students // Continuing education: the XXI century. 2019. No. 3 (27). Pp. 28–39.
5. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B. Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // Continuing education: XXI century. 2020. No. 3 (31). pp. 2–14.
6. Stepanov S. Yu. Distance learning as a resource for the development of continuing education: risks and opportunities // Continuing education: XXI century. 2018, No. 4 (24). pp. 24–32.
7. Stepanov S. Yu. On the problem of choosing a strategy for the development of digital education as a continuous one // Continuing education: XXI century. 2019, No.1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464 (accessed: 01/25/2023).
8. Stepanov S. Yu. Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation / S. Yu. Stepanov // Nauka. Management. Education. RF. 2021, No. 3(3). pp. 25–49.
9. Stepanov S. Yu., Lukyanova I. N. Development of productive and reproductive thinking of younger 4th grade schoolchildren in solving subject-creative tasks. Moscow, 2023. 92 p.
10. Tunik E.E. The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking. St. Petersburg: Peter. – (Practical Psychology series), 2013. 320 p.
11. Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. Scientific research on the formation of soft skills (review of data in international databases Scopus, Web of Science). Education and science. 2019, No. 21(8), pp. 187–207.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Лукьянова И. Н., Степанов С. Ю. К исследованию и развитию soft-skills первоклассников: продуктивного и репродуктивного мышления НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1(13). — С. 62–68.

УДК 37.032

ПОВЫШЕНИЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДИНАМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

INCREASING THE OBJECTIVITY OF DIGITALIZATION OF DYNAMIC INDICATORS OF CREATIVE THINKING IN CHEMISTRY TEACHING

Оржековский**Павел Александрович,**

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, p.a.orzhekovskiy@gmail.com

Мишина Инна Борисовна,

кандидат педагогических наук, Москва inelain@ya.ru

Гаазе Ангелина Кирилловна,

студент магистратуры, Института биологии и химии Московский педагогический государственный университет, Москва angelina-gaaze@mail.ru

Orzhekovsky Pavel Alexandrovich,

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow.

Mishina Inna Borisovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow.

Gaaze Angelina Kirillovna,

Graduate student, Institute of Biology and Chemistry, Moscow Pedagogical State University, Moscow.

Аннотация: в статье анализируется состояние проблемы объективности оценки творческого развития в условиях цифровизации. Автор рассматривает применение методики количественной оценки креативных способностей при использовании компьютерно-цифровой системы «CREO-DATUM», как необходимый элемент контроля развития творческих способностей обучающихся. Для повышения объективности оценки разработаны и применены поправочные коэффициенты, учитывающие особенности содержания задач.

Ключевые слова: творческое мышление; способности; оценивание; критерии; дивергентность; конвергентность; поправочный коэффициент.

Annotation: The article analyzes the state of the problem of the objectivity of the assessment of creative development in the conditions of digitalization in school. The author considers the application of the methodology of quantitative assessment of creative abilities when using the computer-digital system «CREO-DATUM» as a necessary element of monitoring the development of creative abilities of students. To improve the objectivity of the assessment, corrective adjustments have been developed and applied, taking into account the specifics of the content of the tasks.

Keywords: creative thinking; abilities; evaluation; criteria; divergence; convergence; correction factor.

В настоящее время ФГОС ООО ориентирован на развитие у обучающихся креативного и критического мышления, готовности и способности к самостоятельной творческой деятельности [6]. В связи с этим, одной из задач учителя является систематическое развитие творческих способностей, оценка и анализ прогресса каждого ученика [1, 2, 3, 4, 5].

Для развития творческого мышления необходимо использовать творческие задачи [3, 7], составленные на материале того или иного школьного предмета. До недавнего времени творческие задачи использовались преимущественно во внеурочное время. Это связано с тем, что из-за необходимости выделения значительного времени для организации творческого процесса на уроке эти задачи использовать невозможно.

Для использования на уроках химии нами предложены специальные творческие задания, требующие краткого решения [1, 2, 4, 5]. В таком задании перед учащимся формулируется проблема, после этого в течение пяти минут он должен предложить как можно больше идей решения этой проблемы, что является дивергентной составляющей решения. Следующие пять минут, для каждой из предложенных идей, ученик должен высказать как можно больше критических замечаний, которые, в определенной мере, составляют конвергентность (критичность) мышления. Сумма результатов дивергентной и конвергентной составляющих рассматривается как общий показатель творческого мышления. Подсчет баллов за выполненное задание строится на основе чисел из ряда Фибоначчи, который является общепризнанной последовательностью, отражающей быстрое неравномерное возрастание какого-либо признака, каковым в нашем случае является творческое мышление и его параметры. Такой выбор обосновывается тем, что осуществление каждого следующего творческого действия требует от учащегося все больших затрат времени и мыслительных усилий.

Для количественной оценки креативных способностей при поддержке РФФИ (грант № 19-29-14136 МК) создана компьютерно-

цифровая система «CREO-DATUM». Разработка используемого в системе подхода описана в работах П. А. Оржековского, С. Ю. Степанова и др [4, 7]. Система автоматически собирает и обрабатывает результаты выполнения творческих заданий. Результаты выполнения творческих заданий представляются в графическом виде для каждого ученика индивидуально (Рис. 1).

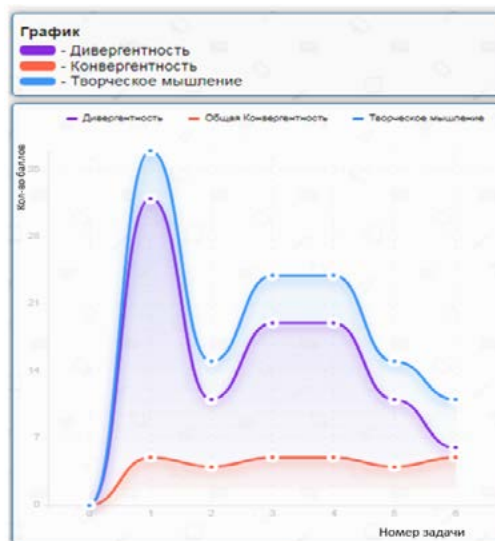


Рис. 1. Пример графиков результатов выполнения творческих заданий учеником

В диссертации И. Б. Мишиной [5] описана методика стимулирования и количественной оценки креативных способностей: условия организации творческой деятельности на уроках химии, критерии и показатели количественной оценки творческого развития обучающихся. В процессе апробации «CREO-DATUM» отработаны пути автоматизации обработки результатов обучающихся, сформированы результаты.

В ходе педагогического эксперимента показано, что, в целом, результаты группы имеют положительную тенденцию развития. Однако при анализе графиков индивидуальных результатов учеников были замечены необъяснимые неровности кривой развития креативности и даже «провалы» и «взлеты». В качестве объяснения этих явлений было выдвинуто предположение о том, что на динамику успешности решения и значение показателей творческого мышления влияет различный уровень сложности и трудности предлагаемых заданий.

В связи с этим возник вопрос: как учесть особенности содержания того или иного задания? Для ответа на этот вопрос было предложено, с учётом статистики выполнения того или иного задания, разработать поправочный коэффициент, который позволит сделать оценку более объективной. Предполагалось, что алгоритм поправочного коэффициента будет автоматически учитываться системой «CREO-DATUM» при обработки цифровых следов решения творческих задач по химии. Что приведет к большей объективности оценки динамики развития креативного мышления каждого ученика.

Очевидно, что расчет коэффициента производится на основе статистически значимого количества результатов выполнения того или иного творческого задания. Расчет необходимого размера выборки, при соблюдении указанных условий, показал, что для обеспечения доверительной вероятности «точности» равной 95% с допущением погрешности, составляющей ±5 % необходимо произвести около 400 измерений, то есть каждое творческое задание должно быть выполнено не менее, что 400 обучающимися. Также необходимо чтобы система автоматически производила перерасчет показателей выполнения каждого творческого задания и соответствующих коэффициентов.

Для примера рассмотрим график динамики креативного развития, который содержит

типичные «экстремумы» и покажем способы расчета поправочного коэффициента для каждой задачи.

Способ 1. Было решено рассчитывать коэффициент дивергентной трудности творческого задания. Мы предположили, что общие результаты креативности по каждому заданию определяются различиями его дивергентной трудности. Таким образом, необходимо сравнить дивергентную трудность заданий и результаты выполнения разных творческих заданий. Приведем формулу расчета коэффициента дивергентной трудности задания:

$$T_d = \frac{\text{среднее кол-во идей по всем заданиям}}{\text{среднее кол-во идей для данного задания}}$$

Из формулы следует, что коэффициент дивергентной трудности задания рассчитывается как отношение среднего количества идей по всем заданиям к среднему количеству идей для данного задания. Таким образом, среднее количество идей по всем заданиям рассматривается как статистически значимое основание сравнения.

На графике (Рис. 2, б) видно, что умножение результатов ученика на поправочный коэффициент несколько изменило форму графика, однако неровностей кривой результатов креативного развития избежать не удалось.

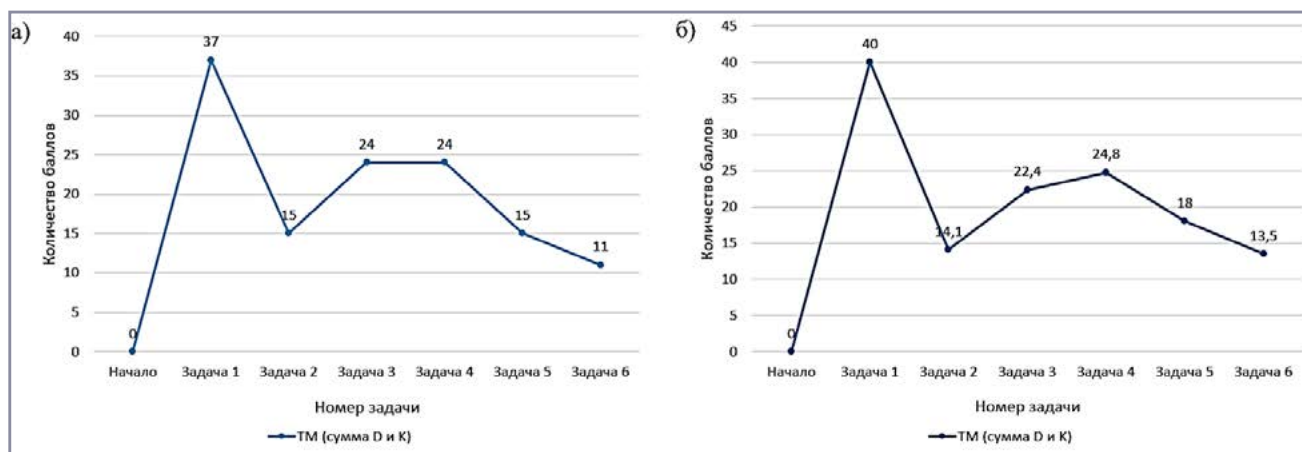


Рис. 2. Графики результатов выполнения творческого задания до корректировки (а) и с корректировкой по дивергентной составляющей (б)

Способ 2. При разработке второго способа корректировки результатов было решено использовать не средние результаты всех учеников по всем заданиям, а рассматривать средне статистические результаты полученные по конкретному заданию, что должно усилить привязку поправочных значений к специфике каждого задания. Приведем используемую формулу:

$$TM_6 = \frac{\text{кол-во баллов ТМ ученика по заданию}}{\text{среднее кол-во баллов ТМ для данного задания}}$$

Из формулы следует, что такая корректировка задания рассчитывается как отношение полученных результатов ученика по данному заданию на средние значения по данному заданию.

Выстроенный график с учетом корректировки по выше приведенной формуле, приведен на рисунке 3 (б). Из графика следует, что «сгладить» неровности результатов ученика не только не удалось, но и усилили контрастность полученных результатов.

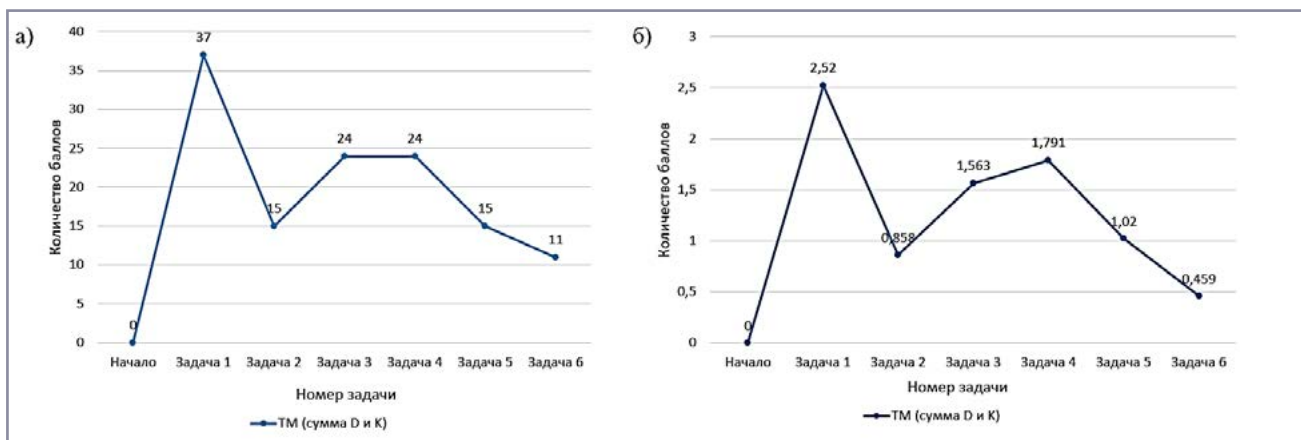


Рис. 3. Графики результатов выполнения творческого задания до корректировки (а) и с корректировкой TM_6 (б)

Способ 3. При разработке третьего способа корректировки было выдвинуто предположение, что высокая контрастность результатов на графике обусловлена использованием в расчетах ряда Фибоначчи. На рисунке 4, б приведен график, построенный без исполь-

зования ряда Фибоначчи, при создании которого использовалась следующая формула:

$$TM_{но} = \frac{\text{кол-во идей + опровержений ученика по заданию}}{\text{среднее кол-во идей + опровержений для данного задания}}$$

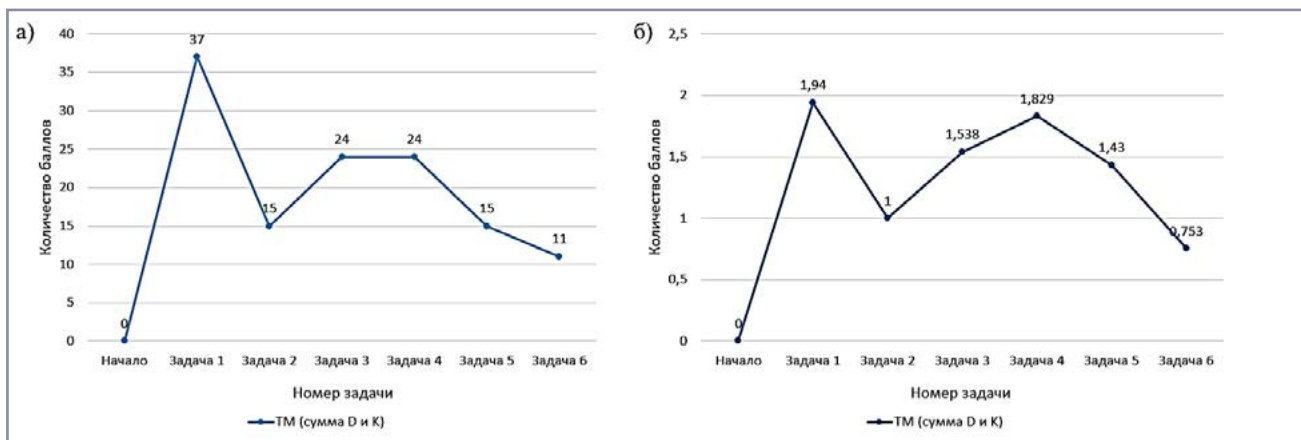


Рис. 4. Графики результатов выполнения творческого задания до корректировки (а) и с корректировкой без учета ряда Фибоначчи (б)

Формула аналогична способу 2, но в ней рассматривается количество идей и опровержений для каждого задания без учета ряда Фиббоначи. Как видно из рисунка характер графика, в целом, не изменился.

Применение описанных поправочных коэффициентов осуществлялось при оценке результатов мыслительной деятельности разных обучающихся с различными кривыми графиков и практически во всех случаях полученные результаты оказались аналогичными. Из этого напрашивается вывод, что сформулированное в начале данного исследования предположение не подтвердилось и неровности графиков динамики креативного развития каждого ученика обусловлены отнюдь не различиями в сложности и трудности каждого задания, а иными причинами, иначе при использовании поправочных коэффициентов, учитывающих специфику трудности каждого творческого задания, эти неровности удалось бы сгладить. Кроме того, дополнительный анализ полученных в исследовании данных позволил установить, что результаты мыслительной деятельности учеников при выполнении конкретного задания существенно зависят от его субъективного восприятия содержания задания,

а также от наращивания опыта выполнения творческих заданий. Поскольку по условиям эксперимента отметки за решение творческих задач ученикам не ставились, как это обычно делается при выполнении ими контрольных или домашних заданий по химии, то ответственность за полученный результат творческого мышления имела слабо регламентированный характер и существенные колебания показателей творческой мысли скорее всего обусловлены изменениями мотивации при выполнении того или иного задания. При этом выявленное в ходе исследования уменьшение показателей креативности мышления по мере выполнения учащимися серии творческих заданий связано не столько со спадом их творческой продуктивности, сколько с тем, что ученики по мере наращивания опыта творческой деятельности начинают с большей критичностью относиться к выдвигаемым ими идеям, что в свою очередь приводит к уменьшению их количества и, соответственно, к снижению показателя дивергентности мышления, а значит и общего показателя креативности. Конечно, данные выводы являются предварительными и требуют дальнейшей тщательной экспериментальной проверки.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Мишина И. Б. Развитие и количественная оценка творческого мышления учащихся на уроках химии. Канд. дисс. — М.: МПГУ, 2022.
2. Оржековский П. А., Давыдов В. Н., Титов Н. А., Богомолова Н. В. Творчество учащихся на практических занятиях по химии: Книга для учителя. — М., 1999. 152 с.: ил. Методическая библиотека.
3. Оржековский П. А., Степанов С. Ю. Опыт творческого познания как характеристика творческих способностей обучающихся // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности. — Москва: МПГУ, 2022. — С. 99–109.
4. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3 (31). — С. 2–14.
5. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. — № 3 (3). — С. 25–49.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2021. — 89 с.

7. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / [П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Т. А. Боровских и др.]; под ред. П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. Москва: МПГУ, 2022. 240 с.

■ REFERENCES

1. *Mishina I. B.* Development and quantitative assessment of students' creative thinking in chemistry lessons. PhD dissertation M.: MPSU, 2022.
2. *Orzhekovsky P. A., Davydov V. N., Titov N. A., Bogomolova N. V.* Creativity of students in practical classes in chemistry: A book for a teacher. M., 1999. 152 p.: ill. Methodical library.
3. *Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu.* The experience of creative cognition as a characteristic of the creative abilities of students // Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities. Moscow: MPSU, 2022. pp. 99-109
4. *Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B.* Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // Continuing education: XXI century. 2020. No. 3 (31). pp. 2-14. 24
5. *Stepanov S. Yu.* Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021. No. 3 (3). pp. 25-49.
6. Federal State Educational standard of basic general Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 89 p.
7. Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities: monograph / [P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh, etc.]; edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanov. Moscow: MPSU, 2022. 240 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Оржековский П. А. Повышение объективности цифровизации динамических показателей креативного мышления в обучении химии/ П. А. Оржековский, И. Б. Мишина, А. К. Гаазе // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1(13). — С. 69–74.

УДК 37.032

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ В ПАРАХ ПЕРЕМЕННОГО СОСТАВА

QUANTITATIVE ASSESSMENT OF THE SOLUTION OF EXPERIMENTAL CREATIVE PROBLEMS IN CHEMISTRY IN PAIRS OF VARIABLE COMPOSITION

Лавров Алексей Павлович,
аспирант Института
биологии и химии Московский
педагогический государ-
ственный университет,
Москва,
alex19971550@gmail.com

Lavrov Alexey Pavlovich,
PhD student at the Institute
of Biology and Chemistry,
Moscow Pedagogical
State University.

Аннотация. В статье показаны возможности количественной оценки решения экспериментальных творческих задач по химии в парах переменного состава с помощью цифровой системы «CREO_DATUM».

Ключевые слова: цифровизация; экспериментальные творческие задачи по химии; оценивание поиска решения.

Annotation. The article shows the possibilities of quantifying the solution of experimental creative problems in chemistry in pairs of variable composition using the digital system «CREO_DATUM».

Keywords: digitalization; experimental creative tasks in chemistry; evaluation of the search for a solution.

В современном федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования сформулированы личностные требования по реализации готовности обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению. Кроме того, в том же стандарте выделяют такие метапредметные требования, как готовность обучающихся к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, и готовность к участию в построении индивидуальной образовательной траектории. В процессе обучения химии эти требования можно реализовать, развивая творческие способности обучающихся.

Средством такой подготовки в обучении химии являются экспериментальные творческие задачи — задачи, при решении которых обучающиеся:

- 1) выполняют химический эксперимент, который в наибольшей степени привлекает их особенно в начале изучения химии, что способствует развитию их интереса к данному предмету.
- 2) учатся использовать полученные знания по химии в незнакомых ситуациях, зачастую отличающихся парадоксальностью или требующие осуществления поиска в условиях неопределённости, что в дальнейшем способствует самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности

Н. А. Титовым было установлено, что экспериментальные творческие задачи по химии наиболее продуктивно решаются в условиях творческого сотрудничества в парах переменного состава [7].

Для создания подобного сотрудничества используется разработанный С.Ю. Степановым рефлексивный диалог и полилог, при котором сами учащиеся участвуют в выявлении проблемной ситуации для дальнейшего решения задачи. Идеи обсуждаются и оцениваются каждым учеником, а совместная проработка каждой идеи приводит их к итоговому решению задачи [4, 5, 6].

Учитель, в свою очередь, помогает ученикам выявить учебную проблему, регулирует процесс высказывания идей и их обсуждения. Кроме того, при решении задачи планируется осуществить химический эксперимент и поэтому особое внимание учителя уделяется технике безопасности его проведения обучающимися.

При внедрении в процесс обучения химии в основной школе экспериментальных творческих задач были выявлены следующие проблемы:

- 1) нехватка времени на творческий поиск решения экспериментальной задачи в процессе урока.
- 2) сложность оценки учителем вклада каждого ученика в решение экспериментальной творческой задачи.

Прежде всего, для решения первой описанной проблемы было предложено внедрять экспериментальные творческие задачи в рамках элективных курсов по химии, ввиду того, что в федеральном учебном плане на изучение предмета «Химия» (базовый уро-

вень) в основной школе (8 и 9 класс) отводится всего 2 часа в неделю, на уроках химии необходимо прежде всего изучить основной учебный материал, на основе которого они будут решать экспериментальные творческие задачи.

Помимо этого, для решения проблемы оценки вклада каждого ученика в решение экспериментальной творческой задачи было предложено провести цифровизацию данных задач. Для этого была использована цифровая система «CREO_DATUM» (создана при поддержке РФФИ, грант №19-29-14136), которая позволяет собирать и моментально обрабатывать получаемые результаты творческой деятельности как отдельного учащегося, так и всего класса в on-line режиме [2, 8, 9]. Нужно было только «научить» цифровую систему оценивать вклад каждого учащегося, работающего в той или иной паре.

Разберем то, как производилась данная работа на примере следующей задачи: *«Юный химик обнаружил в лаборатории среди неорганических солей натрия банку без надписи. В ней оказался однородный белый порошок. Для идентификации порошка он высыпал ложку порошка в стакан с водой. Получился бесцветный раствор, не изменяющий окраску индикаторов. Сделайте предположения о том, что это может быть? Для исчерпывающего доказательства, на каждое свое предположение проведите качественную реакцию. Определите, что это за белый порошок?»*.

Предполагается четыре уровня развития решения задачи:

ИДЕЯ 1. ПОВЕРХНОСТНОЕ РЕШЕНИЕ.

1. Это может быть нитрат натрия.
2. Добавить серной кислоты и порошок меди. Должен выделяться бурый газ.
3. Проведение реакции. Реакция не идет.
4. Это не нитрат.

Ключевые слова: нитрат, натрий

ИДЕЯ 2. ТРИВИАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ

1. Это может быть хлорид натрия.
2. Предлагают провести реакцию с нитратом серебра.
3. Выпадает белый осадок.
4. Это хлорид натрия.

Ключевые слова: белый, осадок, хлорид.

ИДЕЯ 3. БЛИЗКОЕ РЕШЕНИЕ

5. Нужно удостовериться, что это не сульфат.
6. К раствору прилить хлорид бария.
7. Выпадает осадок.
8. Это сульфат.

Ключевые слова: сульфат, барий.

ИДЕЯ 4. ПОЛНОЕ ОРИГИНАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ.

1. Это смесь сульфата и хлорида.
2. Осадить сульфат, нитратом бария, а затем провести пробу на хлорид натрия.
3. Реакция идет.
4. Это смесь веществ.

Ключевые слова: смесь

По ключевым словам, соответствующим каждой идее, можно было определить уровень развития решения задачи. В процессе поиска решения у обучающихся возникает несколько идей (см. таблицу 2). Каждую идею они проверяют экспериментально и делают соответствующие выводы. Выдвижение новой идеи и её проверка требуют от учеников всё больше усилий, поэтому при количественной оценке их креативных действий и используется ряд Фибоначчи (см таблицу 1) [9].

Таблица 1. Количественная оценка решения экспериментальной творческой задачи [5].

Конвергентность / Дивергентность	Идея 1	Идея 2	Идея 3	Идея 4	Макс сумма
1. Предложение идеи решения	1	2	3	5	11
2. Предложение плана эксперимента	2	3	5	8	18
3. Экспериментальная проверка идеи решения	3	5	8	13	29
4. Вывод	5	8	13	21	47
Сумма	11	18	29	47	105

Далее, учитель оценивал вклад каждого ученика в соответствии с выполнением задачи по методике, описанной в [1]. Для этого были созданы специальные поправочные коэффициенты, определяющие роль каждого учащегося в решении творческой задачи. Расчет производится по формуле:

$$N_k = T_M \cdot k,$$

где N_k — количественно оцененный уровень высказанной идеи (в долях едини-

цы), k — поправочный коэффициент участия каждого учащегося в решении группового экспериментальной творческой задачи, T_M — суммарный показатель творческого развития пары обучающихся. Было предложено четыре варианта поправочных коэффициентов, на основании роли участия обучающихся в выполнении задачи (см. таблицу 3).

Таблица 2. Варианты поправочных коэффициентов в соответствии с ролью обучающегося в процессе решения задачи

Вариант вклада в решение	Роль учащегося №1	k1	Роль учащегося №2	k2
1.	«Генератор идеи»	1	«Активный слушатель»	0,1
2.	«Генератор идеи»	1	«Генератор идеи»	1
3.	«Генератор идеи»	1	«Критик идеи»	0,5
4.	«Генератор идеи»	1	«Исполнитель»	0,3

Анализ оценки вклада каждого ученика во время педагогического эксперимента по подготовке к цифровизации проводился следующим образом: общее число баллов, которое получили ученики за решение задачи (например 11) домножался на поправочные коэффициенты в соответствии с ролью каждого ученика. Если один из учеников был генератором идеи, то отражающий его творческое развитие балл должен быть домножен на коэффициент 1, а если он был активным слушателем и в выдвижении идеи не участвовал, то его балл домножается на коэффициент 0,1 (см. Таблицу 3). Отсюда балл первого ученика будет равен 11, а второго 1,1. Аналогично высчитываются коэффициенты для критиков идеи, которые высказывали только замечания, и для исполнителей, которые помогли генератору идеи выполнить задание ($k=0,5$ и $k=0,3$ соответственно) [1, 9].

В результате проверки данных материалов на практике был выявлен следующий алгоритм количественной оценки решения экспериментальных творческих задач по химии в парах переменного состава с помощью цифровой системы «Creo_Datum»

- 1. Этап предложения идеи:** ученики переходят в программу и через личный кабинет одного из обучающихся получают текст задания. Каждый ученик из пары, выполняющей задание вводит свою идею решения в свое поле ответа. Программа производит оценку развития идеи с помощью ключевых слов из каждого варианта решения. Например: если программа распознала в ответе ученика ключевые слова только 1 уровня, то ему присваивается 11 баллов, если только 1 и 2 уровня, то $11+18=29$ и.т.п.
- 2. Этап выполнения эксперимента:** ученики, высказав идеи переходят к выполнению химического эксперимента. Если их идея подтверждается — они переходят к следующему этапу, если нет, они могут вернуться к этапу предложения идеи. В личном кабинете учителя отображаются все идеи, которые высказали обучающиеся. Если ученик хочет высказать замечание по поводу высказанной идеи, ему следует ввести в поле ответа слово «Замечание». Если ученик хочет написать о том, что он сделал в процессе ре-

шения задачи — ему следует вписать в свое поле ответа слово «Проверил».

- 3. Этап подведения итогов:** ученики делают вывод по заданию и определяют то, чья идея оказалась наиболее предпочтительной и продуктивной для решения задачи.

Отображение прогресса каждого ученика в его личном кабинете происходит в виде графика, на котором отображается количество баллов за решение задачи (Рис.1).



Рис 1. График результатов решения экспериментальной творческой задачи: по горизонтальной оси — количество задач, которые решил обучающийся, по вертикальной оси — баллы обучающегося, полученные за решение экспериментальной творческой задачи

В личном кабинете учителя в цифровой системе «CREO_DATUM» для каждого ученика, выполнившего задание отображается:

1. Дата и общее время выполнения.
2. Данные пары обучающихся, выполнивших задание.
3. Данные об ответе и времени выполнения задания (на каждом этапе)
4. Итоговая оценка задания (в баллах) с учетом поправочных коэффициентов.
5. Роль каждого ученика при выполнении творческой задачи, которая определяется следующим образом:
 - а) Если поле ответа остается пустым — ученику присваивается поправочный коэффициент 0,1 и роль «Активный слушатель»

- б) Если поле ответа включает ключевые слова в соответствии с уровнем развития идеи — балл ученика домножается на коэффициент 1 и ему присваивается роль «Генератор идеи»
- в) Если поле ответа ученика включает ключевое слово «Замечание» и не включает иные ключевые слова, определяющие какой-либо уровень развития идеи — программой ему присваивается роль «Критик идеи».
- г) Если поле ответа ученика включает ключевое слово «Проверил» и не включает иные ключевые слова, определяющие какой-либо уровень развития идеи — программой ему присваивается роль «Исполнитель».

Все эти моменты будет отражены в инструкции для обучающихся по решению данных задач.

При решении творческих задач следует отметить тот факт, что в реальном творческом процессе у ученика может возникнуть какая-либо более продуктивная идея (например сразу идея 4 уровня). В итоге он получает за работу меньше суммарных баллов.

это не означает, что его работа была бы менее продуктивна, если бы он проверил все идеи — ученик мог бы просто затратить меньше времени на поиск самой идеи. Просто ученик на поиск решения затратил меньше времени. Эффективность креативного мышления количественно оценивается по его скорости:

$$V_k = N_k \cdot t,$$

где V — скорость креативных действий (в креочасах, кр/час). N_k — количественно оцененный уровень высказанной идеи, а t — время за которое ученик высказал ту или иную идею. В ближайшее время данный параметр будет адаптирован и для парных творческих задач.

Таким образом, на сегодняшний день уже создан алгоритм количественной оценки решения экспериментальных творческих задач по химии в парах переменного состава. Количественная модель цифровизации креативных действий учащихся будет проверяться и уточняться в ходе дальнейших педагогических экспериментов.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Лавров А. П. Творческие задачи: как оценить вклад учащихся в их решение / А.П. Лавров // Химия в школе. — 2022. — № 10. — С. 31–36.
2. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3 (31). — С. 2–14.
3. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 3 (3). — С. 25–49.
4. Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бабалева. — М.: АПН СССР, 1987. — С. 76–82.
5. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. — 2011. — № 2 (52). — С. 19–22.
6. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Степанова Ю. В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А. И. Савенков. — М.: МГПУ, 2018. — С. 8–14.

7. *Титов Н. А.* Методика формирования опыта творческой деятельности учащихся на практических занятиях по химии: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. — Москва, 1994. — 198 с.
8. Цифровизация динамических параметров развития креативного мышления в обучении химии / П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Н. А. Титов [и др.] // Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Челябинск, 12–14 октября 2021 года. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — С. 88–97.
9. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Т. А. Боровских и др.; / Под ред. П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. — Москва : МПГУ, 2022. — 240 с.

■ REFERENCES

1. *Lavrov A. P.* Creative tasks: how to assess the contribution of students to their solution / A. P. Lavrov // *Chemistry at school*. — 2022. — No. 10. — pp. 31–36
2. *Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B.* Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // *Continuing education: XXI century*. 2020. No. 3 (31). pp. 2–14. 24.
3. *Stepanov S. Yu.* Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // *Nauka. Management. Education. RF*. 2021. No. 3 (3). pp. 25–49.
4. *Stepanov S. Yu.* Personal-reflective dialogue in the development of creative abilities of students // *Communication and dialogue in the practice of teaching, upbringing and psychological counseling* / Edited by A. A. Babaleva. M.: APN USSR, 1987. — pp. 76–82.
5. *Stepanov S. Yu., Kremer E. Z.* Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // *Educational policy*. 2011. No. 2 (52). pp. 19–22.
6. *Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P. A., Stepanova Yu. V.* Psychological-pedagogical and intellectual-cognitive effects of the use of reflexive-co-creative polylogue in education // *A child in the modern educational space of a megalopolis. Materials of the V All-Russian scientific and practical conference*. Editor-compiler A. I. Savenkov. M.: MGPU, 2018, pp. 8–14.
7. *Titov N. A.* Methodology for the formation of students' creative activity experience in practical chemistry classes: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02. — Moscow, 1994. — 198 p.
8. Digitalization of dynamic parameters of the development of creative thinking in chemistry teaching / P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, N. A. Titov [et al.] // *Innovative processes in chemical education in the context of modern educational policy : Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, October 12–14, 2021*. — Chelyabinsk: South Ural State University of Humanities and Pedagogy, 2021. — pp. 88–97.
9. Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities: monograph / P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh et al.; / Edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanov. — Moscow : MPSU, 2022. — 240 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Лавров А. П. Количественная оценка решения экспериментальных творческих задач по химии в парах переменного состава / А. П. Лавров // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 75–80.

УДК 159.99

ЦИФРОВИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЗЕРКАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ШАХМАТИСТАМИ

DIGITALIZATION OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE MIRROR OF RESEARCH ON PROBLEM SOLVING BY CHESS PLAYERS

**Сухоруков
Андрей Сергеевич,**
канд. психологических наук,
Фонд «Новое измерение»,
Петрозаводск,
SPIN-код 1734-5803,
suhorand@mail.ru

**Sukhorukov
Andrey Sergeevich,**
PhD. Psychological Sciences,
New Dimension Foundation,
Petrozavodsk.

Аннотация. Осуществленная в компьютерной системе CREO-DATUM цифровизация развития творческого мышления школьников на основе измерения дивергентности и конвергентности показывает эффективность внедрения творческих задач в педагогическую практику. Исследования мышления шахматистов выявили другой показатель, «фазу ориентировки», которая влияет на первичное целеполагание, избирательность поиска, тип эмоциональной активации. Длительная фаза ориентировки способна существенно сократить дивергентность творческого мышления при увеличении его результативности, но у юных шахматистов эффективность связана с перебором и проверкой гипотез.

Ключевые слова: творческое мышление, дивергентность, шахматы.

Annotation. The digitalization of the development of creative thinking of schoolchildren carried out in the CREO-DATUM computer system based on the measurement of divergence and convergence shows the effectiveness of introducing creative tasks into pedagogical practice. Studies of chess players' thinking have revealed another indicator, the "orientation phase", which affects the primary goal setting, the selectivity of the search, and the type of emotional activation. A long orientation phase can significantly reduce the divergence of creative thinking while increasing its effectiveness, but for young chess players, effectiveness is associated with searching and testing hypotheses.

Keywords: creative thinking, divergence, chess.

Цифровизация развития творческого мышления школьников выполняет сегодня не только роль улучшения средств мониторинга, но становится важным средством привлечения внимания к возможностям развития креативности. Использование компьютерной системы CREO-DATUM [5] при решении творческих задач по химии помогло выявить роль проводимого учителем рефлексивного анализа для повышения показателей творческого мышления у учащихся 9-х классов [10], а также влияние творческих задач на выбор школьниками более активных ролей при решении в парах [4]. Показано, как растут показатели креативного мышления старшеклассников от решения первой творческой задачи к пятой [3], а также как решение четвероклассниками в течение учебного года 1–2 предметно-творческих задач в неделю существенно улучшает как показатели их креативности, так и успеваемость [8]. Выявлено, что конвергентность (проверка выдвинутых идей) является более трудной составляющей для развития творческого мышления школьников начальных классов и средней школы, чем дивергентность (количество выдвигаемых идей) [8]. Использование CREO-DATUM позволяет сформулировать методические рекомендации учителям по подготовке и внедрению инструментов развития творческого мышления в практику школьных уроков [3, 8].

Принципы создания подобного инструмента цифровизации творческого мышления могут развиваться, интересным «зеркалом» для этого могут выступить исследования, проведенные на базе шахмат.

Психологическую роль шахмат для развития ребенка обозначил Я.А. Пономарев, который рассматривал «способность действовать в уме» как ключевой фактор развития мышления и творчества, а в качестве ее идеального примера приводил игру шахматиста вслепую [6]. Создателем наиболее популярной методики развития мышления шахматистов является советский гроссмейстер, методолог шахмат А.Котов [1]. Он рекомендовал выдвигать максимум возможных гипотез (ходов-кандидатов) за себя и за со-

перника, делая подобную работу на каждом шаге расчета в уме вариантов решения. Хотя потом было доказано, что такая работа чересчур затратна, усовершенствованные алгоритмы все равно опираются на становление «навыка дивергентности» — на выдвигание нескольких гипотез решения [12].

Шахматы, как интеллектуальное и личностное единоборство, где игрокам нужно постоянно разгадывать и опровергать замыслы друг друга [2], обладают прекрасным потенциалом развития конвергентности мышления. Лучшим примером будет цитата известного гроссмейстера и тренера В. Чехова: «После выхода из дебюта я каждым ходом начинал задавать себе вопрос: «Что хочет противник?». И если я находил угрозу, я первым делом старался ей воспрепятствовать. В начале получалось очень плохо, но потом пошло постепенное улучшение и где-то через год я вышел на приличный уровень и занимался профилактикой почти автоматически... Я перестал проигрывать» [12; с. 7–8]. Если раньше развитие такого «профилактического мышления» считалось уделом более опытных и сильных шахматистов, то сейчас появляются шахматные задачки по предотвращению угроз для учащихся самых первых лет обучения.

Наиболее глубокие исследования мышления на базе шахмат выполнены в научной школе О.К. Тихомирова [11]. Исследования глазодвигательной активности шахматистов, осязательной активности слепых шахматистов, кожно-гальванической реакции (КГР) помогли систематизировать невербализуемые аспекты процессов мышления. Наряду с фазой проигрывания в уме конкретных ходов (вариантов решения), а также фазой проверки предварительного решения была выявлена еще одна, самая начальная фаза, которая была названа «формирование поисковой потребности». Она проявляется в форме повышенной доли обследования возможностей фигур соперника (угроз), а также проигрывания в уме таких передвижений фигур или обследование таких комплексов полей доски, которые не могут быть достигнуты непосредственно. Ее функция заключается в нахождении тех «желательных изменений» позиции, которые зададут

направленность и избирательность последующим поискам.

Процесс решения задач шахматистами протекает не линейно, чередование фаз может создавать несколько циклов, но как показали исследования О.К. Тихомирова, фаза формирования поисковой потребности оказалась наиболее сильно связанной и с эффективностью процесса мышления, и с различием репродуктивных и творческих действий. Эксперименты выявили, что данная фаза гораздо сильнее выражена у кандидатов в мастера и мастеров спорта, чем у третьеразрядников; последние чаще строят поиск на обследовании возможностей своих фигур, чем фигур противника, а у мастеров — наоборот, более выражено обследование возможностей фигур противника [11]. Только у мастеров присутствует и переход активности во внутренний план (интериоризация), что проявляется в глагодвигательной активности в форме особо длительных фиксации на отдельных элементах. Как резюмирует О.К. Тихомиров, «чем выше мастерство испытуемого, тем больший удельный вес занимают механизмы формирования предвосхищений (критериев выбора, критериев оценки гипотез) по сравнению с поисками средств достижения предвосхищенных результатов» [11; с. 31]. Но особенно значимую роль данная фаза играет для решения именно творческих задач. При анализе КТР было показано, что отличие творческих задач от репродуктивных заключалось в эмоциональной активации, которая была более характерна для первой фазы. Особенно это проявлялось, если у испытуемых активизировалась не внешняя мотивация, а «внутренняя процессуальная» (активность в самоорганизации). В этом случае эмоциональная оценка связывается с общим замыслом решения, а не с результатом отдельных проб [11]. В других экспериментах было выявлено, что в случаях более высокой мотивации (например, «проверки интеллектуальных способностей») и в случаях более неопределенных, многозначных условий задачи испытуемый на первой фазе выдвигает больше промежуточных целей и они более уникальны.

Нами были предпринята экспериментальная попытка исследовать дивергентность

репродуктивного и творческого мышления шахматистов в системе более широкого круга показателей [10]. Одинадцати юным шахматистам (возраст от 12 до 20 лет, силой игры от третьего разряда до кандидатов в мастера спорта) предлагалось принимать решение в шахматных позициях, где имелся нестандартный (креативный) ход, существенно менявший ситуацию. Давалось задание «сделать лучший ход», записывая в процессе поиска те ходы (ходы-кандидаты), над которыми они начали думать; фиксировалось время появления гипотез. В качестве показателей выступали: количество гипотез (ходов-кандидатов); появление креативного хода среди гипотез; частота выбора креативного хода; средняя продолжительность первичной «фазы ориентировки» (время до появления первой гипотезы, аналог фазы формирования поисковой потребности); порядковый номер среди гипотез креативного хода.

На первом этапе осуществлялся «стартовый замер» основных показателей, получено 53 протокола решения задач. На втором этапе осуществлялись экспериментальные воздействия: в первый день участникам предлагалось «выбрать лучший ход, рассматривая не менее 5 гипотез» (гипотеза об увеличении дивергентности), получено 38 протоколов. Во второй день половина участников перед решением заполняла анкету «Шахматы в моей жизни» (гипотеза о роли мотивационно-смысловых факторов, 20 протоколов), другой половине дополнительных инструкций не давалось (контрольная подгруппа, 20 протоколов). Гипотеза о влиянии мотивационно-смысловых факторов на обнаружение и выбор креативных возможностей была сформулирована на основе исследований роли «личностной рефлексии» [7] и мотивационных факторов [9] в становлении стратегии жизнотворчества.

Анализ полученных протоколов выявил следующие результаты. На стартовом замере креативный ход появлялся среди гипотез в 37,9% случаев, выбирался он в 54,5% случаев появления. Средняя продолжительность «фазы ориентировки» составила 43 сек., среднее количество гипотез — 3,5; средний порядковый номер появления креативного

хода среди гипотез — 2,2; средний порядковый номер появления выбранного хода (если выбирался не креативный ход) — 1,8.

Воздействие на дивергентность увеличилось появление креативных ходов среди гипотез до 63,2%, его средний порядковый номер среди гипотез — 2,6; выбор креативного хода произошел в 70,1%. Средняя «фаза ориентировки» составила 33,2 сек., средний порядковый номер появления выбранного хода (не креативного) — 3,0. Увеличение количества гипотез привело к заметному увеличению нахождения и выбора креативного хода, однако произошло это не линейно, то есть не благодаря «инсайтам» на пятой-шестой гипотезах (хотя сдвиг выбора к более поздним гипотезам наблюдается), а по причине, вероятно, иных механизмов влияния установки на ведение более широкого поиска, тем более что еще сильнее (до 3,0) вырос средний порядковый номер появления выбранного не креативного хода.

В подгруппе с «мотивационно-смысловым воздействием», по сравнению с аналогичной контрольной подгруппой, оказалось более высоким среднее количество гипотез (4,35 против 2,4), но существенно сократилась «фаза ориентировки» (в среднем 15 сек. против 57 сек.). Креативный ход появлялся в 50% случаях, из них выбирался он в 60%, что

выше средних показателей стартового замера, но не превосходило результаты контрольной подгруппы.

Отдельно была сравнена средняя «фаза ориентировки» в случаях появления креативного хода среди гипотез (64 протокола) и в случаях не обнаружения его (67 протоколов). Разница оказалась огромной: в первом случае она составила 25 сек., во втором — 44 мин. 44 сек. Для интерпретации таких результатов можно прибегнуть к объяснению О.К. Тихомирова, что у более юных игроков поиск решения происходит скорее через проверку конкретных возможностей, чем через первичное вычленение особенностей позиции и ее желательных изменений.

Из проведенного нами исследования можно сделать выводы, что увеличение дивергентности при решении творческих задач шахматистами приводит к увеличению обнаружения и выбора креативного хода. Однако выявленная у юных шахматистов обратная зависимость расширения «фазы ориентировки» и обнаружения ими креативных возможностей подсказывает необходимость обратить психолого-педагогическое внимание на данную фазу мышления, также необходимую для становления мастерства и креативности, как и расширение его дивергентности и конвергентности.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Котов А. А. Как стать гроссмейстером / под ред. Б.А.Злотника. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 240 с.
2. Крогуис Н. В. Психология шахматного творчества. — М.: Физкультура и спорт, 1981. — 183 с.
3. Мишина И. Б., Оржековский П. А., Степанов С. Ю. Цифровизация креативного мышления при выполнении обучающимися кратких заданий по химии // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / [П. А.Оржековский, С. Ю.Степанов, Т. А.Боровских и др.]; под ред П. А.Оржековского и С. Ю. Степанова. — Москва : МПГУ, 2022. — С. 160–166.
4. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3 (31). — С. 2–14.
5. Оржековский П. А., Степанов С. Ю. Роль искусственного интеллекта и системы CREO-DATUM в цифровизации естественно-научного образования и креатив-

- ного мышления школьников // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / [П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Т. А. Боровских и др.]; под ред П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. — Москва: МПГУ, 2022. — С. 202–206.
6. Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — С. 145–276.
 7. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 3(3). — С. 25–49.
 8. Степанов С. Ю., Лукьянова И. Н. Предпосылки цифровизации развития репродуктивного и творческого мышления младших школьников // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / [П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Т. А. Боровских и др.]; под ред П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. — Москва: МПГУ, 2022. — С. 119–159.
 9. Сухоруков А. С., Лунина Е. Н., Васкелайнен В. Я. Эра креативности. — [б.м.]: Издательские решения, 2021. — 140 с.
 10. Сухоруков А. С. Исследование дивергентности как фактора творческого мышления шахматистов // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии / Под общ. ред. Ушакова Д. В., Владимирова И. Ю., Медынцева А. А. [Электронный ресурс]. Электрон. дан. (1,3 Мб). — М.: Институт психологии РАН, 2020. — doi: 10.38098/conf.2020.29.91.001 — С.165–166.
 11. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 282 с.
 12. Чехов В., Комляков В. Программа подготовки шахматистов 1 разряда — кандидатов в мастера спорта. — М.: «Можайский полиграфкомбинат», 2009. — 304 с.

■ REFERENCES

1. Kotov A. A. How to become a grandmaster / edited by V. A. Zlotnik. — М.: Physical culture and sport, 1985. — 240 p.
2. Krogius N. V. Psychology of chess creativity. М.: Physical culture and sport, 1981, 183 p.
3. Mishina I. B., Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu. Digitalization of creative thinking when students perform short tasks in chemistry // Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities: monograph / [P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh, etc.]; edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanova. Moscow: MPSU, 2022, pp. 160–166.
4. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B. Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // Continuing education: XXI century. 2020. No. 3 (31), pp. 2–14.
5. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu. The role of artificial intelligence and the CREO-DATUM system in the digitalization of natural science education and creative thinking of schoolchildren // Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities : monograph / [P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh et al.]; edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanov. Moscow: MPSU, 2022, pp. 202–206.
6. Ponomarev Ya. A. Prospects for the development of psychology of creativity // Psychology of creativity: Ya. A. Ponomarev's school / edited by D. V. Ushakov — М.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2006. — pp. 145–276.
7. Stepanov S. Yu. Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021. No. 3 (3). pp. 25–49.

8. *Stepanov S. Yu., Lukyanova I. N.* Prerequisites for digitalization of the development of reproductive and creative thinking of younger schoolchildren // Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities: monograph / [P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh et al.]; edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanov. Moscow: MPSU, 2022, pp. 119-159.
9. *Sukhorukov A. S., Lunina E. N., Vaskelainen V. Ya.* The era of creativity. — [B. M.]: Publishing solutions, 2021, 140 p.
10. *Sukhorukov A. S.* The study of divergence as a factor of creative thinking of chess players // Creativity in the modern world: man, society, technology / Under the general ed. Ushakova D.V., Vladimirova I.Yu., Medyntseva A.A. [Electronic resource]. Electron. dan. (1.3 Mb). — Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020. — doi: 10.38098/conf.2020.29.91.001 — Pp.165-166.
11. *Tikhomirov O. K.* Psychology of thinking: A textbook. Moscow: Publishing House of Moscow. unita, 1984, 282 p.
12. *Chekhov V., Komlyakov V.* The training program for chess players of the 1st category — candidates for the master of sports. M.: Mozhaisk Polygraph Combine, 2009, 304 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Сухоруков А. С. Цифровизация развития креативности школьников в зеркале исследований решения задач шахматистами / А. С. Сухоруков // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 81–86.

Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаёшь, и любить тех, кому преподаёшь.

Василий Осипович Ключевский

Твой учитель не тот, кто тебя учит, а тот, у кого учишься ты.

Ричард Бах

Жизнь — это чудо, и учитель должен быть готов стать проводником этого чуда.

Эдвард Блিশен

УДК 37.013

ПЛАНИРОВАНИЕ СОТВОРЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ ФЕДЕРАЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ

PLANNING A CO-CREATIVE TRAINING SESSION BASED ON THE FEDERAL WORK PROGRAM

Печерица

Эльза Ильдусовна,
кандидат педагогических наук, ОГБУ ДПО «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск,
inostr@toipkro.ru

Pecheritsa

Elsa Ildusovna,
Candidate of Pedagogical Sciences, OGBU DPO Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Tomsk.

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются способы методической поддержки педагогов в развитии профессиональных умений планирования учебного занятия на основе идей педагогики сотворчества как значимого фактора обновления профессиональных компетенций педагогов.

Ключевые слова: планирование урока; рабочая программа; обновленные ФГОС; педагогика сотворчества; методическая поддержка педагогов.

Annotation. This article examines the ways of methodological support for teachers in the development of professional skills in planning an educational session based on the ideas of pedagogy of co-creation as a significant factor in the renewal of professional competencies of teachers.

Keywords: lesson planning; work program; updated FSES; pedagogy of co-creation; methodological support for teachers.



ункция планирования и реализации урока, учебного занятия является ключевой в деятельности педагога и определяющим показателем уровня его профессионального мастерства. Возрастающая актуальность совершенствования профессиональных умений учителя в проведении урока обусловлена многими факторами, среди которых требования обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов, Профессионального стандарта «Педагог». Проблема осложняется тем, что бесценные наработанные методики проектирования уроков известных ученых Ю. К. Бабанского, В. Л. Беспалько, В. В. Да-

выдова, И. Я. Лернера не всегда в полной мере используются практикующими педагогами в качестве совершенствования своих профессиональных знаний. Среди причин данной проблемы педагоги называют главную: в многоголосье различных подходов учителю непросто разобраться с главным вопросом — как планировать урок, а затем реализовать его с максимальной эффективностью для каждого ученика. В условиях возрастающего интереса к методикам развития креативности, критического мышления, коммуникативных навыков работы в команде в современной системе дополнительного профессионального образования продолжается активный поиск различных форматов методической поддержки педагогов, выходящих за рамки традиционных курсов повышения квалификации [12].

Цель данной публикации — рассмотреть некоторые особенности методической помощи педагогам в вопросах планирования учебного занятия с применением образовательных технологий, разработанных С. Ю. Степановым в русле педагогики сотворчества [6; 7; 8]. Данные о специфике такой работы были получены нами в результате многолетнего исследования по теме «Педагогика сотворчества ученика и учителя в достижении и оценке образовательных результатов», реализуемой с 2017 года в рамках специально разработанной региональной программы Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО). В программе участвуют более двадцати образовательных организаций Томской области, ежегодно объединяя общей тематикой исследования не менее 300 участников — педагогов дошкольного, начального, основного и среднего общего образования.

Первый блок программы - аналитический, имеет условное название «Стандарты, нормативы, сотворческий урок», в рамках которого согласно проектным заданиям педагоги проходят этапы рефлексивных практик исследования материалов ФГОС, обсуждения и оформления собственных методических публикаций по результатам анализа понятий «урок», «учебная деятельность», «эффективность», «познавательная деятельность»

и др. Педагогами исследуется содержание нормативных документов, выступающих ключевыми регуляторами содержания образования, включая образовательные программы, учебно-методические издания, контрольно-измерительные материалы процедур оценки качества образования. Так, например, на вводном этапе нашей программы, рефлексивный полилог [6] выстраивался на основе проведения специальных сессий по итогам изучения педагогами текстов обновленных ФГОС ОО, документов дошкольного, инклюзивного образования, в ходе которых анализировались особенности изменений в федеральных рабочих программах по разным учебным предметам.

На обучающих вебинарах по анализу рабочих программ, участники отметили необходимость освоения многообразных способов познавательной деятельности и возможность гибко организовать обучение с выбором учебных задач из предложенных в тематическом планировании, обсуждали потенциал своих учебных предметов в формировании функциональной грамотности обучающихся, особенности представления результатов проектной деятельности, проведения практических работ. Участие в рефлексивных практикумах и тренингах [7] помогло педагогам выработать определенный свод правил-рекомендаций по планированию уроков на основе федеральной рабочей программы, среди которых следующие: «Шаг 1 — Изучи содержание федеральной рабочей программы по своему предмету: пояснительную записку, содержание образования (по годам обучения), планируемые результаты освоения рабочей программы, тематическое планирование. Шаг 2 — В тематическом планировании указаны примерные темы и количество часов, отводимое на их изучение; основное программное содержание; основные виды деятельности обучающихся. Это главный ориентир в разработке заданий урока для формирования и оценки планируемых результатов. Шаг 3 — В проектировании урока следуй алгоритму: определение цели, отбор содержания, проектирование системы учебных задач/ учебных заданий; выбор форм организации учебной деятельности на всех этапах учебного занятия».

На следующем этапе, когда педагог трудится над «Рефлексивным эссе», анализ нормативных документов дополняется рефлексивным дидактическим контентом, формируемым каждым педагогом-участником индивидуально или в процессе коллективной работы на основе изучения и анализа трудов ученых. Приведем примеры выбора педагогами центральных ориентиров для планирования урока, которые вошли в состав специального списка понятий разрабатываемого контента. В составленном перечне понятий урок определен как форма организации обучения, которая обеспечивает активную и планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки (класса), направленную на решение поставленных учебно-воспитательных задач [1; 11].

В вопросе критериев эффективности урока педагоги выделили в качестве основного положение В. А. Якунина о том, что полнота и степень приближения к заданным нормам в образовательных результатах обучения (изменениям и новообразованиям) выступают показателями его результативности и продуктивности. В понимании процесса обучения и определении педагогической технологии обучения педагогами подразумевается последовательность и цикличность сменяющих друг друга процессов целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции [13].

Важными ориентирами педагога в управлении образовательным процессом выступает концепция С. Ю. Степанова по педагогике сотворчества [5; 6], а также разработки П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова с их последователями и учениками по цифровой системе интеллектуально-когнитивного мониторинга мыслительных действий [4; 5], в частности, при организации индивидуальной, парной и групповой работы на учебном занятии [8], а также в разработке нетиповых (предметно-творческих) заданий [9] формирования функциональной грамотности обучающихся (критического, креативного мышления, эмоционального интеллекта, коммуникативной компетенции).

Анализ научных разработок позволил педагогам определить сущность различия понятий «познавательное действие» и «учебно-познавательная деятельность»: познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата, характеризуется осознанием цели, в силу чего осознается и само действие, ведущее к достижению этой цели. Следовательно — это осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи. А учебно-познавательная деятельность определяется как самоуправляемая деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем посредством разработки образовательного продукта, сопровождающаяся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добычанию, переработке и применению информации [11, с. 71–74].

Наше исследование убедительно доказывает, что в рамках рефлексивных практик поэтапно происходит перезагрузка и обновление взглядов педагогов на привычные процессы учебного взаимодействия «учитель-ученик», на некоторые константы относительно структуры урока, подходов к оценке образовательных результатов обучающихся [2]. Эти изменения обусловлены спецификой сотворческой культуродигмы [6], в которой учитель и ученик, взрослый и ребенок являются не просто равноценными субъектами взаимодействия в процессе учебной деятельности, как это представлено в гуманистической педагогике сотрудничества, но творческие личности, развивающие уникальную сущность, миссию друг друга [7; 8].

Следует отметить, что по общему признанию педагогов-участников программы, положительные изменения, прирост в умениях педагогов планировать эффективный сотворческий урок происходит за счет выполнения в ходе исследования предложенного программой цикла - «изучай/наблюдай-рефлексируй-действуй-оценивай, действуя-корректируй», что помогает им качественно осуществлять самообследование, рефлексию своих уроков, вносить преобразования в планирование и реализацию

учебных занятий с помощью освоенных научно-методических компетенций педагоги сотворчества. Организационно-содержательным механизмом реализации такого цикла выступает система проектных заданий по методике сотворческого урока, в процессе выполнения которых предусматривается работа педагогов в парах (наставник — подопечный), в группах сменного состава (по общим вопросам или затруднениям), общие педагогические сессии и мастерские [3].

Важным условием в реализации этапов выступают промежуточные сессии обратной связи. Одним из форматов подобной сессии в нашем опыте выступает дискуссионная площадка [10]. В рамках дискуссионной площадки решаются важные задачи обучения педагогов планированию на основе федеральной рабочей программы. Происходит обсуждение наиболее значимых проблем, выявленных педагогами в рамках апробации технологий педагогики сотворчества, положенных в основу заданий урока. Так, например, наиболее дискуссионными являются проблемы целеполагания на основе планируемых об-

разовательных результатов, вопрос выбора сотворческих приемов в зависимости от поставленной учебно-познавательной задачи, способов обратной связи и оценки на сотворческом уроке.

В заключение следует отметить, что представленные форматы научно-методического сопровождения педагогов в вопросах планирования урока могут выступать одним из инструментов решения задач непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников с опорой на разработанные отечественными учеными и методистами принципы проектирования современного учебного занятия. Эффекты внедрения подобных инновационных программ убеждают в актуальности педагогической самодиагностики и рефлексии, значимости исследовательского подхода при освоении педагогами новых методических средств совершенствования урока на основе педагогики сотворчества, в том числе с применением цифровых ресурсов мониторинга развития репродуктивного и креативного мышления школьников.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. — 1986. — № 11. — С.105-111.
2. Pecheritsa E. (2022). Formative Assessment for Lifelong Learning, Effective Teaching, and Sustainable Development in Russia. In: Savelyeva, T., Fang, G. (eds) Sustainable Tertiary Education in Asia. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5104-6_13 (дата обращения 10.09.2023).
3. Печерица Э.И. Исследование в действии как основа методического сопровождения педагогов в освоении педагогики сотворчества. — URL: <http://izvestia-ippo.ru/pecherica-ye-i-issledovanie-v-deystvii/> (дата обращения 10.09.2023).
4. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3 (31). — С. 2–14.
5. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. О непрерывности оценки развития у обучающихся репродуктивных и креативных мыслительных действий // Непрерывное образование: XXI век. — 2019. — № 3 (27). — С. 28–39.
6. Степанов С. Ю. К одаривающей педагогике сотворчества // Образовательная политика. — 2014. — № 4 (66). — С. 40–48.
7. Степанов С. Ю. Педагогика сотворчества в образовательных организациях. — URL: <http://eduidea.ru/users/2685/documents> (дата обращения 10.09.2023).
8. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. — 2011. — № 2 (52). — С. 19–22.

9. Степанов С. Ю., Лукьянова И. Н. Предпосылки цифровизации развития репродуктивного и творческого мышления младших школьников // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / [П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, Т. А. Боровских и др.]; под ред. П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. — Москва: МПГУ, 2022 — С. 119–159.
10. ФЭП ТОИПКРО: итоги дискуссионной площадки. — URL: <https://toipkro.ru/institute/federalnye-innovacionnye-plocshadki-1292/fep-toipkro-itogi-diskussionnoj-plocshadki/> (дата обращения 10.09.2023).
11. Шамова Т.И. Избранное. — М.: Центральное издательство, 2004. — 320 с.
12. Шумилин А. С., Степанов С. Ю., Оржековский П. А. Сотворческая модель повышения квалификации учителя химии // Химия в школе. — 2022. — № 6. — С. 2–6.
13. Якунин В. А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова : Полиус, 1998. — 638 с.

■ REFERENCES

1. Babansky Yu. On the didactic foundations of improving the effectiveness of learning // Public education. - 1986. — No. 11. — pp. 105–111.
2. Pecheritsa E. (2022). Formative Assessment for Lifelong Learning, Effective Teaching, and Sustainable Development in Russia. In: Savelyeva, T., Fang, G. (eds) Sustainable Tertiary Education in Asia. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5104-6_13 (accessed 09/10/2023).
3. Pecheritsa E.I. Research in action as the basis of methodological support for teachers in mastering the pedagogy of co-creation. — URL: <http://izvestia-ippo.ru/pecherica-ye-i-issledovanie-v-deystvii/> (accessed 09/10/2023).
4. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B. Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education // Continuing education: XXI century. 2020. No. 3 (31). pp. 2-14.
5. Orzhekovsky P. A., Stepanov S. Yu., Mishina I. B. On the continuity of assessment of the development of reproductive and creative mental actions in students // Continuing education: the XXI century. 2019. No. 3 (27). pp. 28-39.
6. Stepanov S. Yu. To the endowment pedagogy of co-creation // Educational policy. — 2014. — № 4(66). — Pp. 40–48.
7. Stepanov S. Yu. Pedagogy of co-creation in educational organizations. — URL: <http://eduidea.ru/users/2685/documents> (accessed 09/10/2023).
8. Stepanov S. Yu., Kremer E. Z. Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // Educational policy. 2011. No. 2 (52), pp. 19-22.
9. Stepanov S. Yu., Lukyanova I. N. Prerequisites for digitalization of the development of reproductive and creative thinking of younger schoolchildren // Digitalization of the dynamics of the development of schoolchildren's thinking in educational activities: monograph / [P. A. Orzhekovsky, S. Yu. Stepanov, T. A. Borovskikh et al.]; edited by P. A. Orzhekovsky and S. Yu. Stepanov. — Moscow: MPSU, 2022. pp. 119-159.
10. FEP TOIPKRO: the results of the discussion platform. — URL: <https://toipkro.ru/institute/federalnye-innovacionnye-plocshadki-1292/fep-toipkro-itogi-diskussionnoj-plocshadki/> (date of address 09/10/2023).
11. Shamova T.I. Favorites. — М.: Central Publishing House, 2004. — 320 p.
12. Shumilin A.S., Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P. A. A co-creative model of advanced training of a chemistry teacher // Chemistry at school. 2022. No. 6. pp. 2-6.
13. Yakunin V.A. Pedagogical psychology. St. Petersburg: Mikhailov Publishing House: Polius, 1998. 638 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Печерица Э.И. Планирование сотворческого учебного занятия на основе федеральной рабочей программы / Э. И. Печерица // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 87–91.

УДК 372.881.111.1

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА «МЕТОД РАЗРЕЗАННОЙ ИНФОРМАЦИИ» В КОНТЕКСТЕ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

REFLEXIVE PRACTICE OF THE “METHOD OF SPLIT INFORMATION” IN THE CONTEXT OF COOPERATIVE LEARNING AND PEDAGOGY OF CO-CREATION

**Искрижицкая
Арина Викторовна,**
учитель английского языка
высшей категории,
МАОУ СОШ № 4
им. И.С. Черных,
г. Томск
Aviskra-070@yandex.ru

**Iskrizhitskaya
Arina Viktorovna,**
English teacher
of the highest category,
I. S. Chernykh Secondary
School No. 4,
Tomsk

Аннотация: Данная работа посвящена обобщению опыта использования метода «разрезанной информации» как одной из рефлексивных практик, применяемых для обучения английскому языку в школе, в контексте педагогики сотворчества и кооперативного обучения. В работе рассматриваются психолого-педагогические условия и дидактические возможности обучения школьников с помощью этого метода с тем, чтобы вдохновлять и мотивировать обучающихся в совершенствовании навыков и умений в изучении английского языка как иностранного. А также представлен опыт автора в применении данной технологии и описан алгоритм работы в рамках метода «разрезанной информации».

Ключевые слова: сотворческий метод; метод «разрезанной информации»; английский язык; коммуникативная компетенция; системно-деятельностный подход; критическое мышление; сотворчество; кооперативное обучение; опыт обучения школьников; алгоритм.

Annotation: This work is devoted to generalizing the experience of using the “split information” method as one of the reflexive practices used for teaching English at school, in the context of the pedagogy of co-creation and cooperative learning. The paper examines the psychological and pedagogical conditions and didactic possibilities of teaching schoolchildren using this method in order to inspire and motivate students to improve their skills and abilities in learning English as a foreign language. The author’s experience in the application of this technology is also presented and the algorithm of work within the framework of the “split information” method is described.

Keywords: co-creation method; the method of “split information”; English; communicative competence; system-activity approach; critical thinking; co-creation; cooperative learning; the experience of teaching schoolchildren; algorithm.

Тема сотворчества в образовании является одной из самых обсуждаемых в педагогическом сообществе в настоящее время. И это неудивительно, т. к. известно, что эффективность педагогического процесса зависит от выбираемого педагогическим сообществом подхода. Сотворчество, как совместный процесс создания учителя и ученика, открывает для нас поистине неисчерпаемый источник новых эффективных методов и приёмов организации коллективной деятельности обучающихся на уроке.

Как сделать урок увлекательным и захватывающим действием (со-бытием) для всех участников образовательного процесса? Этот вопрос, безусловно, волнует меня, как учителя-практика, и подталкивает к переосмыслению педагогического опыта и поиску новых подходов в преподавании иностранного языка.

Метод «разрезанной информации» является одним из методов кооперативной (групповой) работы, позволяющий активизировать познавательную и практическую деятельность обучающихся на уроке английского языка.

В методической литературе этот приём описан следующим образом: учитель формирует команды обучающихся, представляя каждому из учеников только часть информации, необходимой для выполнения какой-либо учебной задачи. Детям приходится по очереди учить друг друга и помогать друг другу.

Это описание приёма, безусловно, не давало ответа на вопрос как организовать работу обучающихся на уроке эффективно и продуктивно, но явилось некой отправной точкой в моей исследовательской работе.

В своей педагогической деятельности мне было интересно проанализировать этот метод с точки зрения присутствия признаков педагогики сотворчества и кооперативного обучения, придать ему некую практическую направленность, а также увидеть те «эффекты сотворчества», о которых писал С. Ю. Степанов [6].

Согласно идеям педагогики сотворчества, сотворческий процесс на уроке может разви-

ваться в самых разных направлениях. Одно из таких – совместное решение задач, в ходе которого «учитель и ученик выступают как равноправные участники процесса формулирования, обсуждения и решения задач». – Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 ноября 2013г.) [5].

УМК «Английский в фокусе» под редакцией О.В. Афанасьевой для обучающихся 10–11 классов располагает необходимым справочным материалом (Grammar Reference Section), текстами и заданиями в разделе «Grammar in Use» для организации групповой работы в рамках метода «разрезанной информации».

Так, например, при изучении грамматической темы «-ing form; to-Infinitive; Infinitive without to» (Герундий/ Инфинитив) в 11 классе обучающимся были предложены разнообразные задания для выполнения в парах, с последующим обсуждением в группах. Целеполагание началось с предъявления текста в учебнике для определения грамматической темы урока. Далее работа по изучению правила была организована в трёх группах.

Для более эффективной организации учебного процесса грамматическое правило может быть предварительно разделено учителем на три части и выдано обучающимся на отдельных листах. Каждый ученик в группе приступил к изучению «своей» части правила («-ing form; to-Infinitive; Infinitive without to) в приложении к учебнику первоначально работая в паре с тем, чтобы объяснить правило остальным членам группы и выполнить общее задание на образование соответствующих грамматических форм инфинитива или герундия.

Затем учителем была организована проверка задания, выполненного в группах.

Итогом работы в группах явилось создание «графического помощника» – графической схемы образования герундия/ инфинитива (согласно своей части правила). Обучающиеся представляли созданные в ходе коллективной (кооперативной) работы схемы, объясняющие грамматическое правило.

Итак, в ходе данного урока обучающиеся не только изучили грамматическое правило, работая в парах и группах одновременно,

и применили его многократно, выполняя разнообразные задания, но и создали некий сотворческий продукт, который будет востребован в образовательном процессе на протяжении всего учебного года.

Создание нового интеллектуального продукта — это один из ключевых признаков присутствия сотворчества на уроке. Учитель и ученик становятся соразработчиками и соавторами в процессе сотворчества.

В ходе урока обучающиеся работают над созданием схем, таблиц, плакатов — так называемой «наглядностью» по изученному материалу. Эти творческие продукты, как правило, находят самое широкое применение на уроках английского языка и в дальнейшем.

Делая выводы об использовании данного метода, в первую очередь, хотелось бы отметить те умения и навыки обучающихся, которые получают развитие благодаря применению этой рефлексивной практики, а именно: умение слушать и понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга и уметь договариваться. Ведь от этого зависит успех общего дела. В основе метода, как мне видится, лежат принципы системно-деятельностного подхода [8]. Такие как:

- Принцип минимакса — освоение материала на максимальном уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы обучающихся) и обеспечение усвоения на уровне минимума (государственного стандарта знаний).
- Принцип деятельности — ученик получает знания не в готовом виде, а ищет их сам осознанно, т. е. включённость учеников в поиск решений.
- Принцип психологической комфортности — создание на уроках доброжелательной атмосферы, развитие диалогических и монологических форм общения. Одно из важных условий сотворческого процесса — отсутствие страха допустить ошибку, «наличие радости, как результата преодоления себя и ситуации». (С.Ю. Степанов) [5].
- Принцип вариативности — предполагает формирование учащимися способностей

к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

- Принцип творчества — приобщение обучающихся к творческой деятельности.

Более того, данный метод способствует развитию критического мышления у обучающихся, формированию умения и навыков работать с информацией, а именно: находить, осмысливать и использовать нужную информацию для решения учебной задачи; анализировать, систематизировать, представлять в виде схем и таблиц; сравнивать различные языковые явления.

Метод «разрезанной информации» — это интерактивное обучение (inter взаимный, act действовать), построенное на взаимодействии обучающихся с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, т. е. открыто делиться своими идеями. «Желание и умение слышать и предметно обсуждать» (С.Ю. Степанов) [6, 7] — эту компетентность педагог развивает у себя и своих учеников на сотворческих уроках.

Совместная (кооперативная) деятельность обучающихся в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

При организации сотворчества педагогу важно регулировать процесс выдвижения идей, чтобы каждый участник обсуждения смог внести посильный вклад в общее дело. Важным признаком присутствия сотворчества на уроке, по мнению теоретика педагогики сотворчества С.Ю. Степанова, является не только ощущение ценности и полезности каждого участника урока, но и «понимании ценности других субъектов, их вклада в общее дело и в своё продвижение» [4].

Проанализировав проведенный урок с точки зрения признаков присутствия сотворчества на уроке, можно утверждать, что эта технология способствует созданию усло-

вий для организации сотворческого процесса, вывод о наличии сотворчества на уроке в «той или иной степени» очевиден. При этом элементы кооперативного обучения органично сочетаются с принципами рефлексивного сотворческого процесса. Не могу не отметить, что проведение урока в контексте сотворческого подхода требует от учителя определённых усилий, поэтому важно, на мой взгляд, определить роль педагога в организации учебного процесса и выработать некий алгоритм работы в рамках данного метода.

Разбивая детей на группы, мы, безусловно, должны учитывать уровень обученности и предпочтения детей, т. к. учитель прежде всего должен обеспечить безопасность — базовую потребность, согласно теории потребностей А. Маслоу. Важно, чтобы обучающийся в группе чувствовал поддержку (peer recognition) и принадлежность к группе (belonging to a group), не боялся ошибиться [2].

Всеми своими действиями учитель должен показать ученику возможность справиться с учебной задачей наилучшим образом. Создать условия, снять «трудности», сделать сложное задание выполнимым и почувствовать успех совместной деятельности — в этом заключается задача педагога. Даже небольшой «прирост» знаний должен быть замечен и оценён учителем, все усилия должны вознаграждаться.

Кроме того, педагог должен обладать такими коммуникативными умениями, как: определять и понимать психологическое состояние и настроение ученика (всей группы в целом); распределять внимание на различные компоненты урока; слышать ошибки, уметь грамотно и аккуратно направлять детей для их исправления, коррекции; видеть, какая конкретно проблема стоит перед учеником в данный момент; оказывать содействие по мере необходимости; умение мгновенно и правильно, т. е. адекватно, реагировать на ситуацию.

Алгоритм работы педагога можно представить следующим образом:

- Подготовить учебный материал (продумать разделение на части и подобрать задания для работы в парах («Временная

кооперация парами»/ Timed Pair Share) и группах [1].

- Организовать учебное пространство «лицом к лицу»; при такой рассадке обучающие имеют хорошую возможность объяснять учебный материал друг другу, обсуждать и обучать всех членов группы.
- Разделить обучающихся на группы и пары (организовать «положительную взаимозависимость» /Positive Interdependence).
- Инструктировать обучающихся для выполнения учебной задачи (изучения материала и выполнения заданий) и предоставить учебные ресурсы; учитель определяет ожидаемое поведение напоминая правило работы в группах в начале урока; разъясняет, что ожидает увидеть, как каждый ученик будет вносить свой вклад («индивидуальная ответственность»/Individual Accountability), внимательно слушать, помогать и побуждать других к участию, обращаться за помощью к другим участникам образовательного процесса.
- Координировать работу в парах и группах («сценарирование и режиссирование урока» по Степанову С.Ю.); учитель может включаться в работу групп, обучая навыкам совместной (кооперативной) работы; в случае если обучающиеся испытывают определённые трудности при взаимодействии, можно предложить более эффективные действия самому или попросить обучающихся подумать над тем, как эффективнее работать вместе, выполняя учебную задачу.
- Поддерживать психологическую комфортность всех участников образовательного процесса (создание условий для успеха).
- Организовать проверку выполненных заданий (межгрупповое сотрудничество) и рефлексия.

Итак, задача педагога состоит в тщательном отборе материала для урока, организации и координации работы в парах и группах, в поддержании психологической комфортности для всех участников образовательного процесса («наличие радости, как результата преодоления себя и ситуации» (С.Ю. Степанов) [4]).

Таким образом, метод «разрезанной информации» позволяет не только изучить лексико-грамматический материал, закрепить языковые знания, расширить кругозор учащихся, но и повысить творческий потенциал, увлекая детей творческим процессом освоения предмета. В рамках использования этой рефлексивной практики действительно каждый участник образовательного процесса получает возможность действовать и учиться в коллективе, кооперируясь в паре и группе одновременно.

Неоспоримым достоинством этого метода является вовлечение учащихся в такую деятельность, в ходе которой они, выступая в разных ролях, опираясь на свой жизненный опыт, «приращивают» знания в предметной области с позиции человека деятельного, «действительно развитого» (А.М. Новиков) [3].

Как педагог-практик прихожу к выводу, что урок, построенный в контексте рефлексивных практик, расширяет горизонты как

для обучающихся, так и для педагога. Ведь не только взрослый создаёт зону ближайшего развития, но и дети, в свою очередь, создают зону развития для взрослого. Утверждение теоретиков педагогики сотворчества о взаимном развитии, взаимной рефлексии и взаимообучении взрослого и ребёнка, включённых в сотворческий процесс, находит своё подтверждение в ходе моей педагогической деятельности.

Атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки способствует не только получению новых знаний, но и повышает мотивацию в изучении иностранного языка, развивает познавательную деятельность, переводит её к более высоким формам сотрудничества и сотворчества.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2018. 172 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. А. М. Талыбаевой. СПб.: Евразия, 1999.
3. Новиков А. М. Учебная задача как дидактическая категория // Мир образования — образование в мире. М., 2006. № 1. С. 24–35.
4. Педагогика сотворчества: содержание и перспективы: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская область) / М-во образования и науки РФ, Федеральный ин-т развития образования, АНО «Павловская гимназия»; под ред. С. Ю. Степанова, Е. З. Кремера. Москва: ФИРО, 2012. 133 с.
5. Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7–8 ноября 2013 г.) / Ред. колл. С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский; отв. ред.: Е.З. Кремер М.: МГПУ, 2013. 150 с.
6. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25–49.
7. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19–22.
8. Шумейко О. Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСТАРД», 2016. С. 18–25. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9804>.

■ REFERENCES

1. *Dautova O. B.* Educational communication: traditional and innovative technologies: an educational and methodological guide. St. Petersburg: KARO, 2018. 172 p.
2. *Maslow A.* Motivation and personality / Per. A. M. Talybaeva. SPb.:Eurasia, 1999.
3. *Novikov A. M.* Educational task as a didactic category // The world of education — education in the world. М., 2006. No. 1. pp. 24–35.
4. Pedagogy of co-creation: content and prospects: materials of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference (February 24, 2012, Moscow region) / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal Institute for Educational Development, ANO Pavlovskaya Gymnasium; edited by S. Yu. Stepanov, E. Z. Kremer. Moscow: FIRO, 2012. 133 p.
5. Modern pedagogy: from cooperation to co-creation: Materials of the interregional scientific and practical conference (Moscow, November 7–8, 2013) / Ed. Col. S.Yu. Stepanov, P.A. Orzhekovsky; ed.: E.Z. Kremer — М.: MGPU, 2013. 150s.
6. *Stepanov S. Yu.* Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021. No. 3 (3). pp. 25–49.
7. *Stepanov S. Yu., Kremer E. Z.* Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // Educational policy. 2011. No. 2 (52). pp. 19–22.
8. *Shumeyko O. N.* Implementation of a system-activity approach in the learning process // Topical issues of modern pedagogy: materials of the VIII International Scientific Conference (Samara, March 2016). Samara: ASGARD Publishing House LLC, 2016. pp. 18–25. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9804>.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Искрижицкая А. В. Рефлексивная практика «метод разрезанной информации» в контексте кооперативного обучения и педагогики сотворчества / А. В. Искрижицкая // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 92–97.

УДК 37.013

СОТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

CREATIVE ACTIVITY IN ENGLISH LESSONS BASED ON THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Иценко

Ирина Александровна,
кандидат педагогических
наук, муниципальное
автономное общеобразова-
тельное учреждение
средняя общеобразова-
тельная школа № 30,
г. Томск,
i.icenko@mail.ru

Irina A. Itsenko,
Candidate of Pedagogical
Sciences, Municipal
Autonomous educational
institution secondary
school No. 30, Tomsk.

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются новые подходы к проведению современного урока английского языка на основе идей педагогики сотворчества с опорой на принципы построения уроков в рамках внедрения новых ФГОС.

Ключевые слова: основные принципы; проблемность и творчество; педагогика сотворчества; современные требования к уроку.

Annotation. This article discusses new approaches to conducting a modern English lesson based on the ideas of pedagogy of co-creation based on the principles of lesson construction within the framework of the introduction of new Federal State Educational Standards.

Keywords: basic principles; problemativeness and creativity; pedagogy of co-creation; modern requirements for the lesson.

В XXI веке постепенно изменяется образовательная парадигма, роль школы в жизни общества, а также меняются подходы к обучению. Личность ребенка стала центральной на каждом уроке. Изменяются содержание, методика преподавания, технологии, используемые в обучении, методы оценки деятельности учеников. В соответствии с этим необходимо обновлять подходы к преподаванию [1].

Основными принципами, которыми я руководствуюсь в своей работе учителя английского языка, могу назвать принцип природосообразности, личностно-ориентированное обучение и опираюсь на гуманизацию и демократизацию образовательных отношений Ш. А. Амонашвили. Ведущими в этой системе выступают не только «субъект-субъектные» взаимоотношения [2], но также сотворчество и взаиморазвитие учителя и учащихся [7; 8; 9; 10].

После длительного перерыва я снова начала работать в младших классах на основе реализации новых ФГОС. Сотворческая работа на каждом уроке стала моим преимуществом и очень увлекает младших школьников.

Преобладающими методами обучения на данной ступени являются:

- игровой метод с элементами проблемности и творчества;
- объяснительно-иллюстративный метод.

Педагогический процесс в образовательной деятельности организован так, чтобы учащиеся на практике имели возможность отрабатывать навыки учебной информации с элементами проблемности [4; 5] и сотворчества [7; 8; 9; 10].

На каждом уроке я применяю интересные творческие задания, разработанные моей творческой группой при создании авторского учебного пособия «English Intensive Course For Children And Their Parents», 1999–2000, г. Новосибирск. Учебные задания предусматривают работу с лексикой, разрезным словарем, выполнение эвристических заданий, тренировку навыков перевода слов и словосочетаний, выполнение письменных заданий и работу над составлением собственного текста, а также организацию деятельности детей по знакомству с английской грамматикой [3; 4].

При обучении английскому языку я использую УМК «Английский в фокусе» под редакцией Ю. Ваулиной. Для совместной сотворческой работы на уроке мне потребовалось два летних месяца для формирования пакета всех сотворческих заданий на весь учебный год.

Все лексические единицы я ввожу на первом уроке новой изучаемой темы, предлагая учащимся распечатку слов из трех колонок: английские слова, транскрипция и русский перевод. Данный вид деятельности предусмотрен на нескольких уроках и не занимает много времени, когда ученики приучены к работе.

Учащимся предлагается читать про себя английские слова, произносить их перевод по-русски. Если ученик испытывает трудности при переводе какого-то слова, то ему предлагается вернуться к словам предыдущей темы. Обучающиеся с огромным ин-

тересом и желанием включились в данный процесс, участвуя в работе в парах, группах, индивидуально [5].

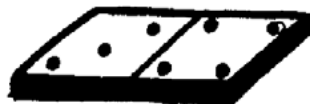
Для запоминания лексики разработан разрезной словарь всех лексических единиц. С одной стороны, напечатано английское слово, а на обороте его русский перевод. Такой словарь имеется у каждого ученика.

Затем обучающиеся читают про себя русские слова и произносят их перевод по-английски. Если они испытывают трудности при переводе слов, то опять возвращаются к разрезному словарю. Такой вид работы ведётся как в режиме «ты — учитель, я — ученик», «ученик — переводчик — ученик», так и одновременное жужжащее чтение слов всеми учащимися.



Это «Эврик». Я прикрепляю на доску картинку Эврика и ученики понимают, что их вниманию предлагаются творческие задания:

- подобрать к нарисованной картинке английское слово и соединить его линией с картинкой;
- прочитав по-английски написанное слово и нарисовать его в квадрате;
- подписать по-английски нарисованные картинки.



Информационный знак «Игра» предполагает выполнение игровых заданий, на пример:

Игра «Подзорная труба». Ученикам предлагается из бумаги сделать подзорную трубу и, глядя на предметы, нарисованные в круге, назвать все предметы по-английски, используя при этом ту или иную речевую структуру.

Игра «Фантазёры» используется при отработке лексико-грамматических структур. В этом виде речевой деятельности игра не заменима. Используя речевые модели, ребята до автоматизма доводят перевод предложений с русского на английский язык и наоборот.

Также применяются и отрабатываются креативные задания:

- прослушать, прочитать, выучить стихотворения, принять участие в конкурсе актёрского мастерства, подобрать музыку к стихотворению и т.д.;
- работа с речевыми конструкторами, составление предложений, перевод их на русский язык, замена русского слова английским, замена английского слова русским, правильное применение формы вспомогательного глагола, модального глагола и т.д.



Особое внимание я уделяю совершенствованию навыков письменной речи с ранее изученной лексикой, выполняя диктанты дома или в классе прослушивая аудиозапись,

под диктовку учителя или партнёра. Информационный знак данного задания — «Письменное задание».

Детей необходимо подготовить к проведению диктантов. Я постепенно объясняю ученикам особенности всех видов диктантов:

- под диктовку диктора;
- фотодиктант (с помощью картинок и карточек со словами);
- самодиктант;
- под диктовку товарища;
- диктант с использованием нарисованной картинке;
- рисование картинке под диктовку слова.

Диктант под диктовку диктора проводится обычно дома, с привлечением родителей для контроля.

Фотодиктант заключается в том, что учитель или партнёр показывает учащемуся картинке из учебника. Ученик должен вспомнить по-английски слово, его написание и записать на листке для диктантов. Второй вариант фотодиктанта основан на

предъявлении карточке со словом. Сначала в течение 3 секунд предъявляется карточка с английским вариантом слова, затем ему нужно написать перевод. Далее делается то же самое с русским вариантом.

Самодиктант проводится у доски. К доске приглашаются три-четыре ученика. Каждый должен вспомнить как можно больше английских слов и записать их на доске. Слово, неправильно записанное, анализируется и обязательно даётся описание причины допущенных ошибок. Данное задание необходимо больше не для оценки знаний детей, а для разбора и запоминания правил правописания.

Диктант под диктовку товарища проводится в классе. Взаимопроверку проводят партнёры. На диктант с взаимопроверкой отводится 5–10 минут.

Диктант с использованием нарисованной картинке можно проводить как дома, так и в классе. Учитель или партнёр показывает картинку, а обучаемый ребёнок должен вспомнить слово и записать его в тетрадь.



Рисование картинке **под диктовку слов** — увлекательный для детей вид деятельности, проводимый в группах или парах. Ребятам диктуется ряд английских слов, а они рисуют их схематично в тетрадях. Данный вид работы позволяет совершенствовать навыки аудирования.

«Грамматик» в своей доброй и джентльменской манере помогает ученикам познавать азы нелёгкой английской грамматики, тренируя речевые грамматические структуры через интересные и доступные упражнения и задания, на пример усваивая структуру английского предложения на основе речевых конструкторов.

РЕЧЕВОЙ КОНСТРУКТОР

They		bring	chocolate
We	sometimes	brings	a book
Their friend	usually	give	a pen
My sister	always	gives	a pencil
My brother			paints

Главная идея проведения каждого урока заключается в опоре на творческое содружество и сотворчество между учителем и учеником, отказ от педагогики принуждения. Обучение проходит с опорой на креативность мышления и деятельность детей. Продуктивность проявляется через индивидуальное творчество детей. Креативность обучения происходит через конструирование фраз, моделирование устной и письменной

речи, спонтанное говорение, синхронный перевод и др. [6].

Благодаря применению принципа природосообразности содержание обучения соответствует внутренним мотивам повседневной деятельности детей, а методы обучения учитывают уровень развития детской психики и естественные механизмы становления иноязычной речи.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
2. Востриков А. А. Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. — 330с.
3. Иценко И. А., Востриков А. А., Дудина Е. Н. English Intensive Course For Children And Their Parents. Учебное пособие для первого года обучения. — Томск-Новосибирск: Пеленг, 1999. — 232с.
4. Иценко И. А., Востриков А. А., Дудина Е. Н. English Intensive Course For Children And Their Parents. Тетрадь творческих заданий для первого года обучения. — Томск-Новосибирск: Пеленг, 2000. — 128с.
5. Иценко И. А. Особенности креативной педагогики интенсивного английского языка в начальной школе // Вестник ТГПУ, выпуск 5(42). — Серия: Педагогика. Томск, 2004. — С. 115–120.
6. Матросов В. Л., Слостенин В. А. Новой школе нового учителя // Педагогическое образование. — Вып. 1. М., 1990. — С. 8–14.
7. Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. — 2018. — № 4 (24). — С. 24–32.
8. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 3(3). — С. 25–49.
9. Степанов С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества. — М.; Петрозавдск, 1996. — 170 с.
10. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. — 2011. — № 2(52). — С. 19–22.

■ REFERENCES

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Competence model: from an idea to an educational program. // Pedagogy. 2003, No. 10, pp. 8–14.
2. Vostrikov A. A. Theory, technology and methodology of productive pedagogy in primary school. Tomsk: Publishing House Of Tomsk University, 1999. 330 p.
3. Itsenko I. A., Vostrikov A. A., Dudina E. N. English Intensive Course For Children And Their Parents. A textbook for the first year of study. Tomsk-Novosibirsk: Bearing, 1999. 232 p.
4. Itsenko I. A., Vostrikov A. A., Dudina E. N. English Intensive Course For Children And Their Parents. A notebook of creative tasks for the first year of study. Tomsk-Novosibirsk: Bearing, 2000, 128 p.
5. Itsenko I. A. Features of creative pedagogy of intensive English in primary school // Bulletin of TSPU, issue 5(42). Series: Pedagogy. Tomsk, 2004, pp. 115–120.
6. Matrosov V. L., Slastenin V. A. New school of a new teacher // Pedagogical education. Issue 1. Moscow, 1990. pp.8–14
7. Stepanov S. Yu. Distance learning as a resource for the development of continuing education: risks and opportunities // Continuing education: XXI century. 2018, No. 4 (24), pp. 24–32.
8. Stepanov S. Yu. Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021, No. 3(3), pp. 25–49.
9. Stepanov S. Yu. Reflexive and humanistic psychology of co-creation. M.; Petrozavodsk, 1996. 170 p.
10. Stepanov S. Yu., Kremer E. Z. Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice // Educational policy. 2011, No. 2 (52), pp. 19–22.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Иценко И. А. Сотворческая деятельность на уроках английского языка на основе применения современных образовательных технологий / И. А. Иценко // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 98–102.

УДК 372.881.111.1

ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА: МЕТОД ВЕРСИФИКАЦИИ

PEDAGOGY OF CO-CREATION: VERIFICATION METHOD

Курочкина

Алёна Игоревна,
учитель английского языка
МАОУ СОШ № 4
им. И.С. Черных
г. Томска,
высшая категория.
AIE2788@yandex.ru

Kurochkina

Alyona Igorevna,
English teacher of the
I. S. Chernykh MAOU
Secondary School No. 4 in
Tomsk, the highest category.

Аннотация: Статья описывает опыт применения метода педагогики сотворчества — версификация на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: версификация, стихосложение, английский язык, педагогика сотворчества.

Abstract: The article describes the experience of using the method of pedagogy of co-creation — versification in English lessons in secondary school.

Keywords: versification, versification, English, pedagogy of co-creation.

В современном образовании качество обычно рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта. Под качеством образования понимают характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых.

Главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата. В настоящее время приоритеты при трактовке качества результатов образования сместились на характеристику способностей выпускника к адаптации в обществе, развитие его когнитивных и креативных способностей, формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры [1; 8].

В данной статье будут описаны особенности применения «метода версификации» на уроке иностранного языка.

Разработанный С.Ю. Степановым на основе идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества [2-7], данный метод первоначально использовался как процедура, позволяющая в рамках рефлексивных практик сотворчества разгадывать их участникам загаданные ими же самими символические образы разного характера и содержания. В нашем опыте выявлено, что данный метод можно успешно применять на разных ступенях обучения. Основной целью данного метода является повышение креативности и эффективности учебного процесса. В контексте нашего педагогического опыта этот метод был несколько модифицирован с опорой на латинскую этимологию слова «версификация».

Версификация — это (*от лат. –versificatio, от versus — стих, строка, и facere — делать*). Термин употребляется в двух значениях: 1) стихосложение; 2) искусство выражения той или иной мысли в стихотворной форме.

Английский язык отличается своей мелодичностью. Контекстное содержание стихов формируется за счет того, что они демонстрируют расширенную комбинаторику лексики: узкое значение слов, их предметно-сенсорное содержание усваивается из повседневной жизни, но более важное значение этих слов, это то, как и какую картину мира они задают в своей совокупности, усваивается из поэтических текстов. В стихах слова используются в переносном метафорическом смысле во много раз чаще, чем в повседневной жизни или в прозе. Как учитель практик, мне захотелось внести частичку этого прекрасного в свои уроки.

Исследование форм стихосложения, используемых при написании стихов в японской культуре и английской литературе, позволило мне разработать несколько приемов для работы на разных этапах урока.

1. *Word cinquain* — это японская форма стихосложения, состоящая из пяти строк. Каждая строка выполняет определенную коммуникативную задачу с использованием ограниченного количества слов. Традиционно синквейн применяется как один из приёмов контрольно-оценочной деятельности на уроках английского языка.

Приведем пример этого приёма для постановки темы урока. В начале урока учащиеся могут видеть на доске синквейн с пропущенной первой строкой, и по содержанию других четырёх строк попытаться сформулировать тему синквейна, соответственно и урока. Предположим, тема урока: День Благодарения. На доске можно будет увидеть синквейн — первая строка пропущена:

Happy,
Get together, pray, thank
Celebrate it in autumn,
Harvest time.

Синквейн позволяет развиваться творчески и интеллектуально не только ученику, но и учителю. Это возможность почувствовать себя хоть на мгновение творцом.

2. *Tanka* — это также японская форма стихосложения, которая содержит 31 слог в таком порядке — 5+7+5+7+7. Целью стиха «tanka» может быть одна тема, например: звуки, буквы, настроение. Если отбросить последние две строки получится трехстишие — 5+7+5. Таким образом, из танка выделится самостоятельный жанр хайку. Его я применяю чаще, чем танка. При изучении алфавита и знакомства с буквами во 2м классе можно привести один из примеров трехстишия:

Look at here, dear!
Кошка села на такси,
Hear we the letter “Cc”.

Несмотря на жёсткую схему танка или хайку очень музыкальны. Традиционно в японской культуре этот жанр используется для описания природы, животного мира. Из практики применение данного приёма можно сделать вывод, что он ограничен тематикой. Трехстишие (хайку) прекрасно ложится при обучении звукам и буквам. Тем самым, получается определенный ассоциативный ряд у обучающихся. При подготовке от учителя требуется дар стихосложения и смекалка, что может вызвать некое затруднение.

3) *Acrostic* — вид стихосложения, в котором первая буква каждой строки — часть слова, записанного вертикально. Вначале урока учитель в той или иной форме сообщает де-

тям о том, чем они будут заниматься непосредственно на уроке. Большинство учеников не акцентируют свое внимание на этом. Поэтому мотивационная подача на этом этапе урока, на мой взгляд, крайне важна. Когда цели и задачи сообщаются учителем, детям скучно, а с помощью акrostиха можно заинтересовать учащихся более эффективно. Акrostих может быть рифмованным, так и совершенно с отсутствием рифмы. Приведем пример с урока в 5м классе — УМК «*Spotlight 5*», модуль 9 а — *Going shopping*.

What activities do you think we are going to do at the lesson?

Look at the first letters of this word!

S - speaking

H - having fun

O - operating language:

P - playing games

P - practice

I - imagining situations

N - naming things

G - giving answers

С помощью акrostиха учитель может создавать варианты заданий в своём неповторимом варианте, развивая при этом инициативу, самостоятельность, т.е. качества, которые сопутствуют развитию творческих способностей. Для учеников данный приём помогает развиваться с интересом, и информация для восприятия становится намного доступнее. Учащиеся, познакомившись с этим приёмом в полной мере, пробуют творить и составлять самостоятельно акrostихи. Тем самым это перерастает в творчество, а значит, у ученика появляется возможность рассказать о себе.

3. *Simile poem* — это метод стихосложения, построенный на сравнении объектов. Основная цель: чем оригинальнее сравнение, тем сильнее производится эффект от стиха. Предпочитаю применять этот приём для изучения сравнительного оборота *as...as, so...as*.

My mum is as wise as an owl

She is the cleverest in this town

My dad is as strong as an ox

He likes to play Xbox

My brother is as cute as a kitten

He always loses his mitten

But I am like as busy as a bee

Because I'm just what I want to be.

Примеры *simile poem* можно найти в любом художественном тексте. Некоторые из них настолько часто употребляются, что они уже стали устойчивыми выражениями, которые мы используем в речи и даже не замечаем, что изначально эти выражения были красочными сравнениями. С сравнительным оборот *as...as* ученику знакомятся еще в 4-м классе. Небольшие сочинения с помощью *simile poem* позволяет не только лучше донести сравнительный оборот, но и повторить лексику на любую тематику.

Изучив и испробовав множество методов стихосложения, можно сделать вывод, что любой приём определенно несёт значимый эффект в обучении английского языка. А сам метод версификации воспитывает спокойную, плавную и правильную речь. Ритм не существует абстрактно, он возникает в результате чередования строк, состоящих из слов. Эти слова объединены в определенные фразы, строение которых, мотивированное содержанием произведения, и создает те реальные условия, те элементы, из которых строится ритм: последовательность ударных и безударных слогов, величину фраз, характер интонации, количество пауз. Таким образом, проведенное исследование убеждает в том, что метод версификации на основе стихосложения может использоваться на разных этапах урока, выполняя мотивационную функцию повышения интереса и вовлеченности обучающихся в сотворческий образовательный процесс. Реализация приемов стихосложения открывает учителю возможности собственного профессионального роста в освоении мастерства педагогической поддержки и развития у учеников навыков иноязычной коммуникативной компетенции, креативности; обуславливает повышение качества учебного занятия и улучшение образовательных результатов.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Колтунова Е. А. Символ и символизация: сходство и различия интерпретаций в контексте различных психологических подходов // Российский психологический журнал. — 2012. — Том 9, № 3. — С. 72–81.
2. Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. — 2018. — № 4(24). — С. 24–32.
3. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 3(3). — С. 25–49.
4. Степанов С. Ю. Ключи педагогики сотворчества / С. Ю. Степанов, Г. А. Разбивная. — М. «ПРИЗ», 2010. — 120 с.
5. Степанов С. Ю. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики/ С. Ю. Степанов, Е.З. Кремер // Образовательная политика. — 2011. — №2 (52). — С. 20–23.
6. Степанов С. Ю. Поэтическая рефлексия в психолого-педагогической тональности// НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 1(1). — С. 77–91.
7. Степанов С. Ю. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики/ С.Ю. Степанов, Е. З. Кремер // Образовательная политика. — 2011. — № 2(52). — С. 20–23.
8. Шамова Т. И. Содержание и формы внутришкольного контроля // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2021. — № 1(1). — С. 17–25.

■ REFERENCES

1. Koltunova E.A. Symbol and symbolization: similarities and differences of interpretations in the context of various psychological approaches // Russian Psychological Journal. — 2012, Volume 9, No. 3, pp. 72–81.
2. Stepanov S.Yu. Distance learning as a resource for the development of continuing education: risks and opportunities // Continuing education: XXI century. 2018, No. 4 (24), pp. 24–32.
3. Stepanov S.Yu. Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // Nauka. Management. Education. RF. 2021, No. 3(3), pp. 25–49.
4. Stepanov S.Yu. The keys of pedagogy of co-creation / S. Yu. Stepanov, G. A. Razvednaya. — М. “PRIZE”, 2010, 120 p.
5. Stepanov S. Yu. Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice / S.Yu. Stepanov, E. Z. Kremer // Educational policy. 2011, № 2(52), Pp. 20–23.
6. Stepanov S.Yu. Poetic reflection in psychological and pedagogical tonality// NAUKA. management. education. Russian Federation. 2021, № 1(1), Pp. 77–91.
7. Stepanov S.Yu. Pedagogy of co-creation: fusion of theory and practice/ S.Yu. Stepanov, E.Z. Kremer // Educational policy. 2011, № 2(52), Pp. 20–23.
8. Shatova T.I. The content and forms of intra-school control // NAUKA. management. education. Russian Federation. 2021, № 1(1), Pp. 17–25.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Курочкина А. И. Педагогика сотворчества: метод версификации / А. И. Курочкина // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 103–106.

Если вы посмотрите на историю, инновации возникают не только благодаря стимулированию людей; это происходит благодаря созданию среды, в которой их идеи могут соединяться.

Стивен Джонсон

Творчество — это видеть то, что видели все остальные, и думать так, как никто другой не думал.

Альберт Эйнштейн

... понятие «рефлексивная практика» находится под угрозой широкого распространения в высшем образовании без тщательного изучения центрального понятия "рефлексии" как такового.

Алан Бликли

УДК 37.036

РЕФЛЕКСИВНОЕ РАЗВИТИЕ САООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И ИХ ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩИМ КЛИЕНТАМ

REFLEXIVE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY STUDENTS' SELF-ATTITUDE AND THEIR ATTITUDE TOWARDS FUTURE CLIENTS

Большакова

Екатерина Евгеньевна,

ассистент кафедры психологии
Педагогического института,
Новгородский государствен-
ный университет им. Ярослава
Мудрого, Великий Новгород,
ps.katerinabig@mail.ru

Степанов

Сергей Юрьевич,

доктор психологических наук,
профессор департамента
психологии Института педа-
гогики и психологии образо-
вания, Московский городской
педагогический университет,
Москва,
parusnik1@ya.ru

Bolshakova

Ekaterina Evgenievna,

Assistant at the Department
of Psychology of the Pedagogical
Institute, Novgorod State
University. Yaroslav the Wise,
Veliky Novgorod.

Stepanov Sergey Yuryevich,

Doctor of Psychology, Professor
of the Psychology Department
of the Institute of Pedagogy and
Psychology of Education, Moscow
City University, Moscow.

Аннотация. В статье утверждается необходимость усиления личностной компетентности студентов-психологов за счет рефлексивного развития адекватного отношения к себе и будущим клиентам как необходимого компонента их профессиональной подготовки в вузе. Для этого рассматриваются возможности использования рефлексивной диагностики и рефлексивной практики как психолого-педагогических инструментов профессиональной подготовки. Проведенное экспериментальное исследование показало целесообразность рефлексивного развития студентов-психологов, начиная с самого начала обучения в вузе.

Ключевые слова: самоотношение, рефлексивность, студенты-психологи, личностная компетентность, рефлексивная практика, рефлексивная диагностика.

Annotation. The article argues the need to strengthen the personal competence of psychology students by reflexively developing an adequate attitude towards themselves and future clients as a necessary component of their professional training at the university. For this purpose, the possibilities of using reflexive diagnostics and reflexive practice as psychological and pedagogical tools of professional training are considered. The conducted experimental research has shown the expediency of reflexive development of psychology students, starting from the very beginning of their studies at the university.

Keywords: self-attitude, reflexivity, psychology students, personal competence, reflexive practice, reflexive diagnostics.

*«...во многой мудрости много печали; и кто умножает познания,
умножает скорбь» Экклизиаста (Еккл. 1: 18).*

В современном мире роль психологов в обществе становится все более ответственной и значимой. Они помогают людям лучше понимать себя, осознавать мотивы своего поведения, эмоции и чувства, выстраивать успешные линии развития, а также повышают осведомленность и осмысленность в области межличностных отношений, тем самым обеспечивая большую успешность в решении возникающих в их жизни проблем и достижении поставленных целей. Выполнить это предназначение на должном уровне психолог может только, если способен рефлексивно управлять собственными личностными ресурсами [4, 7, 9, 13, 14], имеет адекватную самооценку и проработанное самоотношение [10, 25, 39], поскольку последние являются необходимыми условиями эффективной саморегуляции эмоционального напряжения, без чего трудно избежать «выгорания» [29] и других разного рода рисков и негативных последствий в профессиональной деятельности и личной жизни [1].

И потребность в специалистах-психологах высокого уровня, имеющих обширные знания профильного и междисциплинарного характера, владеющих специальными методами и техниками работы, но также обладающих соответствующими личностными качествами и ресурсами, день ото дня только возрастает. По этим причинам, важно, чтобы подготовка будущих специалистов в сфере человеческих отношений была на должном уровне.

И поскольку одним из ключевых постулатов профессионализма психолога является то, что он работает не только специальными инструментами и методиками (диагностическими, консультативными, коррекционными, терапевтическими, развивающими и т. п.), но прежде всего собственной личностью [14, 18, 26], постольку адекватное личностное самоотношение оказывается совершенно необходимым условием для успешности профессиональной деятельности [4, 7, 11, 14].

А это значит, что проработка и выстраивание личностно и профессионально зрелого и адекватного самоотношения студента-психолога к себе и отношения к другим людям является одним из важнейших факторов в их профильной подготовке и в овладении будущей профессией [18, 25, 26]. Этой проблеме и посвящена данная статья и лежащее в ее основе экспериментальное исследование.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одно из первых упоминаний термина «самоотношение» в отечественной психологии было сделано в работах А. Н. Леонтьева [23] в контексте разработанной им деятельностной теории личности. Более глубоко понятие «самоотношение», как отдельная психологическая категория, было проработано А. М. Кольшко [19] и Н. И. Сарджвеладзе [32]. Изучением самоотношения занимались В. В. Столин [37] и его последователь С. Р. Пантелеев [30], а также И. С. Кон [20], С. Ю. Степанов [34], И. И. Чеснокова [38] и многие другие психологи [2, 5, 6, 7, 10, 12, 18, 22, 25, 28, 38, 39, 40, 41].

Вместе с тем до сих пор в психологической науке не существует единого взгляда на понятие и феномен самоотношения. Есть лишь множество подходов, отражающих содержание самоотношения: самоотношение как самооценка или самоуважение, как самопринятие или даже как система установок, направленных на себя.

Но в последнее время большинство авторов сходятся на понимании самоотношения либо как эмоционально-оценочной составляющей самосознания вслед за В. В. Столиным [37] и С. Р. Пантелеевым [30], либо как необходимом компоненте и этапе личностной рефлексии вслед за С. Ю. Степановым [34].

В. В. Столин рассматривал самоотношение как составную часть самосознания, считая самоотношение аффективным (эмоциональным) уровнем самосознания. Самоотношение — это процесс оценки личностью

себя через мотивы, имеющие потребность в самореализации. К компонентам самоотношения следует относить: уважение, симпатию, доверие и другие ауто переживания человека, возможность измерения и диагностики которых впоследствии реализовал С. Р. Пантелеева в методике исследования самоотношения (МИС) [30].

С. Ю. Степанов, исследуя влияние личностно-смысловых структур и процессов на творческое мышления, стал рассматривать самоотношение как неотъемлемую функцию, компонент и этап личностной рефлексии [34], которая, по его и И.Н. Семенова мнению, является основным психологическим механизмом самопознания, самоорганизации, саморегуляции и саморазвития личности [33].

В данной работе опорной концептуальной конструкцией для нас выступает именно вторая трактовка понятия «самоотношение», которое как важная часть категориального аппарата рефлексивной психологии [34] включает в себя следующие коннотации: это и **способность** воспринимать, анализировать и структурировать данные о себе, и **состояние** сосредоточенности на себе, на своих мыслях и чувствах, и **необходимый этап процесса** эмоционально-ценностного переживания и переосмысливания образа собственного «Я», и **результат** оценивания собственной эффективности в различных видах деятельности, и **намерение** на дальнейшую самореализацию в поступках, мыслях, чувствах и отношениях с другими людьми.

Попробуем «вписать» такое понимание феномена и понятия «самоотношение» в концептуальный контекст профессиональной деятельности психолога-консультанта, а если точнее, в контекст становления и формирования данного специалиста, а именно — студента-психолога в процессе его обучения в вузе. Поскольку самоотношение опосредует то, как психолог общается с другими людьми, в том числе со своими клиентами, принимает решения по предлагаемым ими проблемам, постольку для студента-психолога, который будет работать в дальнейшем с людьми профессионально,

важно иметь отрефлексированное (т.е. проработанное, адекватное, позитивное и относительно устойчивое) самоотношение.

Развивая в себе эмпатические и рефлексивные способности, он сможет понимать и видеть события из собственной жизни и жизни других с различных точек зрения, в том числе из позиции этих людей, а значит сможет более осознанно выстраивать свою собственную линию поведения и предоставлять другим адекватную поддержку в процессе осмысления ими своих чувств, мыслей и поведения. Тогда он сможет лучше понимать и помогать своим будущим клиентам, да и себе самому в сложных жизненных ситуациях.

Если же у студента-психолога есть своевременно нерешенные проблемы с самоотношением, это может стать фактором возникновения трудностей в профессиональной самореализации, в отношениях с будущими клиентами и негативно повлиять на качество его работы с ними. Иначе говоря, самоотношение является важным аспектом профессионально-личностной компетентности для будущих психологов, выступая важной детерминантой способности рефлексировать ими особенности поведения и личностных качеств различных клиентов, их стилевые паттерны когнитивной деятельности и общения, их потребности и мотивы и т.д. и т.п.

Взаимосвязь самоотношения и рефлексивности личности прослеживается в целом ряде современных исследований особенностей становления профессионально-личностных качеств будущих психологов, в которых показано, что самоотношение является достаточно устойчивой характеристикой личности и одновременно динамичной, т.е. изменяющейся во времени, и более того, на которую можно оказывать психолого-педагогическое влияние, создавая условия для ее развития.

Последнее, в частности, продемонстрировано в исследовании Н.П. Эповой, изучавшей феномен «рефлексивного самосознания», которое определялось ею как «личностное психическое образование, предпосылки которого возникают уже в младшем школьном

возрасте и при целенаправленной работе оно может развиваться более эффективно, расширяя границы возможностей человека, в том числе с точки зрения самоопределения и самореализации личности» [39, с. 136].

Возможности целенаправленного изменения самоотношения показаны и в работе Ж. Г. Гараниной, С. И. Баляева и М. С. Ионовой, которые использовали для этого метод когнитивного переструктурирования. Суть данного метода заключается в поиске человеком внутренних установок (негативных или неконструктивных) по отношению к себе и трансформация их в конструктивные. Так же эти авторы не исключают возможности развития самоотношения через социально-психологический тренинг, основанный на развитии рефлексии: «Активное саморазвитие начинает осуществляться на основе сформированной рефлексивной сферы, побуждающей к систематическому самопознанию и самоанализу, что стимулирует формирование позитивного самоотношения личности. На таком уровне самосознания создается основа для самоизменения в жизни и профессиональной деятельности» [7, с. 84].

Т. В. Архиреева в своем исследовании показала, что самопознание и самоотношение студентов являются основой их саморазвития и могут формироваться через социально-психологические тренинги и тренинги личностного роста [2]. К аналогичному выводу приходит и А. М. Кузнецова, исследовавшая взаимосвязь самоотношения и саморазвития обучающихся в вузе [22].

Благодаря указанным выше исследованиям становится очевидным, что профессиональная подготовка психолога в вузе должна предполагать не только освоение теоретических основ психологии и ее методов [4, 11], в том числе для практической работы, но и постоянное личностное развитие, детерминированное рефлексией, которая в свою очередь является ключевым фактором возрастающей компетентности, а значит и успешности психолога в будущей профессии [9, 12, 13, 16, 24, 27, 29, 31].

Вместе с тем в существующей системе высшей школы внимание к данным аспек-

там профессиональной подготовки психологов уделяется недостаточно внимания, поскольку в образовательных программах наибольший упор делается преимущественно на освоении специальных предметных знаний, умений и отдельных компетенций. Данный дисбаланс составляет, с нашей точки зрения, существо проблемы современного профессионального образования психологов. Для преодоления данного образовательного дефицита важно разрабатывать и апробировать эффективные психолого-педагогические и методические инструменты организации процесса самопознания и саморазвития будущих психологов путем культивирования рефлексии как отношения к себе, так и к другим людям.

Развитие рефлексивной способности и устойчивого адекватного самоотношения студента-психолога является важнейшей основой для готовности к этой профессии в современных условиях, когда изменения в компетенциях профессиональных компетенций происходят так стремительно и со все возрастающей скоростью. Обучение в высших учебных заведениях должно быть направлено не только на трансляцию знаний и методов, но и на формирование креативной и рефлектирующей личности [4, 9, 16, 24]. И речь в данном контексте идет даже не о гуманизации образования (которая, конечно, тоже является важнейшим для него трендом), а скорее о самой специфике профессии психолога, которая, как отмечает Е. А. Климов, связана прежде всего с отношениями «Человек-Человек». Он подчеркивает важность личностной компетентности будущего психолога и роль вторичных профессиональных признаков, которые формируются в процессе профессиональной подготовки и в самой деятельности. К ним относятся: эмоциональная устойчивость, интеллектуальная активность, эмпатия, умение общаться с людьми, доброта, тактичность и другие личностные качества [17]. Данные качества должны развиваться у студента уже в процессе учебной деятельности, плавно переходящей в профессиональную, а помогать им в этом должны квалифицированные преподаватели вузов, имеющие

не только теоретико-методологическую, но и практическую компетентность, и осознающие «подводные камни» и нюансы формирования необходимых в профессии компетенций.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что формированию адекватного и устойчивого самоотношения у студентов-психологов и отношения к будущим клиентам будет способствовать повышение рефлексивности с помощью рефлексивных практик, встроенных непосредственно в образовательный процесс высшей школы, в которых, с одной стороны, интегрируются возможности тренингов (ролевых, личностного роста, коммуникативных, психотерапевтических и т.п.), консалтинга и психодрамы, а, с другой, применяются специально разработанные методы организации рефлексивных процессов и отношений. Методология сценарирования рефлексивных практик описана в ряде работ [34, 35, 36] и доказала свою практическую эффективность в различных сферах: образовании, бизнесе, политике, управлении [34].

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальное исследование структуры и динамики самоотношения студентов-психологов проводилось на базе Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого с сентября 2022 года по август 2023 года.

Со студентами экспериментальной группы были проведены три этапа эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный). На формирующем этапе исследования в рамках учебной дисциплины были проведены рефлексивные практики, которые будут описаны дальше. Со студентами контрольной группы реализовывалась обычная программа курса «Введение в профессиональную деятельность».

В исследовании приняли участие 72 человека: студенты 1 курса. 36 из них составили экспериментальную группу и 36 — контрольную в возрасте 17–22 лет.

Для измерения параметра рефлексивности, а также структуры и динамики самоот-

ношения студентов-психологов был использован следующий комплекс диагностических методик:

1. Опросник рефлексивности А. В. Карпова [15].
2. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС) [30].
3. Рефлексивная диагностика «Самоотношение и отношения с другими» С. Ю. Степанов (базовая) [6, 35].

Поскольку первые две из этих методик уже хорошо известны, на их описании мы останавливаться подробно не будем, а вот третью методику охарактеризуем более детально, т.к. она являлась для нас базовой и кроме того была модифицирована под задачи исследования.

ОПРОСНИК РЕФЛЕКСИВНОСТИ А. В. КАРПОВА

Данная методика предназначена для выявления уровня развития рефлексивности. В состав опросника входит 27 утверждений, которые можно оценить по 7-ми бальной шкале. Соответственно, максимально в тесте можно набрать 189 баллов. Далее полученные тестовые баллы переводятся в стены (от 0 до 10 стенов), где результаты от 10 до 7 означают высокий уровень развития рефлексивности, от 7 до 4 — средний уровень развития рефлексивности, а меньше 4 стенов — низкий уровень [15].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ С. Р. ПАНТЕЛЕЕВА (МИС)

Данная методика позволяет измерить параметры самоотношения как эмоционально-ценностного компонента самосознания. Самоотношение, исходя из концепции исследователя, состоит из трех компонентов: самоуважения (имеется в виду оценка собственной эффективности), аутосимпатии и такого компонента, который он называет «самоуничижение». Каждый из этих компонентов имеет свою подструктуру и включает такие характеристики как закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя

конфликтность и самообвинение — соответственно 9 шкал. Методика состоит из 110 утверждений. Результаты дифференцируются на низкие, средние и высокие значения параметра [30].

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДИАГНОСТИКА «САМООТНОШЕНИЕ И ОТНОШЕНИЯ С ДРУГИМИ»

Концепция рефлексивной диагностики была разработана С. Ю. Степановым и апробирована с Е. П. Варламовой для исследования самоотношения и взаимоотношений психологов и директоров школ [6] и с Кремером Е. З. для исследования самоотношения и взаимоотношений руководителей бизнес-организаций [35]. Опишем основные процедуры данной методики подробнее применительно к нашему исследованию.

По процедуре в начале рефлексивной диагностики каждому ее участнику предлагается вообразить идеального психолога и идеального клиента. Далее диагностируемый должен записать на одной стороне листа качества (свойства, характеристики), которые отличают «идеального психолога», а на другой — «идеального клиента». При этом важно отметить, что количество этих качеств не задается каким-либо конкретным числом. Этим данный вариант процедуры рефлексивной диагностики само- и взаимоотношений отличается от первоначально разработанной и апробированной методики, в которой обычно дается задание написать по 10 (ни больше ни меньше) свойств идеальных персоналий. Следующим шагом участники диагностики осуществляют строгое ранжирование качеств по приоритетности (важности и выраженности) как для идеала психолога, так и для идеала клиента. После этого каждый диагностируемый должен соотнести ранее написанные идеальные качества психолога с самим собой, т.е. со своими способностями и возможностями, которыми он обладает на данный момент, и на против каждого качества выставить соответствующий ранг. Первые номера рангового ряда присваиваются тем качествам идеала психолога, которые участник видит в себе как уже наиболее сформированные и выраженные,

а последние номера — качествам идеала, которые в нем выражены очень слабо или вообще отсутствуют. Точно такую же процедуру строгого ранжирования участники диагностики проделывают с качествами идеального клиента, только на месте «реального» клиента они представляют кого-то из знакомых им людей, о которых им известно, что они либо уже являются клиентами психологической помощи, либо могли бы в будущем оказаться на месте таковых.

Формулы расчета результатов. Для исходного варианта методики, когда количество выписываемых участником диагностики «качеств» как идеального психолога, так и идеального клиента было равно десяти, обработка имела следующий вид: сначала для каждого «качества» вычислялась разница между рангом «идеала» и рангом «реала» по модулю (т.е. разность высчитывалась без учета знака «плюс» или «минус»), далее «разницы» по всем «качествам» суммировались. После этого полученная сумма разниц вычиталась из 50 (это максимально возможная сумма разниц при десяти «качествах»), а полученное значение затем умножалось на коэффициент, равный 2, который позволял привести полученный результат к процентному виду. Тем самым результат такого вычисления показывал, насколько в процентах представляемый участником образ реального человека «удален» или, наоборот, «приближен» к идеалу, а точнее к качествам, которые диагностируемый ему приписал. Данная процедура вычисления делалась отдельно для определения отношения, диагностируемого к себе как к психологу, так и к человеку, которого он представлял в качестве психологического клиента. Формула описанного вычисления применительно к определению самоотношения студента-психолога имела следующий вид:

$$PS = (50 - \sum_{i=1}^n |a_i - b_i|) * k, \text{ где:}$$

PS — величина удаленности/близости образа себя к идеалу психолога, выраженная в %; **n** — количество «качеств идеала», равное 10; **a_i** — ранг *i*-го качества в ранговом ряду «идеала», **b_i** — ранг *i*-го качества в ранговом

ряду «реала»; $\sum_{i=1}^n |a_i - b_i|$ — сумма разниц, вычисленных по модулю, между i -ым рангом «идеала» и i -ым рангом «реала», k — коэффициент приведения получаемого значения к процентному виду, равный 2 при 10 «качествах».

Формула вычисления отношения студента-психолога к клиенту выглядела таким же образом:

$$CL = (50 - \sum_{i=1}^n |a_i - b_i|) * k, \text{ где:}$$

CL — величина удаленности/близости образа реального человека к идеалу психологического клиента, выраженная в %. Данный параметр определяет отношение диагностируемого к другому человеку как клиенту, с которым психолог может вступать во взаимодействие.

Для того, чтобы сделать вышеописанную методику более чувствительной для измерения возможных изменений как самоотношения диагностируемых студентов-психологов к себе, так и их отношения к другим в ходе профессионального образования и формирования специальных компетенций, было решено количество «качеств», которыми они будут описывать идеал психолога и идеал клиента, не регламентировать. Такая модификация методики позволила отследить не только количественно выраженную динамику самоотношения, но и изменения в представлениях студентов о качествах идеального психолога и клиентов.

В связи с этим потребовалось изменить и усовершенствовать способ расчета параметра самоотношения и отношения к другим. В результате формула расчета приобрела более универсальный вид:

$$\frac{\{\sum_{max} - \sum_{i=1}^n |a_i - b_i|\} \times 100}{\sum_{max}}, \text{ где:}$$

\sum_{max} — это величина максимальной суммы разниц между i -ым рангом «идеала» и i -ым рангом «реала», остальные же обозначения аналогичны описанным выше. Данная формула справедлива как для вычисления самоотношения (PS), так и для — отношения (CL).

Интерпретация результатов, полученных с помощью описанных формул, осуществляется на основе их размещения в двумерном «пространстве» возможных само- (ось абсцисс) и взаимоотношений (ось ординат). Каждая ось размечается на отрезки по 25%: 1) от 0 до 25%, 2) от 25 до 50%, 3) от 50 до 75% и 4) от 75 до 100%. Рассмотрим психологический смысл каждого из этих интервалов.

Попадание значения измеренного параметра в первый из указанных интервалов (от 0 до 25%) свидетельствует о том, что реальный человек (либо сам студент-психолог, либо тот, кого он представляет на месте клиента) максимально удален от иерархии качеств «идеала», т.е. является в какой-то мере его антиподом. Очевидно, что такой результат в системе ценностных координат диагностируемого свидетельствует не просто о недооценке, а скорее даже негативной оценке того, к кому проявлено такое отношение (само- или взаимо-). Если участник диагностики негативно настроен по отношению к себе, то это может говорить о депрессивных и апатичных эмоциональных состояниях, сопровождаться уменьшением круга общения, демотивацией учебной деятельности, сворачиванием дальнейшего профессионального и личностного развития и т.п. последствиями. Если же диагностируемый сильно недооценивает или даже проявляет негативное отношение к клиенту, то в таком случае в ситуации возможного контакта может возникать подсознательное отчуждение психолога от клиента, блокироваться способность к эмпатии, скрыто или явно проявляться агрессивные интенции в общении и поведении.

Попадание значения измеренного параметра во второй из указанных интервалов (от 25 до 50%) свидетельствует о том, что реальный человек (либо сам студент-психолог, либо тот, кого он представляет на месте клиента) уже не является «антиподом» идеала, но все равно еще относительно далек от него. Переживание такого отношения к себе может свидетельствовать о том, что диагностируемый рассматривает себя как неопита в той сфере деятельности, компетентности которой он «примеряет» на себя, находясь

в начале пути профессионального становления, либо расценивает свои возможности как явно недостаточные применительно к тем профессиональным задачам и функциям, которые выполняет на данном этапе жизни. Означенную зону самоотношения можно охарактеризовать как зону «психологической турбулентности» и неустойчивости в оценке себя. При этом, с одной стороны, в условиях благоприятствующих его развитию и самореализации он может быть вполне успешен, т.е. достаточно мотивирован в достижении поставленных целей, вполне адаптивен и адекватен в общении, эмоционально позитивен, но, с другой стороны, при возникновении внешнего или внутреннего стресса, например, из-за ситуации неуспеха, все эти перечисленные характеристики в одночасье могут пойти прахом. И тогда отношение к себе приобретет деструктивный характер и в эмоциональном, и в коммуникативном, и в рефлексивном, и в мотивационном плане. В этом случае преобладающими станут переживания и поведенческие реакции, описанные абзацем выше, т.е. характерные для первого интервала (от 0 до 25%), преодоление которых потребует от человека достаточно больших и долгих личных усилий, может быть даже требующих поддержки профессионального психолога. Если же в интервал от 25 до 50% попадает значение отношения к другому человеку (в нашем случае — к будущему клиенту), то это свидетельствует, что диагностируемый проявляет умеренную недооценку своего психологического визави и рассматривает его как «неудобного», «проблемного», «дискомфортного» из-за бесперспективности работы с ним в силу каких-либо его личностных особенностей, которые не позволяют оказывать клиенту эффективную психологическую поддержку. В ситуациях же внешне спокойных и ни к чему особенно необязывающих взаимодействие с такими клиентами может быть вполне приемлемым, но только до тех пор, пока не возникнет хотя бы намек на конфликтность.

Как это не парадоксально, но интервал (от 75 до 100%) имеет, как и первый интервал (от 0 до 25%), ярко выраженные негативные последствия для человека как в плане отно-

шения к другому, так и плане самоотношения. Очень сильное приближение к «идеалу», а тем более ощущение себя «идеалом», чревато резко сниженной мотивацией достижения и саморазвития (здесь уместно вспомнить мысль Г. Гегеля [8] о том, что всё достигшее совершенства достойно смерти), конфликтным отношением с окружающими из-за «взгляда» на них «свысока», а также нестабильностью эмоциональной сферы, которая может в благоприятных ситуациях (например, успеха) иметь эйфорическую и нарциссическую окраску, а в неблагоприятных — резко отрицательную, часто сопровождающуюся агрессией относительно источников и факторов своих неудач. Если же имеется ярко выраженная переоценка другого (в данном исследовании — клиента), то это свидетельствует о его идеализации, когда его поступки, манера общения, качества воспринимаются «через розовые очки», которые экранируют адекватное видение реальных проблем, рисков и возможных способов оказания ему правильной психологической поддержки.

Относительно третьего интервала значенный измеряемого параметра (от 50 до 75%) можно сказать, что с психологической точки зрения, он является наиболее благоприятным, поскольку человек с таким самоотношением и в эмоциональном, и в мотивационном, и в коммуникативном плане имеет самые оптимальные возможности для самореализации, поскольку имеет достаточный запас «прочности» (выше среднего — 50%) самоотношения и взаимоотношений не только в обычных, но и в экстремальных ситуациях в случае возникновения стресса, неудачи и т.п., с одной стороны, а с другой, способен в общении слушать и слышать других, предпочитая взаимодействовать с ними на равных, и с третьей, достаточная перспектива имеющихся целей, обусловленных имеющимися идеалами, создает оптимальную (сильную и устойчивую) мотивацию их достижения, а также личностного и профессионального саморазвития.

Примеры структурированных в соответствии с описанными интервалами подпространств можно увидеть на рисунке 1.

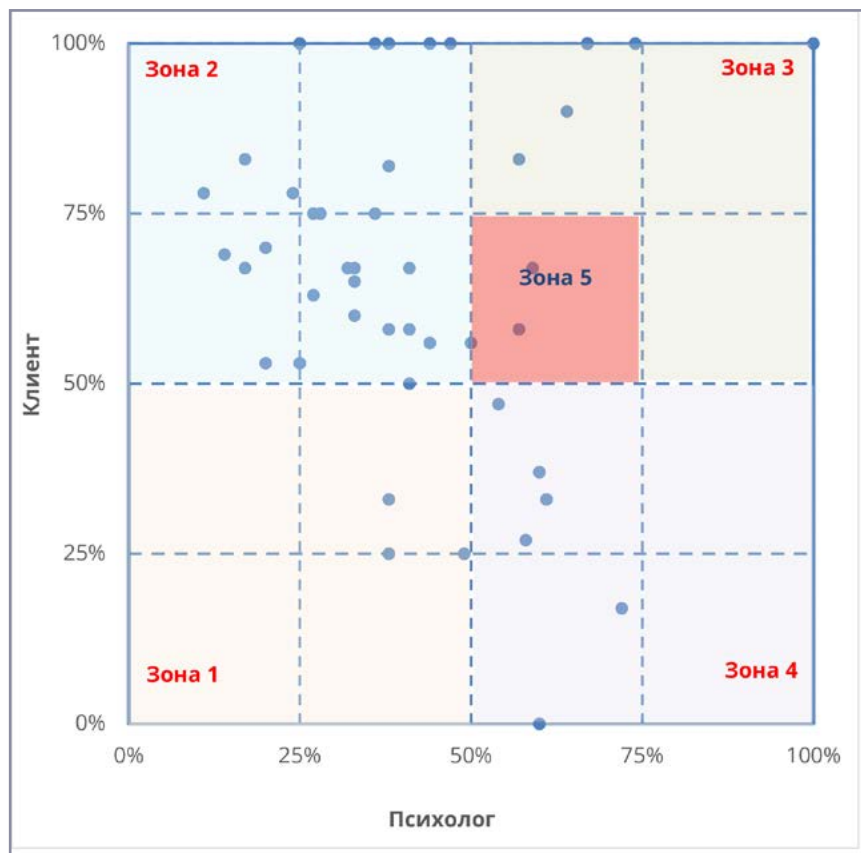


Рисунок 1 — «Пространство» само- и отношения к другому

Анализ конкретных значений двух основных параметров — самоотношения и отношения — в таком психологическом «пространстве» позволяет не только увидеть имеющиеся на момент измерения состояния и психологические характеристики диагностируемых, но выстроить вполне обоснованный прогноз возможных трендов их изменения в ближайшем будущем. В пространстве обычно выделяется 5 зон, рассмотрим их более подробно.

Зона 1 — заниженного самоотношения и низкого отношения к другому. Она располагается от 0% до 50% как по оси абсцисс — самоотношение психолога, так и по оси ординат — отношения к клиенту. Низкая оценка себя как психолога при одновременно низкой оценке клиента, с которым он предполагает работать, характеризует пессимистичную позицию студента по отношению к себе и своим будущим клиентам. Эмоционально депрессивный настрой скорее всего будет препятствовать успешному усвоению вузовских программ, а значит дальнейшему профессиональному становлению и адек-

ватному входу в профессию. Вероятнее всего при застревании в этой зоне самоотношения и отношения студент-психолог может не найти в себе достаточных ресурсов для личностного роста, продуктивных изменений или даже продолжения обучения. Такую позицию можно охарактеризовать как жертвенную. На фоне такого самоотношения будущего психолога к себе его отношение к конкретному клиенту как «противоположного» идеалу может проявляться в виде апатии и крайней безынициативности или, наоборот, даже в виде агрессивного отвержения.

Зона 2 — низкого самоотношения к себе и завышенного отношения к клиенту, выражается в значениях,

располагаемых в «пространстве» от 0% до 50% по оси абсцисс — самоотношение психолога и от 50% до 100% по оси ординат — отношение к клиенту. Значения диагностируемых параметров, попадающих в эту зону, могут быть характерны именно студентам-первокурсникам или специалистам, делающим только первые шаги на своем профессиональном поприще. Недооценка себя как психолога при переоценке качества своего клиента чревата возникновением профессиональных фобий, скованностью в выборе адекватного стиля поведения, комплиментарностью и зависимостью от клиента в процессе общения и взаимодействия с ним. Таким образом идеализация другого как будущего клиента при заниженном восприятии себя означает наличие подавленного состояния студента, наличие чувства бессилия и неуверенности в себе. При этом возможен «перенос» подчиненного отношения к воображаемому клиенту и конформное поведение по отношению к другим людям, в том числе к своим сокурсникам. Известно, что позиция «слабого», общающегося с други-

ми «снизу-вверх», препятствует успешной адаптации в коллективе, может быть причиной стрессов и внутриличностных конфликтов, а также снижения учебной мотивации и успеваемости.

Зона 3 от 75% до 100% по оси абсцисс — самооценка психолога, так и по оси ординат — оценка клиента, характеризуется завышенной оценкой себя как будущего психолога при одновременной переоценке предполагаемого клиента. Такая позиция характеризуется неадекватно завышенными представлениями о себе и своих силах, его воображение рисует ему благодатную и безоблачную картину профессиональной деятельности, встречу с всегда удобными и состоятельными клиентами. Такой студент, вероятно, будет демонстрировать доминирующую позицию в группе, что может провоцировать конфликты разной степени интенсивности с сокурсниками, которые не захотят принять его «превосходство», и разрушать здоровый психологический климат группы. Переоценка своих «достоинств» и способностей чревата снижением учебной мотивации и успеваемости, что будет сказываться на пониженном или даже отрицательном темпе профессионально-личностного развития студента-психолога, который в случае неудач скорее всего ответственность за них станет перекладывать на преподавателей или на внешние обстоятельства.

Зона 4: от 50% до 100% по оси абсцисс — самооценка психолога, от 0% до 50% по оси ординат — оценка клиента, характеризуется переоценкой себя как психолога при заниженной оценке своего будущего клиента. При такой психологической диспозиции становление студента-психолога может развиваться по траектории, близкой к зоне 3, однако отличие будет в чрезмерном смещении «фокуса внимания» на свое Я, а клиенты по большей части будут восприниматься как досадная в профессиональной деятельности. Очевидно, что такое пренебрежение найдет свое негативное отражение не только в будущей профессиональной карьере, но и в вузовской подготовке к ней. Яркая выраженная доминирующая позиция по отношению к другим при их явном (или скрытом)

признании может являться основанием для возникновения конфликтов, разрушения межличностных отношений и сужения круга общения как личного, так и профессионального. Высокая неадекватная амбициозность, зазнайство, противоборство даже конструктивной критике будет смещать фокус профессионального развития в негатив, способствовать генерации ошибок. Особенно выраженными эти характеристики станут у студентов, у которых диагностируемые значения показателей будут приближаться к полюсам: самоотношение — к 100%, а отношение — к 0%.

Зона 5: от 50% до 75% как по оси абсцисс — самооценка психолога, так и по оси ординат — оценка клиента. Особый психологический статус этой зоны состоит в том, что она характеризуется оптимальным соотношением оценки себя и других. Это зона адекватного баланса, «золотой середины», к которой имеет смысл стремиться в вопросах само- и взаимоотношений. Адекватное отношение к критике, ассертивная позиция, основанная на уважении и ответственности к интересам другого и своим собственным, является оптимальным основанием для первых успешных шагов в овладении непростой психологической профессией, а в дальнейшем отличным трамплином для повышения профессионального мастерства. И даже в случае временных неудач такой специалист будет, с одной стороны, устойчив эмоционально, а с другой, способен в общении слушать и слышать других, вступать с ними в сотворческое взаимодействие, предпочитая развиваться самому и способствовать их развитию на равных.

Арсенал описанных методик позволил перейти к экспериментальной части исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА

Для сравнения результатов констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной (до проведения в ней рефлексивных практик) групп между собой был использован критерий U-Манна-Уитни. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе исследования

Название методик	Названия шкал	Среднее значение в экспериментальной группе	Среднее значение в контрольной группе	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Методика Карпова А. В.	рефлексивность	4.361	4.333	596.5	0.552
Методика Пантелеева С.Р.	внутренняя честность	5.333	5.333	654.5	0.939
	самоуверенность	5.833	5.722	616.5	0.712
	саморуководство	5.972	5.917	640.5	0.931
	отраженное самоотношение	5.806	5.694	640.0	0.927
	самоценность	7.472	7.528	655.5	0.931
	самопринятие	6.667	6.222	530.0	0.176
	самопривязанность	5.556	5.333	605.0	0.622
	внутренняя конфликтность	5.278	5.528	692.0	0.614
	самообвинение	4.750	4.639	619.0	0.739
Методика Степанова С. Ю.	психолог	42.778	37.222	543.0	0.237
	клиент	64.806	59.639	545.5	0.246

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Статистический анализ, проведенный с использованием U-критерия Манна-Уитни, не выявил различий в результатах экспериментальной и контрольной группы. Это означает, что эти группы являются статистически сопоставимыми по исходным психологическим параметрам.

Анализируя результаты констатирующего этапа, можно сделать вывод о том, что самоотношение и рефлексивность студентов-психологов находятся на достаточно низких значениях и нуждается в развитии, что мы попробовали сделать с помощью рефлексивных практик.

СЦЕНАРИИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК

Сценарии рефлексивной практики разработаны с целью интеграции их в учебную дисциплину (модуль) «Введение в профессиональную деятельность». Эта дисциплина относится к обязательной части учебного плана основной профессиональной образовательной программы направления подготовки 37.03.01 Психология. Включение рефлексивных практик в данную учебную дисциплину позволило работать с рефлексивностью, самоотношением студента и отношением к будущему клиенту.

Темы рефлексивных сценариев соотносятся с некоторыми разделами практических занятий по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность».

Сценарий 1. «ПСИХОЛОГОМ РОЖДАЮТСЯ ИЛИ СТАНОВЯТСЯ?!».

В основу данного сценария лег метод — рефлексивно-позициональной дискуссии [23]. Данное упражнение позволяет через совместную дискуссию активизировать рефлексивные процессы, связанные с выбором профессии, увидеть «слепые места», через размышление других участников процесса возможно расширение картины «психологического мира» и себя в ней.

Преподаватель: существует мнение о том, что психологами не рождаются, а психологами становятся. Давайте совместными усилиями попробуем найти ответ на этот вопрос! Прошу вас максимально углубиться в этот вопрос и рассмотреть его со всех сторон, мнение каждого участника дискуссии имеет огромную ценность.

Сейчас нам нужно разделиться на три мини группы (*рекомендуем рассадить обучающихся территориально по группам, чтобы группы не мешали друг другу в процессе работы*). Вам нужно обсудить вопрос «Психологом рождаются или становятся?». Прошу особое внимание уделить аргументам в процессе дискуссии. На это у вас есть 30 минут (*при завершении дискуссии раньше, можно будет перейти на следующий этап работы; преподавателю важно следить, чтобы все участники группы были включены в процесс*).

Спустя 30 минут.

Преподаватель: благодарю вас за активную работу и максимальную включенность! Мы переходим на следующий этап нашей дискуссии. Обращаю ваше внимание на то, чтобы вы слушали и запоминали, может быть, даже записывали позиции каждой группы и их аргумент (*во избежание смысловой путаницы рекомендуем каждой группе оперировать одним аргументом*).

Первая группа ваше слово (*группа отвечает*). Спасибо, мы вас услышали!

Переходим ко второй группе (*группа высказывает свою позицию*). Благодарим вас!

Завершаем с третьей группой (*заслушиваем последнюю группу*). Спасибо!

Итак, сейчас по схеме 1–2, 2–3, 3–1 каждая группа должна в ответ на услышанные тезисы (*аргументы*) сформулировать антитезис (*контраргумент*). На работу вам дается 15 минут.

Спустя 15 минут.

Прошу внимание, сейчас мы снова заслушаем каждую из групп (*снова каждая из групп высказывается*).

Далее, сейчас «третья» (*та, которая не приводила аргумент и контраргумент*) группа, проводит анализ тезиса и антитезиса, предпринимает попытку найти между ними своеобразный компромисс или породить синтез между этими двумя группами. Так же 15 минут для обсуждения.

Спустя 15 минут.

Пожалуйста, мы готовы выслушать каждую из групп. Благодарю вас за работу, мы выяснили, что «Психолог — ...».

Сценарий 2. БЮРО ЖУРНАЛИСТСКИХ РАССЛЕДОВАНИЙ «ПСИХОЛОГ — ЭТО...»

Данное упражнение является «пусковой кнопкой» к личностному и групповому размышлению о различных аспектах профессии психолога, происходит соотнесение своих позиций с позициями других студентов или интервьюированных.

За пару недель до занятия студентам дается домашнее задание в парах: провести экспресс-интервью с различными категориями людей (возраст, профессия, статус и другое), длительность 5–10 минут, желательно чтобы студенты заранее договорились о том, кто кого будет интервьюировать, обязательна видеofиксация онлайн или офлайн.

Основной вопрос интервью:

Что вы знаете о психологах?

Дополнительные вопросы:

- Ваше отношение к психологии?
- Был ли у вас опыт работы с психологом? Расскажите о нем более подробно.

В процессе интервью могут возникнуть и другие вопросы, например уточняющего характера, они тоже имеют место быть.

Преподаватель: сегодня мы будем работать с результатами вашей работы. Сейчас по очереди мы посмотрим все видеofиксации интервью, обязательная просьба по ходу работы фиксировать все важные детали на ваш взгляд, мысли, возникающие в ответ на просмотр. По завершению у нас будет дискуссия.

Сценарий 3. «РЕФЛЕКСИВНАЯ КЕЙСОЛОГИЯ» О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА.

Данное упражнение направлено на осмысление, а возможно и переосмысления своего профессионального выбора, позволяет через «безопасные» чужие ситуации прийти к осознанию мотивов своего профессионального выбора.

Перед занятием подготовить флипчарты с бумагой и маркерами для разбора кейсов, распечатать карточки с кейсами.

Преподаватель: сегодня мы будем работать с кейсами. Ваша задача проанализировать мотивы выбора профессии психолога и попробовать предположить какие трудности или разочарования могут возникнуть у каждого из персонажей на пути освоения профессии психолога. Так же просьба затронуть этические аспекты. Ответ сопроводить графическим изображением на флипчарте.

Кейс 1. Ж, 16 лет: «Я люблю смотреть прямые эфиры и рилсы про психологию, поэтому я подумала о почему бы мне не стать психологом?».

Кейс 2. Ж, 30 лет: «Мои подруги хвалят меня за то, что я своими советами помогла решить все проблемы в их жизни. Называют меня «психологом». Думаю, что могла бы стать отличным специалистом в области семейных отношений».

- Кейс 3 М, 20 лет:** «В школе я регулярно занимался волонтерством. Мне нравится помогать людям, поэтому я решил стать психологом».
- Кейс 4 М, 45 лет:** «Я много лет веду бизнес и заметил, что у меня легко получается манипулировать людьми и обманывать их. Поэтому я решил изучать психологию. Считаю, что знания в этой области помогут мне стать более влиятельным и заработать больше денег».
- Кейс 5 Ж, 19 лет:** «Моя жизнь — это сплошные разочарования, боль и неудачи. Уверена, что психология — решить все мои проблемы».
- Кейс 6 М, 16 лет:** «Я люблю разговаривать. Все мои близкие и не очень говорят одно — ты очень общительный. Это и стало основой моего выбора будущей профессии».

Далее каждая группа представляет свои результаты, идет обсуждение между группами, фиксация смыслов.

Дополнение к заданию: предложить каждой группе разработать свой кейс по данному вопросу.

Сценарий 4. «ЭТИКА И ЭСТЕТИКА ПСИХОЛОГА»

Следующей логической частью после размышления о своем профессиональном выборе, возникает потребность соотнесения представлений перспектив предстоящего развития, постановка целей и шагов. Через данное упражнение студенты предпринимают попытку воссоздать образ «идеального психолога», «эталонный образ».

Заготовить заранее различные характеристики и фотографии образов психологов. Это может быть текстовое описание или фотография или фрагменты из фильмов. Выдать на пару один портрет психолога.

Преподаватель: ранее мы рассуждали о том, что профессионал-психолог владеет определёнными знаниями и методами, а также обладает характерными качествами личности. Но упустили один важный факт — этику и эстетику психолога. Этика — комплекс нравственных норм, эталон поведения профессионала. Эстетика — внешнее выражение, внешний стиль.

Каждому из вас достался образ какого-то психолога. Вам нужно в парах поразмышлять и зафиксировать все чувства и мысли, которые у вас возникали с позиции КЛИЕНТА, который мог бы попасть к такому психологу.

20 минут на работу. После идет круговое обсуждение и фиксация смыслов. Формулировка выводов по теме.

Сценарий 5. «ЗНАКОМСТВО С Я».

В основу сценария легли категории описания Я по Р. Бернсу [3].

Перед началом занятия раздать каждому студенту распечатанную Я-карту (см. Рис. 2), с которой они будут работать.

Преподаватель: сегодня нам предстоит интересная работа – взаимодействие с собственным Я. Вы видите, перед собой свою Я-карту, сейчас в каждой позиции вам нужно написать свои Я-характеристики, прошу подойти к данной работе серьезно. У вас 20 минут. Подписывать свою Я-карту не нужно.

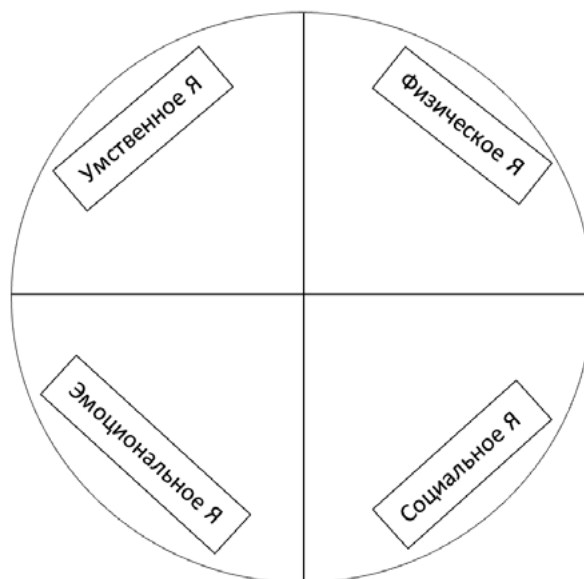


Рисунок 2 — Я-карта.

Спустя 20 минут.

Теперь прошу сдать мне Я-карты (*преподаватель перемешивает их и раздает в произвольном порядке*). Теперь у вас новая задача: изучить полученную путем случайной жеребьевки чью-либо чужую Я-карту очень внимательно и попробовать вжиться в эту я карту. Далее каждый из вас расскажет о себе через Я-карту (*задача постараться избегать оценочных суждений, особенно деструктивных*). Задача обнаружить свое «Я» по рассказам одноклассников и зафиксировать те чувства, что возникают в процессе выслушивания.

Каждый участник рассказывает о себе.

Спасибо за работу! Теперь я прошу провести обсуждение в комфортных парах (*нужно выбрать пару, с которой есть контакт и безопасно*).

Если вы хотите развивать или усложнять данное упражнения можно, например попробовать воссоздавать разные ситуации, где участники будут взаимодействовать с другими от своей Я-карты или заниматься определённым видом деятельности. Можно раздать карточки с различными фрустрирующими или проблемными ситуациями и проиграть сценки.

Сценарий 6. «МИФОЛОГИЯ ИЛИ ИЗБАВЛЕНИЯ ОТ СТЕРЕОТИПОВ»

Анализ мифов позволит встать на позицию другого, увидеть его точку зрения.

Перед занятием подготовить карточки с мифами о «психологах», флипчарт или интерактивную доску. Перечень мифов представлен следующим образом:

МИФ 1. Посещение психолога — это решение всех проблем
МИФ 2. Хороший психолог — стоит дорого (могут позволить себе только очень богатые люди)
МИФ 3. Психолог — это рентген, экстрасенс, «видит другого насквозь»
МИФ 4. Психолог = психиатр
МИФ 5. Психолог, посещающий психолога — плохой специалист
МИФ 6. У психолога нет личных проблем
МИФ 7. Подруга или близкий человек альтернатива психолога
МИФ 8. Одной встречи с психологом достаточно, чтобы решить запрос
МИФ 9. Психолог дает советы, говорит, как правильно поступить
МИФ 10. Обращаются к психологам только слабаки или безвольные люди

Преподаватель: упоминания о «психологии» и «психологах» возникают все чаще, но все еще существуют множество мифов в массовом сознании, которые сопровождают профессиональное поле специалистов. Сегодня мы попробуем поработать с некоторыми из них.

Сейчас мы с вами в форме дискуссии совместно разберем каждый из мифов.

На доске идут работать участники рефлепрактики с каждым из мифов по очереди. Задача ответить на три аспекта: происхождение данного мифа/ его значение/ как развеять данный миф в обществе и индивидуально.

В процессе работы вспоминаются и другие мифы о психологах, которые можно разобрать по такой же схеме.

Сценарий 7. «АВТОПОРТРЕТ Я»

Перед занятием подготовить все возможные творческие материалы: ватманы, бумагу, карандаши, краски, фломастеры, журналы, клей и т.д.

Преподаватель: сейчас вы будете работать с образом своего будущего Я. Ваша задача проанализировать результаты всех наших прошлых занятий, своими умозаключениями, а также чувства — создать свой автопортрет. Автопортрет той личности и профессионала к которой вы будете стремиться.

На работу студентам стоит выделить минимум 1 час. Далее по желанию ребята начинают представлять свои автопортреты.

Сценарий 8. «ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»

Подготовить шаблоны дорожных карт (см. Рис.3) по количеству студентов, карандаши и фломастеры.

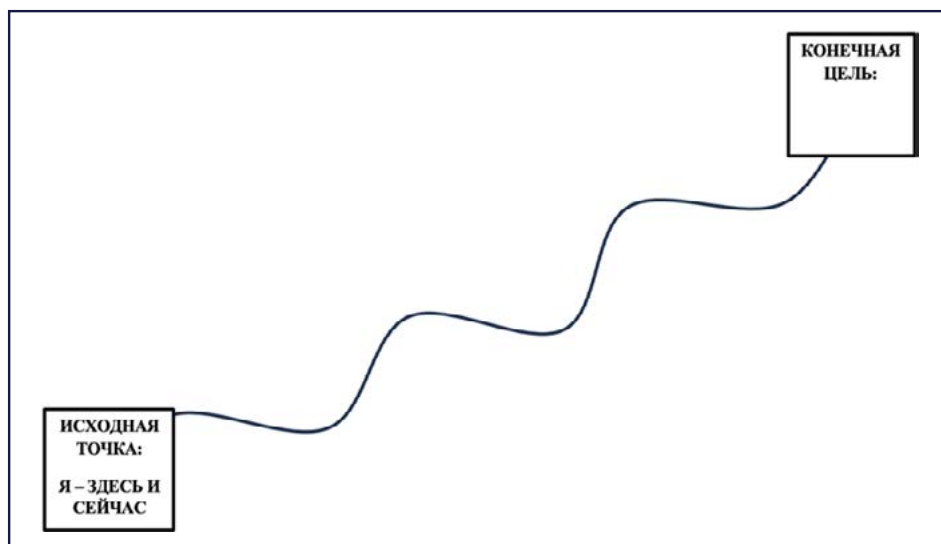


Рисунок 3 — Шаблон дорожной карты

Преподаватель: сегодня каждый из вас будет строить дорожную карту своего профессионального развития от «Я-здесь и сейчас» до той конечной цели, которую вы сами себе поставите. Ваша задача конкретно прописать шаги и сроки их осуществления, последовательно выполняя которые вы достигните своей цели. Важный момент — попробуйте выделить максимальное количество действий. Чем меньше, проще и конкретнее шаги, тем больше вероятность достигнуть итоговой цели.

После самостоятельной работы студентов идет обсуждение в мини-группах или парах с целью сравнения и анализа дорожных карт. Стоит сделать акцент студентам о важности безоценочных высказывании.

Сценарий 9. «ОТРАЖЕНИЕ Я»

Условия выполнения сценария: участники сценария должны быть знакомы не менее 3–6 месяцев.

Перед занятием подготовить ватманы А3 по количеству участников, фотографии лиц участников 15х10 см, клей, разноцветные фломастеры, креп.

Преподаватель: сегодня мы будем работать с отражением вашего Я в глазах других людей. Предлагаю вам закрепить на любой стене аудитории ватман со своей фотографией (*предварительно каждый участник клеит на ватман свою фотографию*). Далее мы с вами встаем в круг спиной к другу и как «часовой механизм» передвигаемся вправо, ваша задача дополнить портрет каждого одноклассника важной деталью: это может быть предмет, цвет, слово — все что поможет передать образ другого

человека. Важная деталь — мы не концентрируемся на внешнем, мы рассматриваем все стороны образа человека.

Когда круг пройден, переходим на следующий этап. Каждый студент забирает свой ватман и анализирует его самостоятельно, попутно отвечая на вопросы.

Преподаватель: вижу, что вам понравилось это упражнение, переходим на следующий этап работы — рефлекссию полученных результатов. Прошу каждого забрать свой ватман и найти себе комфортное место в аудитории. У каждого из вас есть 30 минут, чтобы изучить свое «Отражение Я». Попутно отвечая на вопросы:

- Что я чувствую, когда смотрю на отражение Я?
- Каково ваше отношение к отражению Я? Хотелось бы его исправить? Если да, то какие детали именно?
- Совпало ли мое представление о себе с отражением Я? Если нет, то в чем именно не совпадало и как думаете с чем это связано?

Через 30 мин.

Преподаватель: прошу вас объединиться в комфортные для вас пары и поделиться вашими мыслями и чувствами. После обсуждения вы можете дополнить «Отражения Я» необходимыми по вашему мнению деталями.

Сценарий 10. РЕФЛЕКСИВНОЕ ПИСЬМО «ПРИВЕТ, ПСИХОЛОГ N ИЗ БУДУЩЕГО».

Анализ себя в прошлом, настоящем и планирование траектории развития в будущем посредством рефлексивного письма себе. Позволит «безопасно», наиболее подробно и конкретно провести осознание своих сходных качеств, поставить цели и зафиксировать их.

Перед занятием подготовить листы бумаги, цветные карандаши и фломастеры. Постараться сделать так, чтобы у каждого студента было свое рабочее место.

Если преподаватель не имеет возможности обеспечить нужные условия, возможно дать это упражнение как домашнее.

Преподаватель: сегодня каждый из вас напишет себе письмо в будущее. В этом письме вам нужно постараться затронуть аспекты своей предпрофессиональной и будущей профессиональной жизни. Поразмышлять о том, как вы пришли в профессию психолога: о своих мотивах и стремлениях (прошедшее время), также о своих личностных качествах, знаниях, умениях (в настоящем времени) и о том, каким специалистом вы сможете стать, с кем бы вы хотели работать. Начинаться данное письмо будет с «Привет, психолог ... (ваше имя) из будущего...». Это будет лично ваше письмо, которое никто не будет читать.

Мы предполагаем, что на написание такого рода письма понадобится минимум час. По завершении работы можно устроить рефлекссию о том, какие чувства и мысли возникли при написании данного письма.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Обратимся к результатам диагностики контрольного этапа, чтобы проверить правомерность гипотезы о том, что в условиях вузовского образования с использованием методов рефлексивной практики, реализуемых в контексте отношений «преподаватель-студент», возможно развивать рефлексивность, изменять самоотношение начинающего психолога и его отношение к будущему клиенту.

Начнем со сравнительного анализа результатов исследования, полученных с помощью опросника А. В. Карпов, на измерение рефлексивности в контрольной группе (см. рисунок 4).

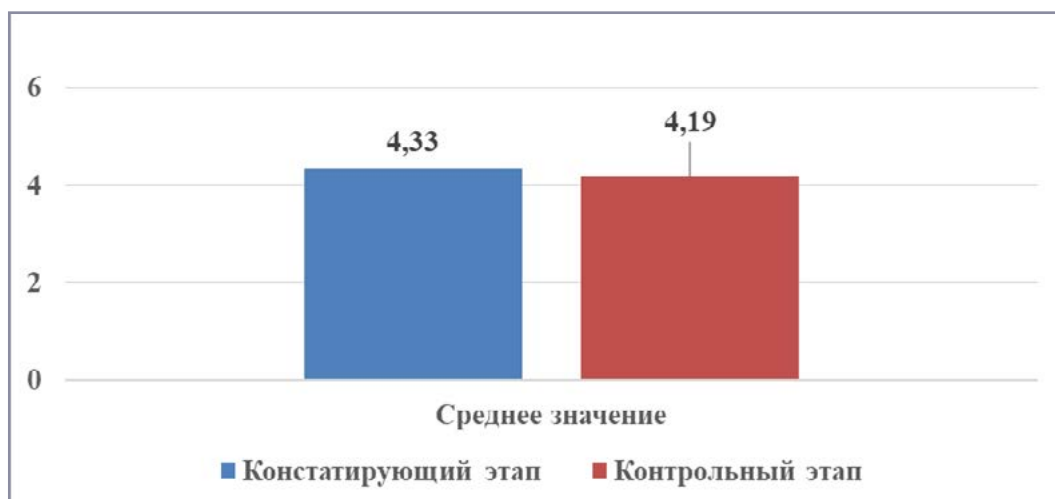


Рисунок 4 — Средние значения показателя рефлексивности (по А. В. Карпову) в контрольной группе в начале и в конце исследования

Видно, что в контрольной группе рефлексивность незначительно снизилась, а вот в экспериментальной группе рефлексивность, наоборот, выросла (см. рисунок 5).

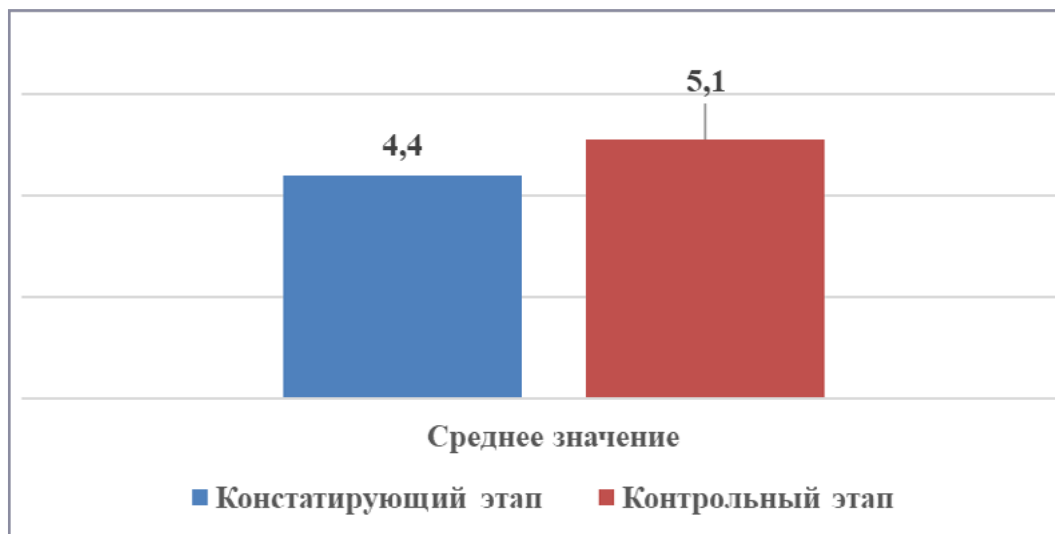


Рисунок 5 — Средние значения показателя рефлексивности (по А. В. Карпову) в экспериментальной группе до и после рефлепратик

Результаты измерения с помощью методики исследования самооотношения (по С. Р. Пантелееву) в контрольной группе представлены на рисунке 6. Они демонстрируют практическую неизменности отношения студентов-психологов к себе по измеряемым параметрам.

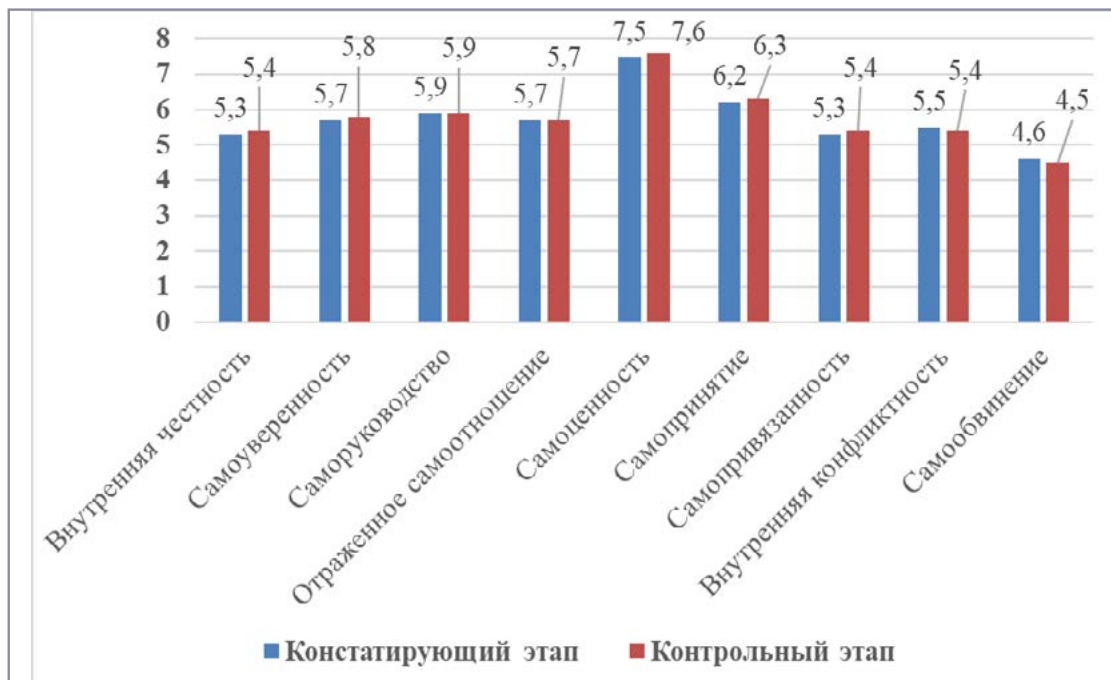


Рисунок 6 — Средние значения показателей самооотношения в контрольной группе, полученные с помощью методики С. Р. Пантелеева

Результаты экспериментальной группы по этой же методике представлены на рисунке 7.

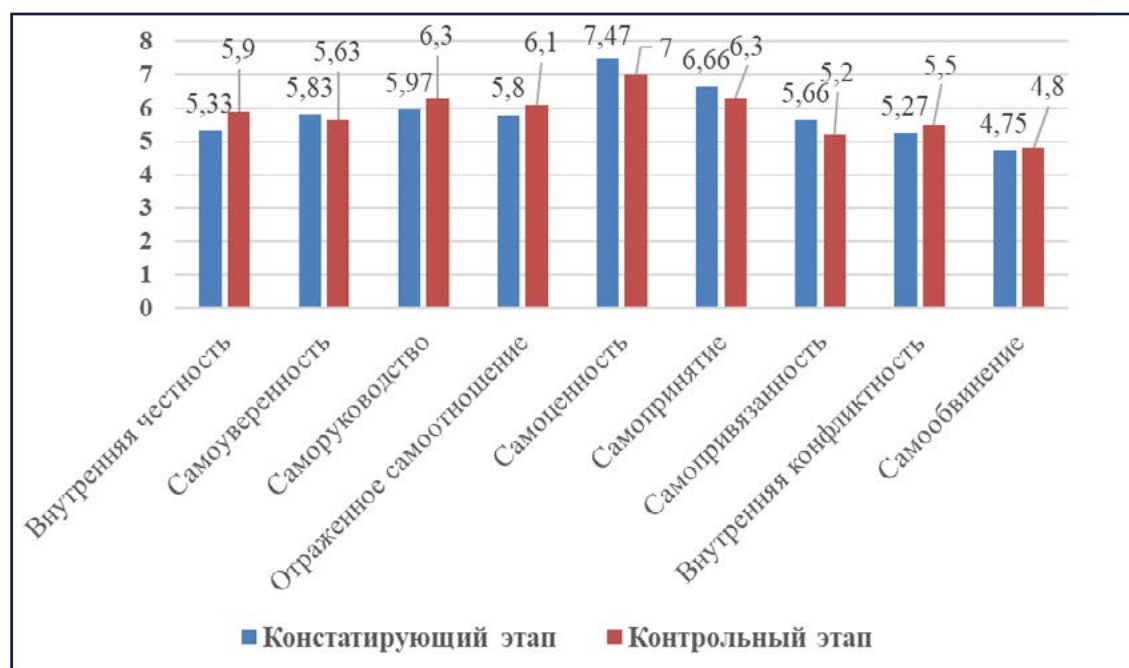


Рисунок 7 — Средние значения показателей самооотношения в экспериментальной группе, полученные с помощью методики С. Р. Пантелеева

Из приведенных диаграмм видно, что экспериментальной группе средние значения таких показателей, как «Внутренняя честность», «Саморуководство»,

«Отраженное самоотношение», «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» повысились, а «Самоуверенность», «Самоценность», «Самопринятие» и «Самопривязанность», наоборот, снизились.

Эти результаты говорят о том, что после рефлексивных практик у студентов, пришедших на первый курс с амбициями «супергероев» и рассчитывавших незамедлительно начать успешно осваивать и применять профессиональные компетенции, начался процесс «отрезвления». Они столкнулись с собственными личностными ограничениями и комплексами, со сложностью освоения профессиональных методов работы и т.п. В результате студенты стали более глубоко и тщательно рассуждать о себе, о своих достоинствах и недостатках относительно будущей профессии, у них началась декристаллизация Я-концепции, появилось желание развиваться в сторону большего соответствия требованиям профессии.

В конце рассмотрим результаты исследования полученные с помощью методики «Самоотношение и отношения к клиенту» (С. Ю. Степанова), начав с контрольной группы. Ее данные представлены на рисунке 8.



Рисунок 8 — Средние значения результатов измерения с помощью методики «Самоотношение и отношение к клиенту» (С. Ю. Степанов) в контрольной группе в начале и конце исследования

Видно, что результаты контрольной группы, которая продолжала работать по базовому модулю «Введение в профессиональную деятельность» без внедрения рефлексивных практик в учебный процесс, остались практически неизменными, большая часть значений измеряемых параметров осталась в Зоне 2, т.е. такой же, как и в начале исследования. Это означает, что у студентов-психологов из контрольной группы доминирующей остается низкая оценка себя при высокой оценке качеств своего будущего клиента. Идеализация другого — будущего клиента, и заниженная оценка себя свидетельствует о наличии подавленного эмоционального состояния у студентов, наличие чувства бессилия и неуверенности в себе. А из этого вытекает позиция «слабого» и пристройка в общении с другими людьми «снизу», что может препятствовать успешной адаптации в коллективе сокурсников, провоцировать возникновение внутриличностных конфликтов и как следствие вызывать снижение успеваемости и другие негативные последствия.

На рисунке 9 представлено сравнение результатов измерения с помощью той же методики, но уже в экспериментальной группе.

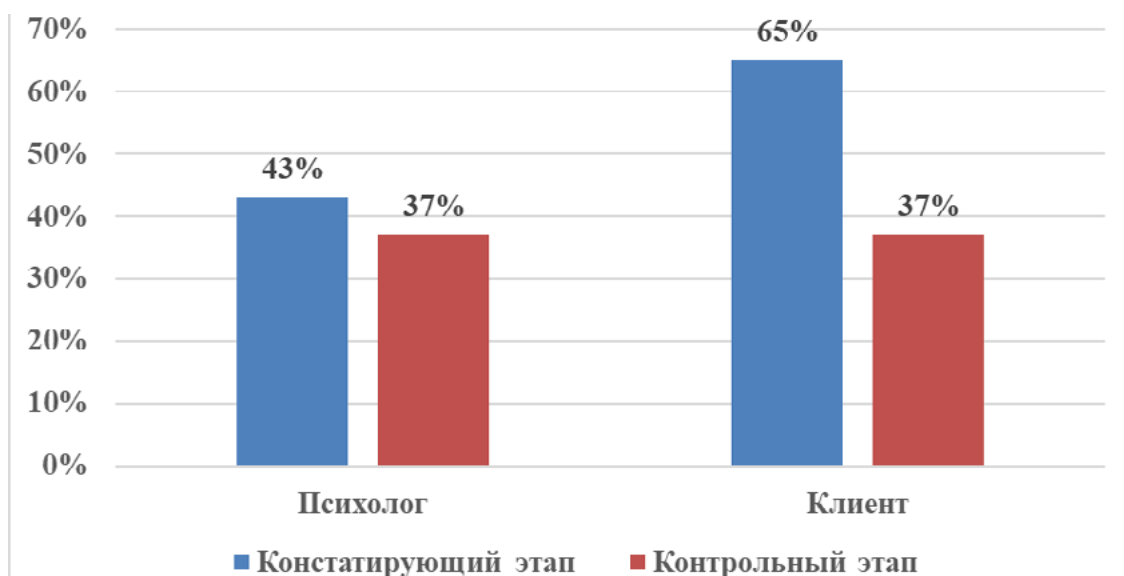


Рисунок 9 — Средние значения результатов измерения с помощью методики «Самоотношение и отношение к клиенту» (С.Ю. Степанов) в экспериментальной группе до и после проведения рефлексивных практик

В экспериментальной группе после проведения рефлексивных практик видны заметные подвижки из Зоны 2 в Зону 1 (см. Рисунок 10) в показателях самоотношения и особенно отношения к будущему клиенту.



Рисунок 10 — Динамика положения средних значений показателей «самоотношение» и «отношения к клиенту» по методике С. Ю. Степанова в экспериментальной группе

Из рисунка 10, видно, что по оси абсцисс — средняя по группе самооценка студентов-психологов заметно снизилась, а по оси ординат произошло еще более существенное смещение из зоны 2 в зону 1, т.е. относительно оптимальная оценка своего будущего клиента заместились более низкой. Таким образом в экспериментальной группе произошло отдаление значений измеряемых показателей от зоны 5 — от области психологического «оптимума», что вроде бы противоречит желаемой и ожидаемой динамике. Ведь естественно было бы полагать, что рефлексивные практики должны способствовать не только повышению рефлексивности у студентов, но и положительно сказываться на их отношении к себе и своим будущим клиентам. Однако «логика» психологических процессов оказывается не столь прямолинейной! Попробуем более подробно разобраться в этом.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом курсе, а особенно в первые месяцы обучения студент-психолог находится в своеобразных «розовых очках» по отношению к профессии психолога, функциям психолога, качествам личности психолога и т.д. Об этом говорят даже авторы нескольких учебников «Введение в профессиональную деятельность психолога», рассуждая о начальных стадиях профессионализации будущего специалиста [18].

После рефлексивной практики повышается рефлексивность, студент начинает больше размышлять и анализировать, соотносить себя с требованиями профессионального психолога. Изначально «нафантазированный» образ начинает рушиться, из-за чего происходит снижение самоотношения и отношения к будущему клиенту за счет повышения критичности к себе и к предполагаемому Альтер-эго. Как следствие — сдвиг отношения к будущему клиенту из зоны «оптимистичной» оценки в зону «пессимистичной». Иначе говоря, в результате рефлексивных практик будущие клиенты стали восприниматься как более сложные, трудные и менее желаемые, чем представлялось в начале. Тем самым, наращивая рефлексивность, студент начинает больше размышлять и анализировать, соотносить себя с реальностью и «надуманная» картина начинает меняться, «розовые очки» спадают: самоотношение и отношение к будущему клиенту становятся более реалистичными и менее беззаботными. Этот факт и зафиксировала

методика С.Ю. Степанова. Здесь то и уместно вспомнить слова Экклезиаста сказанные две тысячи с лишним лет назад и приведенные в начале статьи в качестве эпиграфа о том, что во многих мудрости много печали.

Соответственно важно отметить, что попадание «пессимистичную» зону 1 может быть связано с нарастанием негативных переживаний у студентов-первокурсников, а также с разочарованием в будущей профессии, с кризисом профессиональной идентичности, который обычно наступает только на третьем, а у некоторых даже на 4 курсе обучения в вузе, приводя в некоторых случаях к отказу от профессии психолога либо до, либо сразу по окончании получения профессионального образования. Обострение же данного кризиса на первом курсе, т.е. в самом начале обучения, и в условиях психолого-педагогической поддержки со стороны опытного преподавателя создает возможность более благополучного преодоления ситуации нарастания внутриличностного конфликта, ну или в худшем случае, т.е. когда студент решает прервать обучение, экономит ему драгоценное время, а государству деньги.

Данное обстоятельство позволяет указанный экспериментальный факт интерпретировать как положительный, поскольку самоотношение и отношения к клиенту после преодоления кризисных явлений, выявленных и санированных на ранней стадии, начнут сдвигаться по направлению к «оптимуму». И благодаря дальнейшей продуманной работе в контакте «студент-преподаватель» можно будет вывести начинающего психо-

лога в оптимальное, а в дальнейшем и устойчивое состояние самоотношения и взаимоотношения с будущими клиентами.

Описанные выше выводы были статистически верифицированы с помощью Т-критерия Вилкоксона. Он, в частности,

использовался при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов исследования относительно контрольной группы, с которой не проводились рефлексивные практики (табл.2).

Таблица 2 — Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона на констатирующем и контрольном этапе диагностики в контрольной группе

Названия шкал	Среднее значение в контрольной группе на констатирующем этапе	Среднее значение в контрольной группе на контрольном этапе	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Методика измерения рефлексивности А.В. Карпова				
рефлексивность	4.333	4.194	20.5	0.26
Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС)				
внутренняя честность	5.333	5.417	0.0	0.18
самоуверенность	5.722	5.778	0.0	0.317
саморуководство	5.917	5.917	0.0	1
отраженное самоотношение	5.694	5.694	1.5	1
самоценность	7.528	7.639	0.0	0.18
самопринятие	6.222	6.250	0.0	0.317
самопривязанность	5.333	5.417	0.0	0.317
внутренняя конфликтность	5.528	5.389	6.0	0.102
самообвинение	4.639	4.528	6.0	0.102
Методика С.Ю. Степанова «Самоотношение и отношение»				
психолог	37.2	37.6	0.0	0.18
клиент	59.6	56.7	105.0	0.395

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Из данных приведенной статистической обработки видно, что значимых подвижек в измеряемых характеристиках в контрольной группе, как и ожидалось, не произошло.

Для проверки статистической достоверности изменений в параметрах рефлексив-

ности, самоотношения и отношения к другим в результате проведения рефлексивных практик в экспериментальной группе также использовался Т-критерий Вилкоксона. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 — Эмпирические значения критерия T-Вилкоксона до и после проведения рефлексивных практик в экспериментальной группе

Названия шкал	Среднее значение в экспериментальной группе до проведения рефлексивных практик	Среднее значение в экспериментальной группе после проведения рефлексивных практики	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Методика измерения рефлексивности А. В. Карпова				
рефлексивность	4.361	5.111	111.5	0.018*
Методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС)				
внутренняя честность	5.333	5.778	95.0	0.032*
самоуверенность	5.833	5.611	187.5	0.49
саморуководство	5.972	6.250	169.5	0.29
отраженное самоотношение	5.806	6.056	138.5	0.333
самоценность	7.472	7.000	270.5	0.112
самопринятие	6.667	6.333	254.0	0.235
самопривязанность	5.556	5.167	207.5	0.088
внутренняя конфликтность	5.278	5.528	126.5	0.324
самообвинение	4.750	4.806	132.5	0.866
Методика С. Ю. Степанова «Самоотношение и отношение»				
психолог	42.778	37.222	405.5	0.255
клиент	64.806	36.556	552.0	0***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Из таблицы видно, что статистически значимые различия выявлены в показателях: «клиент» ($T=552.0$, при $p < 0,001$) по методике С.Ю. Степанова, «внутренняя честность» ($T=95.0$, при $p < 0,05$) по методике С.Р. Пантелеева, «рефлексивность» ($T=111.5$, при $p < 0,05$) по методике А.В. Карпова. Нельзя не отметить, что заметные изменения, хоть и не дотягивающие до статистической значимости, произошли в экспериментальной группе и по показателю «самоотношения» студентов к себе как психологам. Полагаем, что эта тенденция может усилиться и станет статистически достоверной, если программа

рефлексивных практик будет пролонгирована и на следующие курсы профессиональной подготовки, но это уже следующий этап наших будущих изысканий.

Выводы. Таким образом в результате анализа эмпирических данных, полученных после проведения рефлексивных практик у студентов-психологов первого курса, можно сделать вывод о том, что налицо — значимое повышение рефлексивности, при одновременных подвижках в сфере самоотношения и отношения к своим будущим клиентам, произошедших в результате экспериментальной организации рефлексивной работы студен-

тов над собой, что означает подтверждение гипотезы нашего исследования.

После анализа тенденций к повышению или снижению некоторых показателей примерно сделать заключение о том, что рефлексивные практики являются действенным психолого-педагогическим инструментом работы с рефлексивностью и самоотношением студентов-психологов. Благодаря ему удалось сдвинуть кризис профессиональной идентичности студентов-психологов, возникающий традиционно на 3-4 курсах, значительно ближе к началу обучения, что существенно расширяет горизонт развития их личностной готовности и компетентности

к будущей профессии, а значит позволяет профилировать вероятность разочарования и ухода из нее уже на самой ранней стадии овладения ею.

В перспективе, чтобы помочь студентам остаться в выбранной ими профессии и оптимизировать их траекторию профессионального развития, планируется разработать развивающую программу рефлексивной работы с кризисом профессиональной идентичности для студентов-психологов на протяжении всей профессиональной подготовки с опорой на рефлексивно-сотворческие технологии [34, 36].

■ ИСТОЧНИКИ

1. Алиева М. Б. К проблеме современного студенчества // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2014. № 39. С. 51–55.
2. Архиреева Т. В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 158 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
4. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М., 1977. 109 с.
5. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов. Психология. 2005. № 2. С. 7–17.
6. Ванчикова А. А. Особенности самоотношения в подростковом возрасте Features of self-attitude in adolescence // Научные высказывания. 2023. С. 33.
7. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 28–43.
8. Гаранина Ж. Г., Баляев С. И., Ионова М. С. Роль самоотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 82–96.
9. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. М., 1977. Т. 3. С. 238.
10. Головин А. А. Профессиональная рефлексия будущего специалиста: структура и содержание // Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 162–172.
11. Горбунова О. В., Филиппова Л. В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально-образовательную деятельность // Мир психологии. 2005. №3 (43). С. 67–74.
12. Григорович С. С. Образ идеального профессионала у студентов-психологов // Психология XXI века: методологические основы работы психолога. XII международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПбГУ, 2013. С.120–122.
13. Закамская Н. Ю. Самоотношение и рефлексивность российских и иностранных студентов // Состав редакционной коллегии и организационного комитета. 2021.
14. Иванова С. П. Исследование выраженности рефлексии у будущих психологов МЧС России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 1 (40). С. 31–36.

15. Казанцева Т. А., Олейнк Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. №6. С.51-59.
16. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. –2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
17. Каяшева О.И., Ханова З.Г. Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении профессиональной успешности студентов-психологов // Казанский педагогический журнал. 2021. №4. С. 252-257.
18. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1984.
19. Козьмина Л.Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. No 1 (17). С. 193-197.
20. Колышко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
21. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
22. Косенко К.А. Самоотношение личности: теоретический аспект исследований // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». 2021. Т. 2. №. 13-2. С. 115-120.
23. Кузнецова А. М. Взаимосвязь самоотношения и саморазвития личности студентов // Наука. Технологии. Инновации: сборник. 2015. С. 57–59.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975
25. Лукова М. С., Бондарькова М. А. О роли рефлексии в профессиональном развитии студентов-психологов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования. Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2014. С. 286–291.
26. Мамедова Э.С. Самоотношение студентов-психологов с разным уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности. Белгород: НИУ БелГУ, 2016. 63 с.
27. Медведская Е. И. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности // Психология в вузе. 2005. № 4(205). С. 47–56.
28. Мороз А. В., Макарычева И. Н. Профессиональная рефлексия как инструмент психологической супервизии // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 3. С.1-7.
29. Мясцев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
30. Неруш Т. Г. Профессиональная рефлексия как механизм профилактики выгорания психологов // Психолого-экономические исследования. 2008. Т. 1. № 1–2. С. 70–75.
31. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М.: «СМЫСЛ». 1993. 32 с.
32. Романова М. В. Виды профессиональной рефлексии студентов будущих педагогов-психологов // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С.120-122.
33. Сарджвеладзе Н. И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, Мецниереба, 1974.
34. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.
35. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3).С. 25–49.
36. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации (на примере семинара-тренинга по стратегии развития компа-

- нии) // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філасофія, педагогіка, псіхалогія. 2011. № 3(119). С. 120–131.
37. Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефле-практические методы. М., 1993. 66 с.
38. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. С. 63.
39. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии. 1984. Т. 5.
40. Эпова Н. П. Самоотношение как важный компонент рефлексивного самосознания учащихся в условиях специально организованной среды // Вестник Читинского государственного университета. 2–007. No 4. С. 134–141.
41. Miller O. M., Cherepanova E. V. Self-Knowledge, and Self-Attitude of Educational Students Groups in the Trainings of Personal Growth // Humanities & Social Sciences. 2013. No 10. P. 1471–1478. Available from: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/10034>. (Accessed 26 August 2018).
42. Coopersmith S. The antecedents of Self-Esteem. San-Francisco: Freeman, 1967.

■ REFERENCES

1. Alieva M. B. On the problem of modern students // Psychology and pedagogy: methodology and problems. 2014. No. 39. pp. 51–55.
2. Arkhireeva T. V. Critical self-attitude of younger schoolchildren and factors of its development: monograph / T. V. Arkhireeva. Veliky Novgorod: NovGU named after Yaroslav the Wise, 2008. 158 p
3. Burns R. The development of the Self-concept and education. M., 1986.
4. Chesnokova I. I. Problems of self-awareness in psychology. M., 1977. p. 109.
5. Buyakas T. M. The foundations and conditions of professional formation of psychology students. M.: Vest. Moscow. un-ta. Psychology. 2005, No. 2, pp.7–17.
6. Vanchikova A. A. Awareness of self-attitude in the younger age shows the features of self-attitude in adolescence // Scientific research. 2023, p. 33.
7. Varlamova E. P., Stepanov S. Yu. Reflective diagnostics in the education system // Questions of psychology. 1997, No. 5, pp. 28–43.
8. Garanina Zh. G., Balyaev S. I., Ionova M. S. The role of self-attitude in the personal and professional self-development of students of higher education // Education and science. 2019. Vol. 21. No. 1. pp. 82–96.
9. Hegel G. V. F. Encyclopedia of Philosophical Sciences: in 3 volumes, 1977. Vol. 3. p. 238.
10. Golovin A. A. Professional reflection of a future specialist: structure and content // Pedagogical Journal. 2016. No. 3. pp. 162–172.
11. Gorbunova O. V., Filippova L. V. Self-attitude as an indicator of the subjective involvement of students in professional and educational activities // World of Psychology. 2005. No.3 (43), pp.67–74.
12. Grigorovich S. S. The image of an ideal follower among psychology students // Psychology of the XXI century: methodological foundations of the work of a psychologist. XII International Scientific and Practical Conference of Students, teachers and Young specialists, St. Petersburg State University, 2013. pp. 120–122.
13. Zakamskaya N. Y. Self-attitude and reflexivity of Russian and foreign students // The composition of the editorial board and the organizing committee. 2021.
14. Ivanova S. P. A study of the severity of reflection in future psychologists of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2010. No. 1 (40). pp. 31–36.
15. Kazantseva T. A., Oleink Yu. N. Interrelation of personal development and professional formation of psychology students // Psychological Journal. 2002. No. 6. pp. 51–59.

16. *Karpov A. V.* Reaction as a psychological association and the methodology of its definition // *Psychological Journal*. 2003. Vol. 24. No. 5, С. 45-57.
17. *Kayasheva O. I., Khanova Z. G.* Retrospective, situational and prospective reflection in achieving professional success of psychology students // *Kazan Pedagogical Journal*, 2021. No. 4. pp. 252-257.
18. *Klimov E. A.* Psychology of professional self-determination. Rostov n/A, 1984.
19. *Kozmina L. B.* Self-attitude and self-esteem as predictors of psychological well-being of the personality of psychology students // *Historical and socio-educational thought*. 2013. No. 1 (17). pp. 193-197.
20. *Kolyshko A. M.* Psychology of self-attitude: textbook. Grodno: GrSU, 2004. 102 p.
21. *Kon I. S.* In search of oneself: Personality and its self-awareness. М., 1984.
22. *Kosenko K. A.* Self-attitude of personality: a theoretical aspect of research // *Bulletin of the student scientific society of the State Educational Institution of Higher Education "Donetsk National University"*. 2021. vol. 2. No. 13-2. pp. 115-120.
23. *Kuznetsova A. M.* Interrelation of self-attitude and self-development of students' personality // *Nauka. Technologies. Innovations: a collection*. 2015. pp. 57-59.
24. *Leontiev A. N.* Activity. Conscience. Personality. М., 1975
25. *Lukova M.S., Bondarkova M. A.* On the role of reflection in the professional development of psychology students // *Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: problems of heterogeneous groups and inclusive education*. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2014. pp. 286-291.
26. *Mammadova E. S.* Self-attitude of psychology students with different levels of psychological readiness for professional activity. Belgorod: NRU BelSU, 2016. 63 p.
27. *Medvedskaya E. I.* Personal readiness of psychology students for professional activity // *Psychology at the university*. 2005. No.4 (205). pp.47-56.
28. *Morov A.V., Makarycheva I.N.* Professional reflection as a tool of psychological supervision // *Online magazine "World of Science"*, 2016. Volume 4. No. 3. pp. 1-7. <http://mir-nauki.com/PDF/45PSMN316.pdf>.
29. *Myasishchev V. N.* Psychology of relations: selected psychological works. М.; Voronezh, 1995.
30. *Nerush T. G.* Professional reflection as a mechanism for preventing burnout of psychologists // *Psychological and economic research*. 2008. Vol. 1. No. 1-2. pp.70-75.
31. *Pantileev S. R.* Methodology of self-attitude research. М.: "SENSE". 1993. 32 p.
32. *Romanova M. V.* Types of professional reflection of students of future teachers-psychologists // *Theory and practice of social development*. 2014. No. 2. pp.120-122.
33. *Sarjveladze N. I.* The structure of personality's self-attitude and sociogenic needs. — In the book: *Problems of the formation of sociogenic needs*. — Tbilisi, Metsniereba, 1974.
34. *Semenov I. N., Stepanov S. Yu.* Reflection in the organization of creative thinking and self-development of personality // *Questions of psychology*. 1983. No. 2. pp. 35-42.
35. *Stepanov S. Yu.* Historical horizons of reflexive humanistic psychology and pedagogy of co-creation // *Nauka. Management. Education. RF*. 2021. No. 3 (3). pp. 25-49.
36. *Stepanov S. Yu., Kremer E. Z.* Reflexive diagnostics in the management of the development of an organization (on the example of a training seminar on the company's development strategy) // *Vesnik Grodzenskaga dzarzhainaga yuniversiteta imya Yanki Kupala*. Gray 3. Philosophy, pedagogy, psychology. No. 3 (119). 2011. pp.120-131.
37. *Stepanov S. Yu., Maslov S. N., Yablokova E. A.* Managerial innovation: reflexive methods. М., 1993. 66 p.
38. *Stolin V. V.* Self-awareness of personality. М., 1983. p. 63.
39. *Chesnokova I. I.* Psychological study of self-awareness // *Questions of psychology*. 1984. Vol. 5.

40. *Erova N. P.* Self-attitude as an important component of students' reflexive self-awareness in a specially organized environment // Bulletin of the Chita State University. 2007. No. 4. pp. 134-141.
41. *Miller O. M., Cherepanova E. V.* Self-knowledge and self-attitude of student groups in personal growth trainings // Humanities and social sciences. 2013. No. 10. pp. 1471-1478. Available at: <http://elib.sfu - kras.ru/handle/2311/10034>. (Accessed August 26, 2018).
42. *Coopersmith S.* Prerequisites for self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Большакова Е. Е. Рефлексивное развитие самоотношения студентов-психологов и их отношения к будущим клиентам / *Е. Е. Большакова, С. Ю. Степанов* // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 107–136.

УДК 37.036

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

REFLEXIVE&CO-CREATIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Раевская

Елена Александровна,
кандидат психологи-
ческих наук, доцент
кафедры теории и
методики общего и
профессионального об-
разования Института
педагогике и психологии
ПетрГУ, Петрозаводск,
преподаватель Центра
академического письма
Гуманитарного иннова-
ционного парка, почет-
ный работник
общего образования
Российской Федерации;
raevskaya_nazar@mail.ru

Raevskaya

Elena Alexandrovna,
Candidate of Psychological
Sciences, Associate
Professor of the
Department of Theory and
Methodology of General
and Vocational Education
of the Institute of
Pedagogy and Psychology
of PetrSU, Petrozavodsk,
Teacher of the Center for
Academic Writing of the
Humanitarian Innovation
Park, Honorary Worker
of General Education
of the Russian Federation.

Аннотация: статья посвящена описанию опыта применения рефлексивно-сотворческих технологий в образовательной практике высшей школы. В ней рассматриваются различные предпосылки для использования этих методов, а также приводится анализ конкретных результатов работы со студентами и аспирантами, полученных в процессе реализации программы «Педагогика и психология высшей школы» (модуль «Психология») на базе Петрозаводского государственного университета с применением разработанных С. Ю. Степановым рефлексивно-сотворческих методов: полилог, позициональная дискуссия, образная рефлексия, социоимпровизация, социографирование и другие. Результаты использования рефлексивно-сотворческих методов в работе с аспирантами ПетрГУ показали, что данные методы влияют на создание эмоционально положительной корпоративной среды, обеспечивают опыт кооперации в решении актуальных для них научно-исследовательских проблем.

Ключевые слова: рефлексия, сотворческие технологии, высшая школа, студенты, аспиранты.

Annotation: the article is devoted to the description of the experience of using reflexive-creative technologies in the educational practice of higher education. It examines various prerequisites for the use of these methods, and also provides an analysis of the specific results of work with students and postgraduates obtained during the implementation of the program “Pedagogy and Psychology of higher school” (module “Psychology”) on the basis of Petrozavodsk State University using the developed S. Yu. Stepanov’s reflexive and co-creative methods: polylogue, positional discussion, imaginative reflection, socio-improvisation, sociography and others. The results of using reflexive and co-creative methods in working with graduate students of PetrSU showed that these methods affect the creation of an emotionally positive corporate environment, provide experience of cooperation in solving relevant research problems for them.

Keywords: reflection, creative technologies, higher school, students, postgraduates.

ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Для многих преподавателей вузов актуальна проблема сниженной учебной мотивации обучающихся, их формального отношения к «неосновным» дисциплинам, учёбы «за зачёт» или «за стипендию», «ради получения диплома». При этом возможность преодолеть проблему за счёт реализации индивидуального подхода к каждому студенту ограничена нормой часов, выделяемых на изучение дисциплины, переходом на поточные занятия, уменьшением свободного времени преподавателей и студентов в связи с гибридным и дистанционным форматами обучения. Это делает актуальной задачу поиска новых психолого-педагогических средств повышения учебной мотивации студентов и личностной значимости высшего образования. При этом взоры ищущих часто обращаются в сторону современных разработок в психологии. Ей, которую традиционно считают наукой особого типа, где объединены объект и субъект познания, принадлежит важная роль в формировании общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций по стандарту ФГОС ВО 3 (3+). Среди психолого-педагогических технологий наиболее перспективными считаются наработки, концептуально и технологически базирующиеся на рефлексии.

Методологически рефлексивные технологии описываются функционально-хронологической (С. Ю. Степанов, 1996–2021) [7–11] и структурно-уровневой (В. Лефевр, 1991) [2] концепциями рефлексивной психологии. Рефлексивно-сотворческие же технологии, обеспечивая актуализацию различных видов рефлексии (личностной, интеллектуальной, кооперативной, коммуникативной, экзистенциальной (С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, 1985)) [11, с. 60–63], позволяют студентам творчески осваивать содержание изучаемой дисциплины, одновременно развивая представления о самих себе и других в процессе обучения.

Рефлексия, обеспечивающая самоанализ деятельности и её результатов, способствует обнаружению студентами и аспирантами

в учебном курсе личностно-значимого содержания. Практика показала, что это способствует активизации учебного процесса, поддержанию устойчивого интереса к курсу, развитию мотивации (в том числе и профессиональной). Переосмысление в ходе групповой рефлексии жизненного опыта молодых людей усиливает роль эмоционально-волевой сферы учащихся в образовательном процессе.

Для рефлексивно-сотворческих технологий обучения имеют двуслойную структуру, реализующуюся в ходе занятия: внешний слой — предметно-деятельностный, а внутренний — рефлексивно-смысловой. Внешний слой представляет собой систему упражнений и заданий, вопросов для обсуждения, предлагаемых студентам. Внутренний слой — это, с одной стороны, смысловое содержание групповой работы, инициированное преподавателем через рефлексивные вопросы в контексте изучаемой темы; а с другой — содержание самопознания обучающихся (открытие новых сторон своего «я»), познание личности партнёра(ов), особенностей коммуникации, способов кооперации с другими субъектами.

Учитывая, что преподаватель может столкнуться с затруднениями при одновременной, т.е. полифонической реализации обоих слоев, для каждого занятия разрабатывается подробный сценарий, включающий в себя содержание занятия, описание форм работы, хронометраж и необходимое оборудование.

Групповая форма обучения, характерная для рефлексивно-сотворческих технологий, позволяет получить достаточно широкий спектр различных ситуаций для анализа. Важно, что все ситуации происходили реально, были личностно значимы для студентов, а значит будут сохранены в памяти надолго. На их примере молодые люди учатся осваивать и применять не только психологические знания, но и методы их получения, что способствует формированию необходимых профессиональных компетенций.

В лекционно-семинарской системе обучения в вузе рефлексивно-сотворческие технологии могут быть применены на практических занятиях, а также в ходе лекций (лекции-дискуссии, проблемной лекции,

лекции-диалога, лекции-ситуации, лекции-исследования). Содержание рефлексивно-го занятия представляет собой изучаемую в соответствии с программой тему, раскрываемую через призму личного опыта студентов, который становится основой для выявления психологических феноменов, открытия закономерностей, получения неожиданных результатов, формулирования необходимых определений. Учебный материал прочно связывается на смысловом уровне с жизненным опытом студентов.

Применение в образовательной практике высшей школы рефлексивно-сотворческих технологий, основанных, как правило, на переосмысленных и адаптированных тренинговых упражнениях, предполагает осуществление преподавателем и обучающимися основных правил работы тренинговой работы: субъект-субъектной позиции, следования принципам безоценочности, конфиденциальности, акцентирования чувств, креативности, активности; выполнения техник активного слушания, применения «я-высказываний».

Применяется работа в парах и в микрогруппах. При групповой работе участники рассаживаются в круг. Преподаватель в основном выполняет функции модератора, фасилитатора и эксперта.

Если содержание темы при реализации рефлексивно-сотворческих технологий раскрывается только частично, то это востребует от преподавателя дополнительных усилий по предоставлению обучающимся дополнительного материала в ходе лекции, или задания студентам соответствующей самостоятельной работы.

У некоторых студентов в ходе переосмысления личностных стереотипов могут вспоминаться жизненные ситуации, имеющие психотравмирующее содержание, что потребует дополнительного внимания преподавателя и наличие у него хотя бы минимальной психотерапевтической компетентности.

У части обучающихся рефлексия и аналитические способности могут быть развиты на недостаточно высоком уровне, в этом случае необходимо учесть возможность некоторого снижения эффективности применения рефлексивно-сотворческих технологий.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Рефлексия каждого человека уникальна по содержанию и основаниям (причинам) для её начала и завершения. Эта особенность рефлексии порождает серьёзные сложности в разработке образовательных рецептов и методических процедур, основанных на ней. Поэтому многие авторы подчёркивают её принципиальную «нетехнологизируемость», уникальность и творческий характер рефлексивного процесса для каждого субъекта, индивидуального или коллективного [2, 7–11].

Рефлексивно-сотворческие технологии методологически обоснованы функционально-динамической и структурно-уровневой концепциями рефлексивной психологии; имеют соответствующие целевые установки, этапы реализации и средства обучения; отвечают таким характеристикам педагогической технологии как управляемость и достижение прогнозируемого результата. Рефлексивно-сотворческие методы, упражнения, задания активно применяются в педагогической практике общего и дополнительного образования уже на протяжении более 30 лет.

К сотворческим методам и рефлексивным инструментам, разработанным Степановым С. Ю. и успешно реализованным вместе с его учениками [7–11], мы относим следующие:

- рефлексивное моделирование проблемных ситуаций;
- рефлексия результатов социоимпровизации проблемных ситуаций;
- рефлексия результатов социографирования;
- позиционную дискуссию;
- рефлексивно-сотворческий полилог;
- образную рефлексия;
- самоотношение;
- рефлексивный элемент — задание, ситуация, упражнение;
- комбинирование рефлексивного и объективного заданий;
- реализацию позиции Alter Ego.

Эти технологии были успешно апробированы и нами в образовательной практике

в вузе при преподавании курса психологии для непсихологических специальностей. Кратко опишем их суть, а также способы применения и получаемые эффекты для каждой из поименованных выше рефлексивных методик.

Социоимпровизация — рефлексия проблемно-конфликтных ситуаций. Это метод исследования, реализуемый путём построения и изучения моделей рефлексивных представлений людей о социальных явлениях. Для актуализации рефлексии студентам задаётся *проблемная ситуация*, представляющая собой по определению А.М. Матюшкина «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта [которое] побуждает найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные ему знания или способы действия», причем не столько в отношении «мира вещей», сколько — «мира человеческих отношений» [3]. Именно поэтому в работах С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова такие ситуации были обозначены не просто как проблемные, но и, одновременно, как конфликтные [11]. В диалоге и полилоге молодые люди выявляют существующие негативные тенденции в смоделированных проблемно-конфликтных ситуациях и вырабатывают позитивные варианты решений. При этом студентам предлагаются не новые знания и/или методы решения профессиональных проблем, а лишь ценностно-ориентированный инструментарий организации групповой рефлексии. В отличие от проблемных ситуаций, взятых из учебников или разрабатываемых преподавателем с определённой учебной целью, рефлексивное моделирование проблемно-конфликтных ситуаций, основанных на собственном опыте студентов, позволяет им работать со своими личностными представлениями, опираться на свои познавательные потребности, развивать у себя интеллектуальный потенциал, коммуникативные навыки и творческие способности, переосмысляя и обогащая свой жизненный опыт.

Метод направлен на развитие мотивации, активизацию эмоций, позволяет вырабатывать новое знание и преодолевать существующие мыслительные и поведенческие стереотипы. Он способствует развитию навыка активного слушания, доказательного

рассуждения, эмпатии и взаимопонимания в учебной группе, а также становлению творческого профессионального мышления.

Прообразом данной технологии стала *социодрама* — метод, разработанный Дж. Морено на основе психодрамы, позволяющий одновременно большому числу участников исследовать и устранять противоречия, напряженность и конфликты, порождённые социумом и характерные для значительного числа людей через театральную игру [4]. Методика социоимпровизации, разработанная С.Ю. Степановым [7, 8], в отличие от классической социодрамы не предполагает плотной психологической опеки (нормирующей режиссуры) ее участников (актеров) со стороны ведущего, что позволяет студентам более свободным и активным образом взаимодействовать друг с другом, экспериментировать и импровизировать в ходе работы над психологическим содержанием смоделированных ранее проблемных ситуаций, выстраивая, проживая и рефлектируя динамическую модель проблемной ситуации и собственных поведенческих треков в ней «от проблемы — к решению». Метод характеризуется высокой степенью личностной вовлечённости участников в процесс социоимпровизации, сопровождающийся активностью и нарастающим интересом студентов к психологическому действию. Следует отметить, что данный метод отличает наличие выраженного психотерапевтического эффекта, однако не в качестве прямого результата как психо- или социодраме, но — «побочного продукта». В ходе социоимпровизации студенты открывают новые аспекты проблемно-конфликтных ситуаций и изучаемой темы, преодолевают свои стереотипы, выявляют новые для себя возможности развития и самосовершенствования.

Таким образом в ходе учебного занятия основной целью социоимпровизации является не столько эмоциональное отреагирование личностных проблем и прежних психотравм, сколько получение нового опыта коммуникации в качестве содержания для рефлексии и «личностного роста», необходимых в становлении психологических компетенций, важных для будущей профессиональной деятельности.

Рефлексивная социография результатов социоимпровизации. Рефлексия социоимпровизации осуществляется в процессе графической визуализации её непосредственными участниками структуры проблемной ситуации и её трансформации в результате их ролевого взаимодействия. Социографирование представляет собой графическое представление на бумаге, или в электронном виде особенностей взаимоотношений персонажей (социальных аплуа) социоимпровизации. Данный метод представляет собой преобразованный С.Ю. Степановым в контексте идей рефлексивной психологии [7, 8] вариант социометрии [4].

Переход от взаимодействия к его графическому представлению позволяет выявить и проанализировать интеракции участников, связи и отношения между ними. Открыть закономерности развития динамической модели проблемно-конфликтной ситуации. Социографирование даёт богатое содержание для организации последующей групповой и индивидуальной рефлексии.

Рефлексивно-сотворческий полилог. Данный метод «круговой» организации дискуссии студентов эффективен для активизации обсуждения по теме, а также для генерирования творческих идей. Особенность полилогического дискурса [7, 8, 10] заключается в возможности наращивания смыслов в проблемном вопросе за счёт исключения уже высказанных идей по принципу «не повторять ранее высказанных идей». Каждый участник может находиться и в позиции «генератора» идей, и позиции «позитивного критика», когда последняя не высказывается напрямую в виде отрицательной оценки выдвинутых другими участниками полилога ранее, но в виде предложения уже скорректированных или вообще новых идей. Полилог позволяет включить в работу каждого обучающегося, мотивировать участников к активной работе, так как в соответствии с принципом «не повторять ранее высказанных идей» студенты, которые будут завершать круг полилога, окажутся в максимально сложной ситуации для предложения новых идей.

Позициональная дискуссия. Метод организации групповой работы в формате позициональной дискуссии основан на схеме

гегелевской триады «тезис — антитезис — синтез». При реализации этого метода студенты делятся на три группы. В двух группах они получают условные позиции «апологета» и «критика» по поводу предмета дискуссии. Участники третьей группы занимают «третейскую» («судейскую») позицию и, после выслушивания различных мнений от двух групп, всесторонне оценивают результаты их интеллектуальных усилий и интегрируют все самое ценное и продуктивное в итоговое решение. Метод также способствует активизации учебной деятельности. Эффективен при обсуждении итоговых работ студентов (докладов, презентаций, предзащит и т.д.), так как, за счёт условности дискуссионных позиций, в том числе критической, позволяет преодолеть нежелание однокурсников критиковать работы друг друга.

Образная рефлексия. Этот метод обращен к визуальным представлениям, ассоциативно связанным с содержанием темы. При этом образ должен отражать в целостном виде какое-либо словесное описание. Применение этого метода, при изучении тем «Характер», «Темперамент», «Эмоции», «Способности», «Личность» позволяет подобрать яркие, целостные, динамичные образы сказочных персонажей, соответствующих научному описанию, которое ассоциативно сохраняется в памяти и впоследствии легко воспроизводится. Таким образом в качестве побочного эффекта данный метод способствует развитию произвольной памяти и прежде всего за счет мнемотехнической ее оснастки.

Рефлексия с позиции Alter Ego. Данная методика — это возможность высказаться от лица другого человека, а следовательно, и шанс осуществить рефлексивное дистанцирование (остранение) от своего «Я» и одновременно эмпатическое проникновение в «Я» другого человека. Она является ещё одним приёмом, позволяющим активизировать обсуждение в группе в случае имеющихся затруднений. Часто студенты воспринимают это задание как игру, хотя практика показывает: предложение говорить от лица другого человека, или попросить однокурсника высказаться от его имени помогает преодолеть затруднения в развитии коммуникативной компетентности.

Рефлексивные задания. Рефлексивные задания (заданные ситуации) и упражнения, включённые в практическое или лекционное занятие, позволяют студентам экспериментально исследовать феномены творческого мышления и рефлексии. Рассмотрим несколько вариантов включения рефлексивных упражнений в различные темы занятий.

В теме «Воображение» несколько рефлексивных заданий могут быть выполнены последовательно: любое упражнение на умение оперировать образами, упражнение «Радуга» [13] на выявление жизненной цели, «Заброшенный магазинчик» [13] на выявление вытесняемых содержаний «Я». При наличии достаточного времени целесообразно воспользоваться системой планирования (например, «Пирамидой Франклина»), чтобы построить жизненный план в соответствии с выявленной целью. Такое занятие будет направлено на развитие личностной и экзистенциальной рефлексии.

Тема «Мышление» важна не только сама по себе, но и для знакомства с понятием «рефлексия». На этом занятии можно предложить обучающимся решить популярную задачу («Мудрецы и колпаки» (на глубину и обширность рефлексии), или любую задачу на исследование особенностей творческого мышления (например, «Цепь» [7, с. 219]). Участие в решении творческих задач, наблюдение за процессом решения позволяет студентам на практике выявить стадии его протекания и основные феномены; приобрести опыт командного взаимодействия в творческом процессе.

Не менее значимым может быть включение рефлексивных упражнений в тему «Самооценка», особенно в сопоставлении с результатами выполнения студентами различных психологических тестов. Выполнение тестовых заданий, соответствующих изучаемым темам, может дать рефлексивный толчок для самопознания и саморазвития молодых людей.

При реализации рефлексивно-сотворческих методов важно дать студентам возможность сопоставить самооценку с объективными результатами тестирования. Например, при изучении темы «Внимание» можно сравнить результаты самооценки продук-

тивности внимания и результатов выполнения теста Бурдона [14, с. 95-104]. Практика показала, что, как правило, объективные результаты оказываются выше самооценки или (реже) совпадают с ней. Студенты объясняют сниженную самооценку тем, что преподаватели часто указывают им на невнимательность.

По теме «Память» возможно применение объективных заданий и последующей рефлексии для всесторонней оценки особенностей своих мнемических способностей. Студентам предлагается два способа запоминания: без обучения мнемотехникам и с применением специальных техник запоминания. Рефлексия, проведённая после первого предъявления списков слов (стимульных картинок), позволяет выявить студентов, уже имеющих в учебных навыках приёмы эффективного запоминания, обсудить результативность их применения, мотивировать студентов, не пользующихся пока мнемотехниками. После этого преподаватель обучает всех студентов нескольким мнемотехникам, предлагает сравнить результаты, полученные в двух сериях. Рефлексия, проведённая по итогам выполнения таких заданий, позволяет надеяться, что у студентов сформируется достаточная мотивация для освоения и применения эффективных способов запоминания в учебном процессе.

В учебное занятие с различными дидактическими целями могут включаться отдельные рефлексивные элементы (задания на развитие рефлексии) в комбинации с другими психологическими приёмами. Образная рефлексия может дополняться упражнениями по развитию образной памяти (методом Айвазовского, ассоциациями, группировками) и воображения.

При изучении темы «Творческие способности» для медиации творческого процесса может быть использовано любое выдающееся произведение искусства, литературы, науки. Размышление над смыслом культурных образцов может быть не только продуктивным, но и рефлексивным, т.к. будет способствовать возникновению инсайтов и содержательных открытий, а также в этом процессе обучающиеся смогут обнаруживать и переосмысливать новые грани своей лич-

ности, переживать разные эмоциональные состояния и чувства. Всё это делает учебный процесс увлекательным, превращает его в сотворческое событие.

Важно отметить, что рефлексивное сопровождение образовательной деятельности достаточно полноценно реализуется в дистанционном и гибридном формате (например, при использовании ресурсов Webinar Meetings, BigBlueButton, TrueConf). Также его отличают минимальные материальные затраты, так как главным условием и гарантом осуществления рефлексии в ходе учебного занятия является профессиональная готовность преподавателя.

Рассмотрим конкретный пример реализации системы рефлексивно-сотворческих методов, включающих в себя рефлексивное моделирование проблемно-конфликтных ситуаций, рефлексии в процессе социоимпровизации, рефлексии на материале социографирования.

Рефлексивное моделирование проблемно-конфликтных ситуаций (см. рис. 1) может применяться самостоятельно и/или в сочетании с другими методами.



Рисунок 1. Студенты социологи обсуждают профессиональные проблемы, решение которых относится к сфере психологии

Его место в содержании курса зависит от приоритетов преподавателя. В нашей практике оказалось, что эта форма наиболее эффективна в начале или в завершении курса.

В начале курса моделирование позволяет раскрыть психологическую составляющую будущей профессиональной деятельности; реализовать субъектную позицию в учении; организовать продуктивное общение студентов; заинтересовать и мотивировать их на изучение нового предмета. Однако су-

щественным недостатком этого варианта является то, что в работу будут включены только житейские психологические знания молодых людей. Более глубокую и обширную рефлексии можно получить при организации моделирования в конце курса. В этом случае в её содержании уже будут актуализированы научные знания, приобретённые студентами в процессе изучения предмета, что может быть учтено в ходе промежуточной аттестации.

В сравнении с семинарским занятием, в ходе которого обсуждаются научно-обоснованные концепции, теоретический потенциал рефлексивного занятия может показаться незначительным. Однако необходимо принять во внимание, что спонтанные идеи студентов субъективно значимы для них, им интересен живой диалог с заинтересованными сверстниками, они переживают положительные интеллектуальные эмоции в процессе научного поиска. В ходе обратной связи студенты всегда отмечают, что «узнали много нового», «хорошо запомнили материал» и впоследствии «размышляют над ним».

Метод моделирования проблемных ситуаций можно представить в двух аспектах: инструментальном и содержательном. Последовательные этапы его реализации ценностно-инструментально структурируются в вариативном сценарии, реализуемом преподавателем-модератором. На уровне содержания это — творческий процесс генерирования нового знания, результат которого преподаватель может только предполагать.

Для организации рефлексии студентам предлагается проблемный вопрос, например: «Решение каких проблем будущей профессиональной деятельности, с вашей точки зрения, лежит в сфере психологии?» (см.: табл. 1, п.1). Предложенный вопрос позволяет обеспечить возможность свободного генерирования идей каждому студенту. Через 5–7 минут индивидуальной работы в учебной аудитории готовы десятки авторских вариантов психологизации профессиональной деятельности. Не все они, конечно, равнозначны: некоторые могут быть придуманы просто для количества или являться стереотипами. Задача отбора наиболее важной проблемы делегируется самим авторам, кото-

рым предлагается выделить её в своём списке (см.: табл. 1, п. 2). После выбора основной проблемы проводится процедура экспертизы: участники обсуждают проблемы сначала в парах, потом — в «четвёрках» («восьмёрках» и т.д.), уточняют формулировки, вырабатывая общее видение (см.: табл. 1, пп. 3, 4).

В ходе выполнения задания и студенты, и преподаватель развивают у себя разные виды рефлексии: интеллектуальную, личностную, коммуникативную, кооперативную. Интеллектуальная рефлексия позволяет выявить новое измерение в будущей профессии — психологическое; осознать допущенные в прошлом ошибки (например, в ходе учебной практики). Личностная рефлексия позволяет переосмыслить себя в профессии, открыть перспективы развития. Коммуникативная — выявить особенности своих навыков работы с информацией. Кооперативная раскрывает эффективные и деструктивные способы взаимодействия с другими людьми в процессе совместной деятельности.

Если у преподавателя есть задача более глубокого рассмотрения психологической составляющей профессии вербальный метод можно удачно дополнить социоимпровизацией и социографированием (см.: табл. 1, пп. 6, 7).

Рефлексия результатов социоимпровизации смоделированных студентами проблемных ситуаций позволяет сделать очевидными для них ролевые конфликты, имеющиеся представления о профессии, отношения между различными группами специалистов. Обеспечивает понимание необходимости освоения социально-психологических компетенций (перспективная рефлексия) в контексте будущей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что в ограниченных временных рамках учебного занятия невозможно исчерпать весь потенциал социоимпровизации. Как правило, группы представляют пятиминутные импровизации, представляющие выбранную ими основную проблему (см. рис. 2). Этот интерактивный метод вызывает у студентов большой интерес и обеспечивает их интеллектуальную и эмоциональную вовлечённость в учебную деятельность.



Рисунок 2. Студенты участвуют в социоимпровизации

Социографирование — графическое представление на бумаге или в электронном виде особенностей взаимоотношений персонажей (социальных ролей) социодрамы (см. рис. 3) (см.: табл. 1, пп. 10, 11). При конфликтном взаимодействии персонажей можно выделить стили поведения по К. Томасу: соперничество, сотрудничество, приспособление, игнорирование, компромисс.

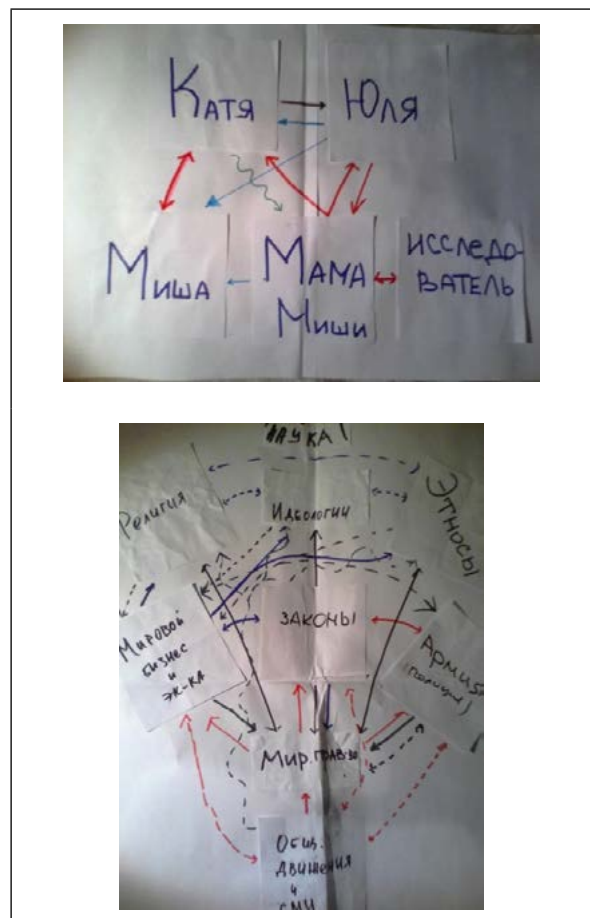


Рисунок 3. Примеры социографии, выполненной студентами первых курсов, обучающихся по дисциплинам «Социология», «Политология»

Как уже отмечалось выше, применение рефлексивных методов взаимосвязано с подготовкой специального сценария¹ (см. табл. 1). *Сценарий рефлексивного события* — это психологическое научное произведение, определяющее последовательность создания

и длительность хронотопов разворачивания рефлексии участников на учебном занятии. Преподаватель, реализующий курс, является содержательным экспертом и модератором процесса.

Таблица 1 — Примерный сценарий рефлексивного события по проблеме психологической составляющей будущей профессиональной деятельности (хронометраж выполнен в минутах)

№	Содержание	Оборудование	Действия участников	Хронометраж (в мин.)
1.	Индивидуальная работа участников по созданию списков проблем: «Решение каких проблем будущей профессиональной деятельности лежит в сфере психологии?».	¼ листа А4, ручка.	Участники сидят на своих местах. Листочки не подписываются. В конце тренинга индивидуальные списки собираются для анализа.	5
2.	Выделение в списке одной наиболее важной проблемы.			1
3.	Создание пар из наименее знакомых (редко общающихся) партнёров. Работа в паре: <ul style="list-style-type: none"> • представление проблемы, пояснение её значимости; • слушание партнёра о значимости его проблемы; • формулировка общей проблемы от пары. 	Формулировки наиболее важных проблем, ручка.	Участники пересаживаются к своим партнёрам. Общая для двоих проблема записывается в точной формулировке.	5–7
4.	Создание «четвёрок» из двух наименее знакомых между собой пар. Работа в «четвёрке» по дальнейшему углублению проблематизации: <ul style="list-style-type: none"> • представление проблем каждой парой; • формулировка общей проблемы от «четвёрки». 	Формулировки наиболее важных проблем, ручка.	Участники пересаживаются по «четвёркам». Общая для «четвёрки» проблема записывается в точной формулировке.	5–7
	Укрупнение продолжается до тех пор, пока все участники не окажутся включёнными в 3 больших группы. Итоговые формулировки проблем передаются для дальнейшего анализа в другие группы.			
5.	Знакомство с формулировкой новой проблемы, полученной группой. Принятие проблемы.	Формулировка проблемы.	Участники в каждой из трёх групп сидят в круге.	5

¹ Данный вариант подготовки сценария является упрощённым вариантом реализации разработанной С.Ю. Степановым методологии сценарирования, основанной на использовании культурного аналога [7, 8].

№	Содержание	Оборудование	Действия участников	Хронометраж (в мин.)
6.	<p>Подготовка импровизаций по выделенным проблемам:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выбор ситуации, в которой может проявиться проблема, • подбор персонажей (социальных ролей), действующих в данной ситуации; выработка решения проблемы; • выбор персонажей участниками группы (по жребию); • «присвоение» участниками полученных социальных ролей и их амплуа («вхождение в образ»), • подготовка социоимпровизации в режиме импровизации. 	Бумага, маркеры, карточки для персонажей, булавки.	Участники в каждой из трёх групп сидят в круге.	10 5 1 5 10
7.	<p>Импровизации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • авторские группы по очереди представляют ситуации (загадки); • зрительские группы отгадывают проблемы и варианты решений, представленные в импровизациях; • участники совместно экспертируют варианты решения представленных проблем. 		Одна группа выступает на импровизированной «сцене», две группы сидят на местах «зрителей».	15
8.	После просмотра импровизаций проходит процедура деролинга («снятия ролей») и шеринг (обмен чувствами по поводу произошедшего события)		Все участники, включая ведущего сидят в общем круге.	5
9.	Итоговая рефлексия: Выработка личных шагов по преодолению выявленных проблем.		Все участники, включая ведущего, сидят в общем круге.	10
10.	Социографирование: (выполняется на следующем занятии).	Ватман для каждой группы, фломастеры 5 цветов.	Участники разбиваются на 3 смешанных группы.	20
11.	Представление результатов социографирования.			30
12.	Инструментальная рефлексия: оценка результативности данной формы проведения занятия.			10
13.	Итоговая рефлексия.			20

В отличие от драматургического сценария все вербальные высказывания и сам финал социоимпровизации — результат творче-

ства студентов. Итоговая экспертиза вариантов выхода из проблемных ситуаций и инструментальная рефлексия (оценка по-

тенциала рефлексивно-сотворческих методов) проводится участниками совместно с ведущим (преподавателем) в конце занятия.

Практика реализации рефлексивно-сотворческих методов в классическом университете в преподавании курса «Психологии» и других психологических дисциплин на протяжении более десяти лет показала их высокую эффективность. За это время обучение прошли около 3000 студентов различных направлений подготовки. Анализ эффективности данных методов показал, что академическая успеваемость, явка студентов на занятия по дисциплине находятся на достаточно высоком уровне.

Рефлексивно-сотворческие технологии привлекательны для студенческой аудитории и оказывают положительное влияние на ход учебного процесса.

Среди позитивных изменений, происходящих в учебном процессе, можно отметить следующее:

- в коммуникации преподавателя со студентами ведущими становятся диалог и полилог;
- у студентов появляется много возможностей для высказывания своего мнения, соотнесения его с позицией однокурсников и преподавателя;
- создаётся много ситуаций для включения студентов в активную исследовательскую позицию;
- существенно уменьшается объём репродуктивно воспроизводимого учебного материала;
- на занятии организуется творческий процесс; активизируется творческое мышление, развивается познавательный интерес обучающихся;
- преподаватель выступает экспертом для студенческих групп; при этом изложение учебного материала строится им как вывод, подведение итогов работы обучающихся;
- после предварительной самостоятельной творческой работы студенты в большей мере готовы к восприятию основного теоретического содержания дисциплины;
- через курс психологии обеспечивается формирование компетенций, определённых в основных профессиональных обра-

зовательных программах высшего образования;

- рефлексивно-сотворческие технологии частично компенсируют дефицит непосредственного общения в студенческих группах, обусловленный преимущественно фронтальной (монологической) формой обучения и общением в социальных сетях, опосредствованным применением гаджетов.

Обратная связь, полученная от студентов, показала, что у них сформирован интерес к предмету. Студенты отвечают на вопросы по пройденным темам; отмечают, что материал им понятен, что они его помнят. Выражают пожелания, чтобы большее число предметов было реализовано через такие технологии.

Рефлексивно-сотворческие технологии обеспечивают реализацию принципа минимакса, состоящего в том, что вуз каждому студенту предлагает содержание образования на оптимальном (творческом уровне) и обеспечивает в полном объёме усвоение содержания курса, в частности, не менее нормативов ФГОС. Независимый контроль качества высшего образования по дисциплине может обеспечить, например, «Единый портал интернет-тестирования в сфере образования» (<https://i-exam.ru/>).

В то же время, необходимо отметить, что, как и любые методы, рефлексивно-сотворческие технологии имеют определенные границы применимости.

Во-первых, несмотря на то, что имеется достаточно большой корпус диссертационных исследований по проблематике рефлексивно-сотворческих технологий, вопрос об их применимости и эффективности как совокупности психолого-педагогических методов, определяющих соответствующий набор и компоновку рефлексивных форм, способов, приемов обучения, специфических воспитательных средств, основанных преимущественно на саморазвитии и самовоспитании, все еще нуждается в дальнейшем экспериментальном изучении.

Во-вторых, актуальна задача научного описания данной технологии для высшей школы с точки зрения методологического обоснования целевых установок, этапов реализации и средств обучения.

В-третьих, важным условием эффективности применения рефлексивно-сотворческих технологий является подготовка кадров высшей школы, готовых реализовать данные технологии. Преподаватели-педагоги должны обладать навыками групповой работы (ведения тренингов, проектных и проблемных групп), хорошим знанием психологии. Преподаватели-психологи — владеть теоретическими и практическими знаниями по педагогике.

В-четвёртых, практика показала, что личностная неготовность части студентов к обучению с применением рефлексивно-сотворческих технологий, обусловленная стереотипами прежнего образовательного опыта, существенно снижает потенциал их дальнейшего развития.

Важно подчеркнуть, что данные технологии не заменяя, но существенно дополняя классические лекционные и практические занятия, ориентированы не столько на трансляцию знаний, сколько на самоанализ обучающихся и их активную исследовательскую позицию: готовность выдвигать гипотезы, новые идеи, доказательно аргументировать, обосновывать критические суждения, активно взаимодействовать.

Методы организации и способы управления учебно-воспитательным процессом, основанные на применении в образовательном процессе в высшей школе рефлексивных технологий, обеспечивают условия для диалогической и полилогической коммуникации преподавателя и студентов. На смену монологу преподавателя, характерному для фронтальной формы обучения, приходит разнообразие суждений студентов, высказываемых в парах и микрогруппах. Активность преподавателя сменяется растущей от занятия к занятию активностью студентов. Взаимодействие субъектов образовательного процесса, организованное при помощи рефлексивных методов, обеспечивает его индивидуализацию, развитие творческих способностей обучающихся (в том числе одарённых студентов), что является существенным условием повышения качества высшего образования.

Подводя итог, можно подчеркнуть, что рефлексивно-сотворческие технологии ре-

шают задачу создания условий для развития одарённости студентов вузов, понимаемой, в соответствии с Концепцией общенацональной системы выявления и развития молодых талантов [1], как неотъемлемой личностной характеристикой. Данные технологии способствуют повышению качества высшего образования, поэтому их внедрение является перспективным. Не менее перспективным является их использование в работе и с аспирантами.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ АСПИРАНТОВ

Аспиранты, получающие образование на уровне подготовки кадров высшей квалификации в высших учебных и научно-исследовательских учреждениях — это успешные выпускники вузов, имеющие творческие достижения в области науки. Их отличает высокий уровень академических и научных достижений, свидетельствующие об одарённости в выбранной области профессиональной деятельности. Тем не менее, статистика констатирует, что в последние пять лет число защит диссертаций на соискание степени кандидата наук существенно ниже ожидаемого и имеет тенденцию к дальнейшему сокращению.

Далее описывается опыт реализации программы «Педагогика и психология высшей школы» (модуль «Психология») с применением рефлексивно-сотворческих методов, интегрированных в формат мегаметода развития креативного потенциала человека и организаций, названный С.Ю. Степановым «рефлексивной практикой сотворчества» [8]. Данный психолого-педагогический проект был разработан и реализован для того, чтобы помочь аспирантам справиться с проблемами, с которыми они сталкиваются в ходе обучения в аспирантуре и подготовки кандидатской диссертации к защите. Для выявления результативности применения рефлексивно-сотворческих методов были использовались диагностические методы: стандартизированного наблюдения (Р. Бейлза) [5] и измерения групповой задачи (М. Шоу) [15].

Для организации рефлексивного переосмысления аспирантами актуальных для них

проблем был разработан сценарий, аналогичный тому, что использовался и для работы со студентами (см. табл. 1), рассчитанный на реализацию в ходе одного аудиторного занятия (пары). Весь ход занятия, с согласия участников, записывался на видеокamerу. Содержательные моменты, выявленные в ходе его проведения, рассматривались на последующих занятиях путем анализа сделанной видеозаписи.

Анализ индивидуальных списков затруднений, выполненный на выборке из 30 аспирантов Петрозаводского государственного университета, показал, что уже этот первый этап работы (см. табл. 1, п.1) позволяет выявить и отчетливо сформулировать широкий спектр психологических проблем, с которыми сталкиваются молодые люди в ходе обучения в аспирантуре и при осуществлении диссертационного исследования. А как известно: «A problem well stated is a problem half solved» (Charles Kettering), иначе говоря: «хорошо сформулированная проблема — это

уже наполовину решенная проблема». Именно поэтому организованное в начале рефлексивной практики осмысление «трудностей» аспирантской жизни явилось важным этапом подготовки к их преодолению.

Для обучения в аспирантуре характерными оказались следующие проблемы, лежащие в области психологии: сниженная мотивация обучения, проблемы целеполагания, сложности в общении с научным руководителем, с преподавателями и в учебной группе; недостаточность навыков совладания со стрессом, дефицит знаний самоменеджмента. Также были отмечены и такие: страх ошибки при проведении исследования; субъективно недостаточный уровень академических способностей; сложности в исполнении разнообразных социальных ролей — «обучающийся», «учёный», «родитель», «жена», «работник». Результаты анализа индивидуальных списков проблем приведены в таблице 2.

Таблица 2 — Проблемные области, с которыми сталкиваются аспиранты

	Проблемные области	Примеры описаний аспирантов (из индивидуальных списков)	Число выборов (%)
1.	Мотивация к обучению в аспирантуре и понимание смысла обучения.	«Устойчивость мотивации в исследовательской деятельности», «мотивация на выполнение контрольных учебных задач», «периодическое непонимание ценности обучения в аспирантуре», «не вижу смысла выполняемых работ», «непонимание перспектив, открывающихся по окончании обучения в аспирантуре», «сомнения, насколько правильно было принятое решение».	25,2
2.	Отношения с научным руководителем, преподавателями.	«Взаимодействие с научным руководителем, понимание его личностных особенностей», «отсутствие нормальных отношений со своим научным руководителем», «как не разочаровать научного руководителя», «навязывание некоторыми преподавателями собственных «непогрешимых» мнений и идей», «старшие товарищи» застряли в прошлом».	17,0
3.	Стресс.	«На конференциях, во время выступления перед аудиторией», «борьба со стрессом посредством рефлексии», «повысить стрессоустойчивость», «эмоциональное выгорание».	13,6
4.	Навыки саморегуляции.	«Неумение расслабляться», «рассеянность внимания», «как справиться с волнением и страхами публичных выступлений»	8,5

	Проблемные области	Примеры описаний аспирантов (из индивидуальных списков)	Число выборов (%)
5.	Страх ошибки, незнания.	«Неадекватная оценка своих знаний и способностей», «страх признать незнания», «нет уверенности в своих выводах», «боязнь большого объёма работы, связанного с научной деятельностью», «нежелание или боязнь озвучить свои идеи».	8,5
6.	Навык распределения приоритетов и организации времени; достижение результатов.	«Сложность в расстановке приоритетов между работой, учебой и другой деятельностью», «неправильное распределение учебной нагрузки», «боязнь потерять время и не защититься», «умение правильно ставить цели» «нехватка времени: нет четкого тайм-менеджмента», «не отступить, сделать все завершающий шаги; написать работу, найти диссертационный совет, пройти процедуры и наконец защититься».	8,5
7.	Исполнение социальных ролей.	«Восприятие аспиранта как студента 3-ей ступени, а не сложившегося учёного», «как быть хорошей мамой и успеть сделать все по работе и учебе качественно».	5,1
8.	Академические способности.	«Развитие критического мышления», «логическое мышление», «сложности усвоения учебного материала», «рассеянность внимания».	5,1
9.	Взаимоотношения в группе.	«Взаимоотношения внутри коллектива учебной группы».	5,1
10.	Большой объём информации.	«Большие объёмы теоретической информации», «отвержение информации».	3,4
			100,0

В индивидуальных списках наибольшее количество проблем было связано с мотивацией к обучению в аспирантуре и пониманием смысла обучения. Далее аспиранты в каждом списке выделяли одну основную проблему (такими субъективно значимыми проблемами оказались: отсутствие мотивации, длительный стресс, наличные условия для научного поиска, эмоциональное выгорание, сложность достижения результатов, неумение выделять приоритеты, психологическая неготовность, неуверенность) и находили себе партнёра для дальнейшей работы. Вдвоём партнёрам было необходимо выработать общую проблему. Аспиранты рефлексировали, переосмыслили задание. Работая в парах, обсуждая проблемы, выбирая или переформулируя их с целью выработки общего мнения, они отметили самомотивацию и самоорганизацию; проблему расстановки приоритетов; неуверенность; достижение вну-

треннего согласия и готовность к действию. После этого пары объединялись в группы по четыре человека и снова переосмыслили в рефлексии проблемы, обобщая их и выявляя новые ракурсы для интерпретации.

Для социодраматизации, как самые важные, были выбраны следующие проблемы: «лень и раздражение, вызванные усталостью от не оптимально организованного учебного процесса», «уверенность аспиранта в том, что уже всё знает», «резкое ухудшение психологического состояния из-за отсутствия психологической разрядки, так как всё время занимаешься учёбой или работой», «нехватка времени для выполнения учебных заданий», «неумение распределять время между работой, учёбой и семьёй».

Уже на этом этапе участникам удалось эксплицировать проблемные содержания, структурировать проблемное поле, связанное с обучением в аспирантуре. Они полу-

чили возможность рассмотреть его с разных точек зрения, ответили на вопросы партнёров, услышали альтернативные или схожие точки зрения. Таким образом, каждое личное проблемное поле стало содержанием групповой рефлексии. Рефлексивный анализ способствовал его преобразованию в содержание целеполагания, и, соответственно снижению не дифференцированной тревожности.

После выработки общей для группы проблемы участники определяли контекст, в котором она могла бы происходить: разрабатывали конкретную ситуацию и действующих

персонажей — социальные роли. После этого происходил рефлексивный сдвиг: наработки передавались в другую группу, в которой ситуации дорабатывались, понимание роли углублялось характером (соответствующим популярным героям сказок).

Видеоматериалы, фиксирующие групповую работу аспирантов (до проигрывания подготовленных социодраматизаций), были проанализированы с применением методики стандартизированного наблюдения Р. Бейлза [5] (см. табл. 3).

Таблица 3 — Результаты применения Методики стандартизированного наблюдения Р. Бейлза

Сферы взаимодействия	Категории наблюдения	Начало работы		Завершение работы	
		%	%	%	%
Сфера А: (категории 1-3) Эмоционально положительная	1. Проявляет солидарность.	6,16	45,7	8,02	49,86
	2. Ослабляет напряжённость.	21,63		27,24	
	3. Соглашается, уступает другим.	17,94		14,6	
Сфера В: (категории 4-6) решение групповой задачи (ответы); Эмоционально нейтральная	4. Выдвигает предложения.	15,57	34,18	10	31
	5. Высказывает мнение, анализирует.	14,17		13,8	
	6. Информировывает по поводу решения задачи.	4,48		7,2	
Сфера С: (категории 7-9) решение групповой задачи (вопросы); Эмоционально нейтральная	7. Просит дать информацию по поводу решения задачи.	3,17	5,8	3,4	4,3
	8. Просит высказать своё мнение.	0,93		0,6	
	9. Просит совета.	1,7		0,3	
Сфера D: (категории 10-12) социальная, Эмоционально отрицательная	10. Не соглашается.	10,71	12,66	9,3	12,5
	11. Создаёт напряжённость.	1,95		2,5	
	12. Проявляет антагонизм.	0		0,7	

Таким образом, анализ показал, что основными сферами взаимодействия при групповой рефлексии являлись эмоционально положительная и нейтральная ($p < 0,01$). В отрицательной сфере было выявлено около 12% всех интеракций. В ходе работы участники в основном принимали активную позицию: выдвигали предложения, высказывали мнения, анализировали. Число обращений с

запросом к мнению других было незначительным (до 5%).

Представляя решение групповых задач в рефлексивно-сотворческом взаимодействии как многомерное образование, мы предложили участникам поставить баллы от 1 до 5 характеризую каждый показатель по методике М. Шоу [15]. В таблице 5 представлены средние баллы по 30 участникам.

Таблица 5 — Измерения групповой задачи (по М. Шоу)

Измерение	Средний балл участников
1. Трудность	2,64
2. Множественность решений	3,36
3. Внутренний интерес к задаче	4,07
4. Требования кооперации	4,5
5. Интеллектуально-манипулятивные требования	3,43
6. Популяционное знакомство	4,22

Видно, что наиболее востребованными оказались требования кооперации участников, задачи, которые они заявили, для них были актуальны, в ходе работы аспиранты чувствовали внутренний интерес к задаче. Конечно же, не все варианты решения, предложенные в ходе полуторачасовой работы, были продуктивными. Были выдвинуты и стереотипные решения и малоэффективные. Об этом свидетельствует, например, невысокий уровень сложности, который они отметили на занятии и недостаточность вариативности выработанных решений проблем свидетельствует о неполном разворачивании сотворческого процесса.

В целом реализация рефлексивно-сотворческих отношений позволила участникам вывести проблемное поле из неясно осознаваемого в содержание группового об-

суждения. Аспиранты рассмотрели наиболее важные проблемные ситуации, увидели их актуальность не только для себя лично, но и других; прожили их во взаимодействии. По отзывам участников, опыт продуктивного взаимодействия способствовал лучшему знакомству участников, улучшению морально-психологической атмосферы в группах.

Подытоживая опыт применения в курсе психологии, включённого в учебные планы программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры различных направлений подготовки, можно констатировать, что рефлексивно-сотворческих методов обеспечивает формирование у обучающихся необходимых компетенций, открытие личностно-значимого содержания и формирование готовности к высоко эффективной профессиональной деятельности.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.
2. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 206 с.
4. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Акад. Проект, 2001. 383с.
5. Парсонс Т., Бейлз Р. Ф., Шилз Э. А. Рабочие тетради по теории действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 248–249.
6. Раевская Е. А. Рефлексивно-сотворческие методы в образовании аспирантов // Сборник трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции «Психология одаренности и творчества». М., 2020. URL: <http://izvestia-ippo.ru/raevskaya-e-a-refleksivno-sotvorcheski/>.
7. Степанов С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций). М. Петрозаводск: ИРПС, 1996. 170с.
8. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 178 с.
9. Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. М.: Луч, 1993. 63 с.
10. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Степанова Ю. В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Редактор-составитель А. И. Савенков. М.: МГПУ, 2018. С. 8–14.
11. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 60–63.
12. Тюрин П. Т. Творческие задачи: многообразие решений и неоднозначность интерпретаций // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-zadachi-mnogoobrazie-resheniy-i-neodnoznachnost-interpretatsiy> (дата обращения: 04.12.2021).
13. Фонель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего. М.: Генезис, 2013. 210 с.
14. Хомская Е. Д., Терехов В. А. Внимание // Практикум по психологии / под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 256 с.
15. Shaw M. Group dynamics: the psychology of small group behavior. 2nd ed. N.Y., 1981. p. 107.

■ REFERENCES

1. The concept of a nationwide system for identifying and developing young talents.
2. Lefevre V. A. Reflection. M.: Kogito-Center, 2003. 496 p.
3. Matyushkin A. M. Problematic situations in thinking and learning / A. M. Matyushkin. M.: Pedagogy, 1972. 206 p.
4. Moreno Ya. Sociometry: Experimental method and science of society. — M.: Akad. Project, 2001. 383p.
5. Parsons T., Bales R. F., Ilz E. A. Working strategies on the theory of the state (tegmentov) // Questions of state theory. 2008. Vol. II. Issue 1 (2). pp. 248–249.
6. Raevskaya E. A. Reduced-compositional methods in the education of spies // Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. — conference “Psychology of giftedness and creativity”. Moscow, 2020. — URL: <http://izvestia-ippo.ru/raevskaya-e-a-refleksivno-sotvorcheski/>.

7. *Stepanov S. Yu.* Reflexive–humanistic psychology of co–creation (science and practice of intensive development of a person and organizations). М.,Petrozavodsk: IRPS, 1996, 170 p.
8. *Stepanov S.Yu.* Reflexive practice of creative development of a person and organizations. М.: Nauka, 2000, 178 p.
9. *Stepanov S. Yu., Maslov S. N., Yablokova E. A.* Managerial innovation: reflepractical methods. М.: Luch, 1993, 63 p.
10. *Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P. A., Stepanova Yu.V.* Psychological–pedagogical and intellectual–cognitive effects of the use of reflexive–co–creative polylogue in education // A child in the modern educational space of a megalopolis. Materials in the All-Russian scientific and practical conference / Editor–compiler A.I. Savenkov. — М.: MSPU, 2018. pp. 8–14.
11. *Stepanov S. Yu., Semenov I. N.* Psychology of reflection: problems and research / S. Yu. Stepanov, I.N. Semenov // Questions of Psychology. 1985, No. 3, pp. 60–63.
12. *Tyurin P. T.* Creative tasks: diversity of solutions and ambiguity of interpretations // Siberian Pedagogical Journal. 2013, No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-zadachi-mnogoobrazie-resheniy-i-neodnoznachnost-interpretatsiy> (accessed: 04.12.2021).
13. *Fopel K.* Psychological groups. Working materials for the presenter. М. : Genesis, 2013. 210 p.
14. *Chomskaya E. D., Terekhov V. A.* Attention // Practicum on psychology / edited by A. N. Leontiev, Yu. B. Gippenreiter. М.: Publishing House of Moscow. un-ta, 1972, 256 p.
15. *Shaw M.* Group dynamics: psychology of behavior in small groups. 2nd ed. — New York, 1981, p. 107.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Раевская Е.А. Рефлексивно–сотворческие технологии в высшем образовании / Е. А. Раевская // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 137–154.

Не в одних стихах поэзия: она разлита везде, она вокруг нас.

Иван Тургенев

Поэзия обладает одним удивительным свойством. Она возвращает слову его первоначальную, девственную свежесть.

Константин Паустовский

Лишь слову жизнь дана: Из древней тьмы на мировом погосте звучат лишь Письмена.

Иван Бунин

УДК 37.036

РЕФЛЕКСИВНО-МЫСЛЕННОЕ СОТВОРЧЕСТВО ПСИХОЛОГОВ С ПОЭТАМИ КАК ПУТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОНИМАНИЯ ПОЭЗИИ

REFLEXIVE-MENTAL CO-CREATION OF PSYCHOLOGISTS WITH POETS AS A WAY OF AESTHETIC EDUCATION OF ARTISTIC CULTURE OF UNDERSTANDING POETRY

Семёнов-Истрин

Игорь Никитович,
доктор психологических наук, профессор института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет,
semenovin@mgpu.ru

Semenov-Istrin

Igor Nikitovich,
Doctor of Psychology, Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University,
semenovin@mgpu.ru

Аннотация: Автор продолжает развивать инновационный жанр поэтической рефлексии как эффективный ресурс осмысления научной деятельности, поэтического творчества и личной жизни. В данной статье представлено рефлексивно-мысленное сотворчество психологов с поэтами как путь эстетического воспитания художественной культуры понимания поэзии.

Ключевые слова: рефлексивно-мысленное сотворчество; эстетическое воспитание; художественная культура понимания поэзии; полилог.

Annotation: The author continues to develop the innovative genre of poetic reflection as an effective resource for understanding scientific activity, poetic creativity and personal life. This article presents the reflexive mental co-creation of psychologists with poets as a way of aesthetic education of the artistic culture of understanding poetry.

Key words: reflective-mental co-creation; aesthetic education; artistic culture of understanding poetry; polylogue

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

Р

убрика «Поэтическая рефлексия» в научном журнале знаменует собой взаимодействие науки с искусством. Это отражено и в научном названии данного эссе, хотя посвящено оно поэтическому творчеству. В содержании эссе

представлены поэтические произведения, включенные в тот или в иной социокультурный контекст: как житнетворчества характеризуемого поэта (персонажа сонета), так и разбуженных его поэзией переживаний автора. Материалом для них послужили рефлексивные отклики автора и его философско-психологические поиски в сфере изучения им всегда актуальной проблематики творчества. При этом одному читателю будет любопытен корпус стихов о поэтах или о поэзии, другому — интересен социокультурный контекст их научного анализа, а третьему — может быть важна самая взаимосвязь обеих форм смыслового выражения мыслей в слове, что изучается нами с позиций рефлексивной психологии и педагогики развития мышления и личности в образовании и науке на основе достижений классической и современной философии и человекознания.

В современном обществе и образовании остро стоит насущная проблема эстетического воспитания и шире — формирования художественной культуры. Одним из проверенных историей путей к этому является знакомство молодежи с сокровищами русской и мировой поэтической мысли и формирования у учащихся опыта понимания стихотворных текстов. Этим благородным социально-педагогическим целям способствует рубрика «Поэтическая рефлексия», которую ряд лет инициативно открыл и ведет профессор С.Ю. Степанов на страницах журнала «Наука. Управление. Образование. РФ» при поддержке его главного редактора профессора С.Г. Воровщикова, который акцентирует конструктивность взаимодействия в современном мире сфер, поименованных в названии журнала. Занимаясь изучением взаимосвязи всех трех этих сфер в человекознании, я в первой вводной части настоящего опуса обозначил его социокультурный контекст, во второй части обратился к своему поэтическому опыту характеристики ряда поэтов в сонетах об их житнетворчестве, в третьей — дал историко-научный комментарий к практике использования данного опыта в психологии и педагогике развития творчества, а в четвертой части — как водится для статьи — приводится список научных источников для ориентировки в проблематике поэтической психологии творчества.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ СОНЕТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ПОЭТОВ

Здравствуйте, Уважаемый Читатель! Представился случай поделиться с Вами палитрой откликов на житнетворчество поэтов разных эпох и стран. Музыка их стихов и перипетии судьбы привлекли мое внимание и чем-то затронули душу в резонанс переживаниям, возникшим по мере постижения тайн бытия, загадочно воплотившихся в дошедших до нас поэтических строках. Стремлениями погрузиться в ситуации и настроения, сотворившие стихи в сознании Поэта, проникнуть в сокрытые в них загадки и построить для себя целостный образ его творческой индивидуальности — вот чем объясняются мои сонетные диалоги-отклики на эстетическое общение с поразившими меня (как рефлексирующего читателя) героями поэтической жизни.

Не ограничившись наслаждениями их стихами, я стал изучать жизненный путь того или иного Поэта дабы приобщиться к истокам творчества

и в идеале понять его как целостное явление художественной жизни индивидуальных персонажей конкретной культурной эпохи, а также с благодарностью извлечь для себя уроки из непростого опыта той или иной творческой жизни.

Через ряд лет оказалось, что возникла некая панорама откликов на творчество вереницы многих поэтов, знакомых любителям поэзии по различным ее антологиям. Обнаружилось и дидактическое значение этого сонетно-биографического жанра стихотворчества, ибо оно может служить иллюстративным материалом для ознакомления с достижениями поэтов и для рефлексии эпизодов их житнетворчества в конкретные культурные эпохи.

Приглашаю Читателя к рефлексивному путешествию по ряду авторских сонетов как неких рефлексивно-сотворческих откликов на житнетворчество поэтов, поразивших и затронувших мой ум и воображение в разных жизненных ситуациях, которые и ознаменовались рефлексивной Поэзией. Надеюсь, что познакомившись с ней Читатель разделит мое убеждение — житнетворчество поэтов не только поразительно, поучительно, но и во многом загадочно, раскрыть которую можно лишь с помощью размышления и рефлексии их смыслового содержания или же путем кропотливого изучения жизнедеятельности поэтов по различным литературным источникам (учебники, биографии, воспоминания, письма, жизнеописания и др.).

ПОДБОРКА СОНЕТОВ:

1.

История поэзии в сонетах –
 Взлёт радуги российского стиха
 (Чья форма так изысканно легка!) –
 Обнажена здесь в значимых моментах.

Я попытался выразить в фрагментах
 Наивный отклик искренней души
 От потрясений, что Поэт внушил,
 Излив свой пыл в печатных элементах.

Не важно было мне, кто в позументах
 Поставлен Критикой в первейший ряд:
 Взахлёб читал всех авторов подряд,

Дерзнул понять историю в ферментах
 Борьбы её стихотворящих сил –
 Плод восхищения сей том вместил,

А не стихов анализ в аргументах,
 Чтоб победителей представить в лентах...
 О, сколько наслаждений я вкусил!

2.

Я замер перед бездной прозы,
Волнующей как океан –
Её богатством осиян,
Провижу для стихов угрозы.

Начав писать их слишком поздно,
Созвучьем слов и ритмов пьян,
В создании рифм и смыслов рьян –
Смирен пред прозой грандиозной.

Жить с ней предпочитаю розно,
Установив себе предел:
Души облечь метаморфозы

В стихах...пока не поседел. –
Лишь поэтические розы
Венчают путь сентенциозный.

3.

Когда-то в детстве в школе по программе
Учил со всеми в обязательку стихи.
Лишь отроком, вняв поэтических стихий
«Пророка», «Демона» — прильнул к их гамме.

Влюбившись в юности, «Прекрасной Даме»
Вверял в мечтах несовершенные грехи,
Чтоб песнь терзаний приняли судьбы Верхи –
Так творчеством лечил восторг рыданий...

Мой романтизм оспорил Маяковский.
Есенин влюбчивый душе вернул лиризм.
Постичь, что мир наш ждёт вселенский катаклизм

Помог маг Тютчев, жизнь понять — Твардовский,
Переживания любви — чудесный Фет:
Во след им вольный в зрелости пишу сонет.

4.

Вот «Книжный мир» на улице Мясницкой –
Приют опубликованных идей,
Пристанище читающих людей:
Им в книгах суть и образ мира мнится.

Здесь обступает мыслей вереница –
 Через века послал их нам халдей,
 Чтоб разгадал смысл русский, иудей...
 Моя ж душа к одним стихам стремится:

В огромном зале лишь два стеллажа
 Пестрят обложками стихотворений,
 В роскошных переплётках возлега –
 Чрез них мне знаки посылает Гений.
 Я с книгой рад умом уединиться,
 Поэзией чтоб сердцем насладиться!

5.

Стихи должны звучать красиво
 И выражать боренье чувств,
 Полёт души, восторги буйств –
 Размерным слогом и учтиво.

Стихи — возвышенное чтиво:
 Они не терпят богохульств,
 Строфой глаголют мир искусств,
 Вникая в бытиё строптиво.

Журчит в них ритм неторопливо,
 Созвучьем окрыляя мысль,
 Гармонии вверяя смысл,

Пленяя музыкой игриво –
 В стихах нет жизни алгоритма,
 Но к сердцу путь рождает рифма.

6. ПОЭТИКА ШЕКСПИРОВА СОНЕТА

Три катрена и одно двустишие
 Дарит нам Шекспировский сонет.
 В первом — мыслей взлёт, но грёз затишье:
 Взрываю звёзд не вторит хор планет.

Во втором — играя без опаски
 Роком предназначенную роль,
 Страсти вырываются из маски:
 Будь поэт ты, нищий иль король.

В третьем — ум увещевает веру
 В безнадежно пылкую любовь –
 Вдохновенье творчества — химеру,
 Что ввергает в лёд и в пламень кровь.

Грусть развеет лишь в конце дву-стих:
 В нём вихрь чувств по-философски стих.

7. ИОГАН ГЕТЕ

Чтоб чувств избежать рокового гнёта,
 Странанья письмам «Вертера» отдал;
 Чтоб ожил государства идеал,
 Стал царедворцем и министром Гёте.

Но жаждал дух поэзии полёта –
 Он «бурей с натиском» ей честь воздал
 И с Гениями Рейна создавал
 Шедевры, балагурия искромётно.

Восток и Запад свёл в один «Диван» –
 И мудрых мыслей смелый караван
 Встречала в сценах «Фауста» Европа.

В горниле войн всемирного потопа
 О благе спорил с ним Наполеон,
 Хоть дьявол в Дrame был уж осуждён.

Добра и зла в стихах метаморфозы
 Пленяют дух, как красотой, взор розы –
 Сотворчеством читатель награждён!

8. ДЖОН КИТС

Везувий зовом вечности дымится.
 Развалинами потрясает Рим.
 На Площади Испании — стремнин
 Ступеней лишь касается... тень Китса.

Тоска бездонных глаз в тумане мнится,
 Но пылкий дух в устах неистребим –
 Для острой мысли образ «Вазы» зрим
 И на одре пред смертью в муках снится.

Античный идеал в сонм од стремится.

Пророчески оплакан Чаттертон,
Но славит жизнь в веках «Эндимион»...

Мне невозможно было не влюбиться
В хрустальные сонеты, оды Китса,
Шепча стихи в гостинице сквозь сон.

9. АДАМ МИЦКЕВИЧ

Стихами бредил мальчик в Новогрудке.
Звездой промчался университет.
В балладах Польши край родной воспет –
Дух фронды покорился царской шутке.

В столичной «ссылке» — светлые минутки
Таланту возмужавшему — расцвет
Им покорён Российский высший свет.
Любовь «врагов» — стрела для вольной утки!

«Сонеты Крыма» — творчества акме –
И «Валленрод» написаны в «тюрьме
Народов» непокорным иностранцем,

Пославшим знак Поэмою повстанцам.
Охаив в «Дзядях» русский архаизм,
Дар променял свой на патриотизм::

Геройски пал — как Байрон — на Востоке...
Поэты чтят Мицкевича уроки —
Прославил «Пан Тадеуш» романтизм!

10. КИТС И ЛЕРМОНТОВ

Судьбой Китс Лермонтову был сродни:
Лишь четверть века кровь играла в жилах –
Обоим пелось о вселенских силах
И мнилась гибель в роковые дни.

Достигли творчества вершин одни:
Природа на талант не поскупилась –
В страстях души пророчеств мощь скопилась
И победила козни сатаны.

Но нет пощады вникшим в мира сферы –
Забрали рано Вестников химеры,

Интригами жизнь Гениев сгубив.
Герои, смелость духа пробудив,
Постичь дерзнули бытия пределы –
Рок не дал завершить благое дело.

11. АЛЕКСЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ ТОЛСТОЙ

Сбылась мечта: машина мчит из Брянска –
Вон из тумана виден «Красный Рог»!
В обитель муз вступаю на порог,
Проникнут духом древнего Дебрянска...

Вдали придворной мишуры и чванства,
В лесах былинных, где певал Баян,
Граф, от красот природы сердцем пьян,
Нашёл приют — поэзии пространства.

Здесь «Грозный» чудился в мытарствах смерти;
Блаженный «Фёдор», грешный «Царь Борис»
Несли свой крест среди жизни круговерти;
Порой в душе звучал романс-каприз,

Звон «Княжеского серебра-романа»
Иль — оживали страсти «Дон Жуана»...
Набат, что: «На Руси порядка нет!»
Не слышит Власть — увы! — уж двести лет:

Чу! — Граф пророчит Правду из тумана?..
Но манит шелест акций для кармана,
Где дремлет до разборок пистолет –
Забыты муки совести злодея

И нравов чистота в век... Берендея.

12.

Три века русского сонета
Вместились в череду томов:
В них трепет чувств, полёт умов,
Игра рифм — целая планета!

С Третьяковского завета,
Жуковского полутонов,
Онегинских кристальных строф
Пииты чтут его тенета:

Григорьев им любовь воспел;
Граф Бутурлин — смерть Алексея;

Волошин, Брюсов — как Рассея

Дерзала в мир, что преуспел;
Сельвинский в «Юности» посмел
Создать венок сонетных стрел;

Поэтов самомнение ранил
В ста «Медальонах» Северянин...
Зачем я в эту бучу встрел?!

13. ВАСИЛИЙ ТРЕДИАКОВСКИЙ

В смятенье стригли бороды мужчины,
Оспаривать, не смея новодел Петра —
Царь древнерусские обычаи попрал,
Представив взору естество личины...

В мерцании ль свечей, под треск ль лучины,
С полночи, спьяну, в думах грезя до утра,
Тредиаковский в виршах время коротал,
Взыскуя стихотворчества причины.

Сложил в слезах по вдохновению сонет,
Составил свод стихосложенья правил,
Придворных одой, басней позабавил

И ввёл поэзию, как деву, в высший свет...
Вдрызг спорил с Сумароковым, зря косо —
Как из наук шёл к славе Ломоносов.

14. МИХАЙЛО ЛОМОНОСОВ

Поморья сын, детина Ломоносов
Отправился пешком за тридевять земель
В Москву учиться в двадцать лет среди Емель,
Чтоб вникнуть в тайны мировых вопросов.

Учёный муж, естественник, философ,
Вкусив в трудах познания ненасытный хмель,
Восторг души излил в поэзии купель
И изобрёл стихов творенья способ.

Воспел им подвиг русского оружия
И стольный град средь покорённых невских вод —
Императриц слух покорил всесильем од,

Умом открыл Венерино окружье:
Поэта смелое воображенье
Дало науке выиграть сраженье.

15. ВЕК УТЕШЕНИЯ ФЁДОРА ГЛИНКИ (1786-1880)

Когда по усопшему скорбя,
Справляете в рыданиях поминки –
Найдёте утешенья глас у Глинки,
В «Священных песнях» благодать обретя...

Отверг искус он Бунта Декабря,
Герой Войны Двенадцатого года:
Террором не прельстила дух свобода –
Прожил сто лет, России не вреда.

Играли вальсы иль гремели пушки,
Скрипели перья, спорили ль друзья –
Поэты чтили мэтра, не бузя:
С ним вольности учился юный Пушкин.

В душе ликуют вещи «Псалмы» –
Поэзией духовность славим мы!..
Утешат в смерть еще Толстой («Дамаскин» –

Мудрей философов и притч из сказки)
Да Гиппиус — надежды луч средь тьмы.
В стихах о вере нет лжи кутерьмы:

Что Божьему суду мирские маски?!
Душа чиста — без бремени страстей
Внимает таинство святых вестей.

16. АППОЛОН МАКОВ

Меня не тронул поначалу Майков
Пейзажами родимой стороны,
Картинами глубокой старины
В стихах простых, воспевших без утайки:

Как в звонком небе птиц резвились стайки,
В интригах гибли Римские Орлы,
Сражались рыцари под плач зурны
Иль рыболовы сказывали байки...

Как вдруг — пленяет Антологий ряд,
Дивит ум ход событий одиозный:
Опричину оправдывает Грозный,

Даря из ада леденящий взгляд..
«Три смерти», «Слово о полку», «Два мира» –
Мне внятны как трагедии Шекспира.

17. ВАЛЕРИЙ БРЮСОВ

Влюбившись юношей безусым,
Любви чар первых не познал:
О смерти девушки узнал –
Век к чувствам холоден стал Брюсов.

Пленённый дружеским искусом,
На пир ума Ивана звал:
Но Рок того на дно призвал –
Душой рассудочен стал Брюсов.

Он в символах искал кристалл,
Дабы прозреть в нём участь Руссов:
Отбросив прошлое как мусор,
Рай Октябрём пред ним предстал –
А Русь... любить Бог перестал,
Но и в аду трудился Брюсов.

18. СЕРГЕЙ ЕСЕНИН

Как-то в день пронзительно весенний
Поклониться предкам и родной земле
Я в Рязань заехал... Вдруг, молясь в Кремле,
Ощутил — здесь отрок был Есенин:

Выйдя из придела Храма в сени,
Сердцем воспарял в молитвенной волне
К свечкам звезд он и к серебряной луне,
К пенью птиц и запахам растений.

Вспомнил Константинова хмельной обрыв,
Старицы Оки в небесной сини,
Где, почуяв поэтический порыв,

Клясться стал стихом в любви к России.
Страсти влать воспев берёзовый изгиб –
Русский гений странно в цвете лет вдруг сгиб...

19. МАКСИМИЛИАН ВОЛОШИН

Среди надрывистых поэтов
В начале века на Руси
Один Волошин не вкусил
Богемы ложных пируэтов.
В броне из нравственных обетов

Творил, провидя зло — грустил,
 Всем помогал, но упустил
 Семейность счастья... Вне Советов

Оазис творчества открыл,
 Где днём и ночью до рассвета
 В лучах заботы и приветов

Дерзали гости взмахом крыл
 Романы, драмы, перл сонета —
 Пока Молох их не накрыл...

20.

В стремглав летящих игрищ детских лет
 Едва ль заметишь времени теченье —
 Лишь чрез азы сумбурного чтенья
 Постигнешь, что закат затмит рассвет.

В порывах страсти юношеских лет,
 В томленьях власти плотского влеченья,
 В манящей дали звёздного свеченья
 Поймёшь — безмерна жизнь, бескраен свет.

В дерзаннях и свершеньях зрелых лет,
 В трудах до умопомраченья
 Разумно чтить души ограниченья

И обретаешь мудрости завет.
 В терзаниях в смерть бегущих старых лет
 Не чаешь: примут ли юнцы сонет? —

Бег жизненных эпох так мнит поэт...

ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ КОММЕНТАРИЙ

Представленная здесь подборка сонетов является современным эстетико-педагогическим опытом развития давней философско-психологической традиции изучения и развития художественного творчества. Эта традиция восходит [15] к русской культуре Серебряного века (М. М. Бахтин [1], Андрей Белый, Валерий Брюсов, А. Н. Веселовский, Л. С. Выготский [2], Вячеслав Иванов, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман [6], Д. Н. Овсяннико-Куликовский [9], В. С. Соловьев, Г. Г. Шпет [20] и др.). А ныне — она оригинально развивается в современной психологии творчества, в т.ч. художественного и поэтического (М. Л. Гаспаров, В. П. Зинченко [4], Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Б. С. Мейлах, Я. А. Пономарев, М. Г. Ярошевский и др.), способствуя психолого-педагогическому обеспечению развития одаренности и формирования в образовании общей и художественной культуры (Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев [2], И. В. Дубровина, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков [10], И. Н. Семенов [14], С. Ю. Степанов [18], Д. В. Ушаков, Б. М. Теплов [19]). Более того, буквально

на наших глазах даже возникает под разными именами такое экзотическое и оригинальное направление в современном человекознании, как «поэтическая психология»(1) или «поэтическая антропология», «рефлексивная поэзия», «поэтическая рефлексия» (В. П. Зинченко [4], Д. А. Леонтьев [5], В. А. Мазилев [7], В. А. Моляко, И. Н. Семенов [12; 13; 14], С. Ю. Степанов [18], А. Н. Трemasов [2] и другие энтузиасты), в т. ч. на основе рефлексивной психологии [17; 18] и педагогики развития творчества [2; 3; 11; 19; 20 и др.].

К этому направлению относятся и наши попытки изучения различных аспектов научного и художественного творчества [15], в т.ч. на материале анализа и понимания стихотворных текстов [14]. Этот экзистенциально-художественный опыт был использован нами при: 1) рефлексивно-научно-ведческом изучении целостности жизнедеятельности ряда выдающихся философов (О. Кюльпе, А. А. Зиновьева, К. Роджерса, В. А. Лефевра, В. М. Розина, Г. Г. Шпета [16; 20]), психологов (А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, М. Г. Ярошевского, П. П. Блонского, А. А. Бодалева, П. Я. Гальперина, А. В. Петровского, И. В. Дубровиной, А. И. Савенкова, В. Д. Шадрикова); 2) при рефлексивно-поэтическом вчувствовании [9] в феноменологию переживаний [8] жизнетворчества многих поэтов как русских (А. С. Пушкин, А. А. Ахматова, Б. Л. Пастернак, Ф. И. Тютчев [13]), так и зарубежных (Д. Байрон, А. Данте, О. Уальд, В. Шекспир [10]); 3) в процессе культурно-нравственного воспитания одаренных школьников художественной и научной направленности, а также развития их человеческого капитала в дополнительном образовании [14]; в т. ч. при преподавании философии, истории, литературы, культурологии, педагогики и психологии [19].

Ибо приобщение к сонетной рефлексии жизнетворчества поэтов (что предполагает мысленную работу само-диалога рефлексизирующего сознания Читателя как соавтора) эмоционально-нравственно обогащает внутренний мир личности и расширяет ее культурный кругозор, способствуя духовному самосовершенствованию и гармоничному развитию человека в прекрасном — но противоречивом — бытии.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. / М. М. Бахтин. — Москва : Искусство, 1986. 444
2. Бодалев А. А. Качества личности великих или выдающихся как ориентир для воспитания молодежи / А. А. Бодалев // Мир образования - образование в мире. 2004. № 1. С. 5- 12.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. Москва: Искусство, 1965.
4. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? / В. П. Зинченко. — М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. — 44 с.
5. Леонтьев Д. А. Поэтическое творчество: от литературного и культурного контекста к жизненному / Д. А. Леонтьев // Библиотечное дело. — 2010, № 10. — С. 20–25.
6. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии / Ю. М. Лотман. СПб. 1996.
7. Мазилев В. А. Поэтическое творчество, психология и философия / В. А. Мазилев // Язык и мышление : Психологические и лингвистические аспекты. Москва: Ульяновск: УГУ, 2014. С. 180–186.

8. Морозова М. В. Философско-психологические проблемы изучения переживаний индивидуальности и их взаимосвязей с рефлексией / М. В. Морозова, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 1–2. С. 57–101.
9. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология мысли и чувства / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Москва : Книжный дом «Либроком», 2012. 176 с.
10. Прыгунова Т.А. Рефлексия герменевтико-психологических аспектов позднего художественного творчества У. Шекспира и его персонологии на закате культуры возрождения / Т. А. Прыгунова, И. Н. Семенов // Мир психологии. 2019. № 3 (99). С. 191–205.
11. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А. И. Савенков. — Москва : Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
12. Семенов И. Н. Рефлексивно-поэтический тренинг как способ развития творческого потенциала в преподавании практической психологии / И. Н. Семенов., А. Н. Тремасов // Практическая подготовка психологов в системе высшего образования. — Москва: МОСУ, 1999. — С. 260–265.
13. Семенов И. Н. Психология творчества Ф. И. Тютчева в дерзаниях «золотого», «серебряного» и «бронзового» века русской поэзии / И. Н. Семенов // Ф. И. Тютчев и тютчеведение в начале третьего тысячелетия. Брянск. БОНУБ. — 2003. — С. 14–24.
14. Семенов И. Н. Рефлексивная культура поэтической речи и воспитание нравственности как компоненты человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия Академии педагогических и социальных наук. — Т. 14. — С. 746–757
15. Семенов И. Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в Серебряном веке / И. Н. Семенов // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. с Серия: Научные школы ИП РАН / под ред. Д. В. Ушакова. — Москва: Изд-во ИП РАН. — 2011. — С. 606–624.
16. Семенов И. Н. Рефлексивная и культуральная персонология жизнетворчества и научной деятельности выдающегося философа-психолога Г. Г. Шпета / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 4(104). — С. 228–239.
17. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании / Под ред. В. Н. Борисова, В. А. Лекторского и др. Куйбышев. КГУ. — 1983.
18. Степанов С.Ю. Поэтическая рефлексия в психолого-педагогической тональности. / С. Ю. Степанов // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 1. — С. 77–92.
19. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Советская педагогика. — 1946. — № 6. — С. 92–112.
20. Шпет Г. Г. Литература // Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. Труды по знаковым системам / Г. Г. Шпет / под ред. Ю. М. Лотмана. — Тарту: ТГУ, 1982. — С 150–158.

■ REFERENCES

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. 2nd ed. / M. M. Bakhtin. - Moscow: Iskusstvo, 1986, 444 p.
2. Bodalev A. A. Personality qualities of the great or outstanding as a guideline for the education of youth / A. A. Bodalev // The world of education is education in the world. 2004, No. 1, pp. 5–12.
3. Vygotsky L. S. Psychology of art / L. S. Vygotsky. Moscow: Iskusstvo, 1965.
4. Zinchenko V. P. Is poetic anthropology possible? / V. P. Zinchenko. — M.: Publishing House of the Russian Open University, 1994, 44 p.

5. *Leontiev D. A. Poetic creativity: from literary and cultural context to life / D. A. Leontiev // Librarianship. 2010, No. 10, pp. 20–25.*
6. *Lotman Yu. M. About poets and poetry / Yu. M. Lotman. SPb. 1996.*
7. *Mazilov V. A. Poetic creativity, psychology and philosophy / V. A. Mazilov // Language and thinking : Psychological and linguistic aspects. — Moscow: Ulyanovsk: UGU, 2014, pp. 180–186.*
8. *Morozova M. V. Philosophical and psychological problems of studying the experiences of individuality and their interrelations with reflection / M. V. Morozova, I. N. Semenov // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2015, No. 1–2.*
9. *Ovsyaniko-Kulikovskiy D. N. Psychology of thought and feeling / D. N. Ovsyaniko-Kulikovskiy. Moscow: Book House “Librocom”, 2012. 176 p.*
10. *Prygunova T. A. Reflection on hermeneutical and psychological aspects of the late artistic work of W. Shakespeare and his personology at the sunset of renaissance culture / T. A. Prygunova, I. N. Semenov // World of Psychology. 2019, No. 3 (99), pp. 191–205.*
11. *Savenkov A. I. Children’s giftedness: development by means of art / A. I. Savenkov. — Moscow: Pedagogical Society of Russia, 1999, 220 p.*
12. *Semenov I. N. Reflexive-poetic training as a way of developing creative potential in teaching practical psychology / I. N. Semenov, A. N. Tremasov // Practical training of psychologists in the higher education system. Moscow: MOSU, 1999, pp. 260–265.*
13. *Semenov I. N. Psychology of F. I. Tyutchev’s creativity in the daring of the “golden”, “silver” and “bronze” centuries of Russian poetry / I. N. Semenov // F.I. Tyutchev and Tyutchev studies at the beginning of the third millennium. Bryansk. BONUB, 2003, pp. 14–24.*
14. *Semenov I. N. Reflexive culture of poetic speech and moral education as components of human capital / I. N. Semenov // Proceedings of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Vol. 14, pp. 746–757.*
15. *Semenov I. N. Existential and cultural reflection in the interaction of artistic and scientific creativity in the Silver Age / I. N. Semenov // Creativity: from biological foundations to social and cultural phenomena. c Series: Scientific schools of the IP RAS / edited by D. V. Ushakov. Moscow: Publishing house of IP RAS. 2011. pp. 606–624.*
16. *Semenov I. N. Reflexive and cultural personology of life creation and scientific activity of the outstanding philosopher-psychologist G. G. Shpet / I. N. Semenov // World of Psychology. 2020, No. 4(104), pp. 228–239.*
17. *Semenov I. N. Types and functions of reflection in scientific thinking / I. N. Semenov, S.Yu. Stepanov // Problems of reflection in scientific cognition / Edited by V. N. Borisov, V. A. Lektorsky and others. Kuibyshev, KSU, 1983.*
18. *Stepanov S. Yu. Poetic reflection in psychological and pedagogical tonality. / S. Yu. Stepanov // Nauka. Management. Education. RF, 2021. No. 1, pp. 77–92.*
19. *Teplov B. M. Psychological issues of artistic education / B. M. Teplov // Soviet pedagogy. 1946. No. 6. pp. 92–112.*
20. *Shpet G. G. Literature // Uch. zap. Tartu State University. Works on sign systems / G. G. Shpet / edited by Yu. M. Lotman. Tartu: TSU, 1982. From 150–158.*

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Семёнов-Истрин, И.Н. Рефлексивно-мысленное сотворчество психологов с поэтами как путь эстетического воспитания художественной культуры понимания поэзии / И. Н. Семёнов-Истрин // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1(13). — С. 155–169.

ОТ РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА: Не так давно в журнале «Вопросы психологии» в свет вышла моя статья «К построению теории и практики психологии бессмертия: рефлексивно-экзистенциальный подход» («Вопросы психологии», № 3\2022, стр. 3-15), вызвавшая живой отклик психологической (и не только) аудитории в формате переписки между автором и читателями журнала, которая имеет интерес не только с точки зрения непосредственного отношения их к содержанию концепции психологии бессмертия, но и с точки зрения дальнейшего осмысления одной из важных и «вечных» проблем для современной психологии в теоретическом и практическом аспектах. В связи с этим возникла идея о целесообразности публикации переписки автора статьи и его коллег — кандидата психологических наук, доцента кафедры общей психологии, факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова Милены Григорьевны Чесноковой; писателя, философа, кандидата географических наук, ведущего научного сотрудника МГПУ, автора проекта «Серебряный университет», ректора корпоративного университета ВИАНСА (WeAnswer) Александра Евгеньевича Левинтова; президента Фонда «Новое измерение» (г.Петрозаводск), кандидата психологических наук Андрея Сергеевича Сухорукова; начальника департамента психологии ИППО МГПУ, доцента, кандидата психологических наук Владимира Михайловича Поставнева.

Однако, чтобы читатели журнала «Наука. Управление. Образование. РФ» смогли понять перипетии дискуссии и более глубоко познакомиться с самой концепцией психологии бессмертия было решено сначала разместить текст статьи, опубликованной в журнале «Вопросы психологии».

УДК 37.032

ПСИХОЛОГИЯ БЕССМЕРТИЯ: ОТ КОНЦЕПЦИИ К ЕЕ ДИСКУРСИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ

THE PSYCHOLOGY OF IMMORTALITY: FROM THE CONCEPT TO ITS DISCURSIVE REFLECTION

Степанов

Сергей Юрьевич,

доктор психологических наук, профессор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, рыцарь Гуманной педагогики, заслуженный работник образования Республики Карелия, действительный член Национальной академии социальных технологий, Москва, parusnik1@ya.ru

Stepanov Sergei Yurievich,

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University, Knight of Humane Pedagogy, Honored Worker of Education of the Republic of Karelia, full member of the National Academy of Social Technologies, Moscow.

Аннотация: Статья условно состоит из двух частей: первая часть представляет собой некоторые основные фрагменты статьи, ранее опубликованной в журнале «Вопросы психологии» и раскрывающей ключевые позиции концепции психологии бессмертия; вторая часть — это обсуждение содержания статьи, которая проходила в формате переписки автора и читателей журнала.

Ключевые слова: теории и практики психологии бессмертия; рефлексивно-экзистенциальный подход; полилог.

Аннотация: The article conventionally consists of two parts: the first part represents some main fragments of an article previously published in the journal “Questions

of Psychology” and revealing the key positions of the concept of the psychology of immortality; the second part is a discussion of the content of the article, which took place in the format of correspondence between the author and readers of the magazine.

Key words: theories and practices of the psychology of immortality; reflective-existential approach; polylogue.

1. К ПОСТРОЕНИЮ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИИ БЕССМЕРТИЯ: РЕФЛЕКСИВНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF THE THEORY AND PRACTICE OF PSYCHOLOGY IMMORTALITY: A REFLEXIVE EXISTENTIAL APPROACH

Аннотация. В статье описываются имплицитные и эксплицитные концепции бессмертия человека: теософская, биогенетическая, социокультурная, информационная, цифровая, андройдная. Анализ аксиологических и методологических ограничений этих концепций приводит автора к выводу, что необходима психологическая концепция бессмертия. Возможность построения такой концепции основывается на достижениях рефлексивной психологии творчества. Отвечая на вопрос о том, может ли творчество быть ключом к бессмертию, автор описывает четыре экзистенциальные стратегии жизненного шествия человека. Первая стратегия — «жизнепорождения» — присуща, как правило, начальному этапу человеческой жизни, когда с помощью социальных и, в первую очередь, образовательных институтов происходит освоение ребенком опыта прежних поколений людей. Вторая стратегия, противоположная, по сути, первой, связана с «жизнеисчерпанием», когда человек, реализуя свои потребности, только расходует имеющиеся у него физические и душевные ресурсы, накопленные ранее. Третья стратегия жизненного шествия — «жизневоспроизводство» — является суммой поочередно сменяющихся циклов первой и второй стратегий. И только четвертая стратегия — «жизнетворчество» — позволяет человеку преодолеть рутинность и однообразие каждодневного бытия, а также разомкнуть «порочный круг» первых трех стратегий. Рефлексивно-творческие усилия человека, одухотворяя его, уплотняя и наполняя жизнь уникальной со-бытийностью и экзистенциальным смыслом, делают возможным проживание им собственной жизни психологически бесконечным. Именно эта стратегия, по мнению автора статьи, и является возможным решением проблемы человеческого бессмертия. При этом психология, в лоне которой вывелись основания для такого решения, из описательно-сциентистской науки превращается в мировоззренческую — культуродигмальную — науку, задающую новые горизонты человеческого бытия и новые возможности для образовательных практик. В завершении статьи идеи концепции психологии бессмертия становятся предметом диалогической рефлексии автора с представителями профессионально-психологического сообщества.

Ключевые слова: бессмертие, экзистенциальные стратегии, жизненное шествие, жизнетворчество, рефлексия, сотворчество, хронотоп.

STEPANOV S. YU.

Annotation. The article describes implicit and explicit concepts of human immortality: theosophical, biogenetic, socio-cultural, informational, digital, and android. The analysis of axiological and methodological limitations of these concepts leads the author to the conclusion that a psychological concept of immortality is necessary. The possibility of constructing such a concept is based on the achievements of the reflexive psychology of creativity. Answering the question of whether creativity can be the key to immortality, the author describes four existential strategies of a person's life march. The first strategy — “life-giving” — is inherent, as a rule, in the initial stage of human life, when with the help of social and, first of all, educational institutions, the child learns the experience of previous generations of people. The second strategy, which is, in fact, the opposite of the first, relates to “life exhaustion”, when a person, realizing his needs, only spends the physical and mental resources he has accumulated earlier. The third strategy of the life march — “life reproduction” — is the sum of alternately alternating cycles of the first and second strategies. And only the fourth strategy — “life creation” — allows a person to overcome the routine and monotony of everyday life, as well as to break the “vicious circle” of the first three strategies. Reflexive and creative efforts of a person, spiritualizing him, compacting, and filling his life with a unique co-existence and existential meaning, make it possible for him to live his own life psychologically endless. This strategy, according to the author of the article, is a possible solution to the problem of human immortality. At the same time, psychology, in the bosom of which the grounds for such a decision have matured, turns from a descriptive-scientific science into a worldview — culturadigm science that sets new horizons of human existence and new opportunities for educational practices. At the end of the article, the ideas of the concept of the psychology of immortality become the subject of the author's dialogical reflection with representatives of the professional psychological community.

Keywords: immortality, existential strategies, life procession, life creation, reflection, co-creation, chronotope.

«Всё у смертных имеет ценность – невозвратимую и роковую. У Бессмертных же, напротив, всякий поступок (и всякая мысль) — лишь отголосок других, которые уже случались в затеряншемся далеке прошлого, или точное предвестие тех, что в будущем станут повторяться и повторяться до умопомрачения».

Хорхе Луис Борхес

Испокон веков человечество ищет решение проблемы бессмертия, поскольку страх смерти тяготеет над каждым, кто осознал конечность своего существования, по крайней мере физического. Во множестве сказаний, легенд, мифов, религиозных, философских и научных текстов содержится описание разнообразных попыток найти путь к бессмер-

тию с помощью всевозможных эликсиров и снадобий, жертвенных ритуалов и магических заклинаний, вероучений и новейших, в том числе биогенетических технологий. Основной вектор предпринимаемых усилий концентрируется на том, чтобы наличное бытие человеческого существа продлить до бесконечности или хотя бы на очень и очень долгий срок, по крайней мере до тех пор, пока самому человеку захочется длить свою

жизнь. При этом актуальность темы бессмертия со временем только нарастает.

Сегодня о злободневности данной проблематики говорит хотя бы тот факт, что уже разработаны специальные психодиагностические методики измерения страха смерти [21, 22] и различные психотерапевтические практики по его преодолению [25, 26, 27]. Однако эти наработки скорее являются уходом от существа проблемы, чем действительным ее решением.

Целью данной статьи является рассмотрение существующих подходов к проблеме бессмертия и построение собственно ее психологического решения, основываясь на имеющихся в психологии теоретических и прикладных возможностях с тем, чтобы может быть наметить новые горизонты в образовании современного человека.

ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХОЛОГИИ БЕССМЕРТИЯ

Сегодня представление о бессмертии человека основывается на ряде имплицитных и эксплицитных концепций, бытующих в общественном и индивидуальном сознании. Попробуем их систематизировать.

Наиболее распространенная и древняя концепция — *теософская*. Согласно ей свойством бессмертия обладает не сам человек, а его душа. Именно она имеет возможность длить существование человека не только при физической жизни, но и после ее окончания уже в «загробной жизни». При этом «жизнь» после смерти может иметь разное качество — в раю высокое, а в аду низкое, в зависимости от того, как человек прошел жизненный путь в период «земного» существования. Однако человек до самого конца своей земной жизни не может знать, где и как будет вечно скитаться его душа после смерти своей телесной оболочки. Кроме того, христиане верят, что у праведных душ есть шанс воскреснуть, т.е. воссоединиться благодаря божественной силе с возроденным физическим телом в «конце всех времен». Однако это прерогатива Высших сил, понять и познать «мотивы» которых человеку не дано, так как пути разделения душ на «праведные» и «неправедные» неисповедимы.

Вторая концепция — *биогенетическая* — предполагает, что качеством бессмертия обладает родовидовая генетическая субстанция, которая, передаваясь из поколения в поколение, от родителей к детям, с одной стороны, воссоздает всю совокупность видовых отличий и признаков в каждом рождающемся индивиде, а с другой — запечатлевает перипетии его уникальной жизни как биологического организма в генетическом коде в форме мутаций и рекомбинаций, передавая их следующим поколениям. Тем самым человек может себя утешать мыслью о том, что его жизнь и жизнь его рода будет воспроизводиться в потомках и будет длиться до тех пор, пока не прервется его генетическая линия. Правда, это утешение еще больше укрепляется тем, что в последнее время стали интенсивно развиваться технологии генной инженерии. Благодаря им забрезжила надежда на то, что век физического существования уже не вида, а каждого отдельного человека сможет стать если не бесконечным, то по крайней мерекратно увеличиться за счет технологий трансплантационного омоложения тканей организма или блокирования механизмов старения на генном или физиологическом уровне.

Третья концепция — *социокультурная* — объясняет возможность увековечивания существования человека в его делах, поступках, свершениях, идеях и плодах творческих усилий, если они запечатлеваются в социальных и культурных кодах и символах, которые могут «оживать» каждый раз, как только какой-либо другой представитель рода человеческого сможет их «расшифровать», т.е. понять, воссоздать, прочувствовать, осмыслить, сделать их источником собственных переживаний, мыслей, деяний и творений. Здесь речь идет о возможности бессмертия человека, его уникальной личности в «памяти» человечества.

Четвертая концепция — *информационная* — декларирует априорную бессмертность всего сущего во Вселенной, поскольку информация как одна из форм материи никуда не девается и не исчезает, а пребывает вечно, претерпевая только различные трансформации. Соответственно все, что проис-

ходит с человеком, все, что он делает, думает, переживает, запечатлевается в «информационном поле» и хранится вечно. Доступ к этому источнику вечной жизни имеют так называемые медиумы (ясновидцы), которые обладают особой способностью «подключаться» к этому полю информации.

Пятую концепцию бессмертия — **цифровую** — можно отнести к виду постклассических и синтетических, так как она, по существу, объединяет две предыдущие: информационную и социокультурную. После изобретения цифровых и сетевых технологий человек получил возможность длить и множить (редуплицировать) свое существование в информационно-виртуальном мире, в котором он может оставлять свои «цифровые следы», создавая новый контент (образы, тексты, схемы, модели и т.п.), играя, общаясь и взаимодействуя с себе подобными. Массовое увлечение людей социальными сетями и страсть множить свои цифровые следы еще раз доказывает неистребимость желания человека стать бессмертным. Возможность блокчейн технологий делает практически бесконечным цифровое существование человека. Создание искусственного интеллекта (ИИ) как апогея цифровых технологий открывает необозримые возможности для «перетекания» опыта человечества в формат индивидуальной ментальности и жизнедеятельности отдельного человека и обратно. Особое значение при этом приобретает выдвинутая нами несколько лет назад совместно с Д.В. Ушаковым идея создания технологии *персонального искусственного интеллекта* — «цифрового ангела» [28], который в качестве виртуального аватара может, с одной стороны, аккумулировать и бесконечно сохранять в цифровой среде индивидуальный экзистенциальный опыт человека, а также, соотнося его с опытом других людей и социокультурными ценностями и опытом человечества, рассчитывать оптимальные стратегии принятия решения в сложных жизненных ситуациях, повышая тем самым осмысленность их вероятных последствий и рефлексивность прогнозируемых результатов, а с другой — противостоять угрозам и искушениям виртуального, а возможно, и реального мира, где наверняка могут воз-

никнуть и уже возникают феномены «цифровой дьявольщины». В связи с последним вспомним примеры компьютерной игромании и экранной зависимости, кибермоббинга, информационного троллинга и сетевого буллинга, исследованиями которых пестрят в последние десятилетия многочисленные научные публикации [1, 23, 24].

Шестая концепция — **андроидная** — тоже относится к виду постклассических. Ее синтетический потенциал зиждется на интеграции достижений кибернетики и робототехники, медицины и генетики, когнитивной психологии, психолингвистики и биохимии. Данная концепция сначала воплотилась в фантастических фильмах, а теперь начинает оформляться и прорабатываться как основа для практического решения проблемы бессмертия за счет создания человеко-роботов (андроидов) или робото-человеков (терминаторов), длительность существования которых может стать бесконечной в силу сменности устаревающих и изнашивающихся биомеханических модулей и блоков. Пока же на практике этот концептуальный и технологический вектор дает возможность протезирования сложнейших и трудно заменимых органов человеческого тела.

Все перечисленные концепции безусловно «хороши», хотя и имеют различные риски для самого существования человека и человечества как биологического вида и феномена космогенеза, но в них бессмертие «покупается» ценой отказа от одного или сразу нескольких сущностных атрибутов человека как уникального и самоценного явления в этом мире во всей полноте его существования: биогенетического, духовного-нравственного, деятельно-созидательного, эмоционально-страстного, социально-культурного и т.д. и т.п. Тем самым, «теряя» хотя бы один из сущностных компонентов человеческой природы, каждая из описанных концепций практически «обнуляет» гуманистический смысл и ценность предлагаемого способа решения проблемы бессмертия, так как разрушает целостный образ собственно человеческой жизни, утрачивая хотя бы одну из всех ее безусловно ценных и уникальных ипостасей.

ТЕОРИЯ ПСИХОЛОГИИ БЕССМЕРТИЯ

Мы полагаем, что должна быть и собственно гуманистическая концепция бессмертия человека — *психологическая*. Выстроив такую концепцию, психология из рядоположенных научных дисциплин о человеке может стать «жизнеучением», т.е. мировоззренческой (культуродигмальной) наукой [10]. В этом случае она будет не просто описывать и объяснять отдельные аспекты, феномены, закономерности человеческой психики и душевной жизни, но и определять наряду с философией и теософией горизонты и смыслы жизни человека.

Попробуем определить основания и предпосылки для построения седьмой — психологической — концепции бессмертия человека. Для этого необходимо среди «безбрежья» психологических теорий, идей, фактов и практик найти возможный ключ к построению концепции бессмертия. И основополагающим здесь должно стать *определение психологической категории «бессмертие»* не как бесконечного дления постоянно повторяющейся череды событий личной истории, поскольку тогда экзистенциальная рутина обесмысливает само существование человека, делая его мучительным и невыносимым¹, но как *непрерывно обновляющегося и развивающегося бытия, устремленного в бесконечность и сопряженного с возможностью переживания каждого мгновения жизни как собственного уникального и творческого*

события с другими субъектами человеческой истории.

Такая категориальная трактовка бессмертия может опираться на феноменологию и психологические исследования акме [9] и творчества [7, 8].

В акмеологическом направлении психологических исследований имеются три принципиально отличающиеся концептуальные модели развития человека (рис. 1): тип 1 — «одновершинная» модель развития, тип 2 — «многовершинная» модель и тип 3 — «экспоненциальная» [9, 10]. Моно- и поли- «вершинные» модели акме (типы 1 и 2) явным или неявным образом подразумевают, а значит, и программируют неизбежность кризисов, спадов (т.е. онтогенетической инволюции) в жизни человека, в итоге приводящих к смерти. Экспоненциальная модель, предупреждая возможность появления «точек перелома», тем не менее ориентирует человека как в его личностном развитии, так и в профессиональном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих усилиях и социокультурных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории, когда препятствия, «тупики», проблемы — это всего лишь стимулы к самомобилизации, к выходу на следующий виток спирали развития и к постоянному наращиванию жизненного потенциала. В истории человечества есть примеры таких судеб, по крайней мере, в лице Христа и Будды.

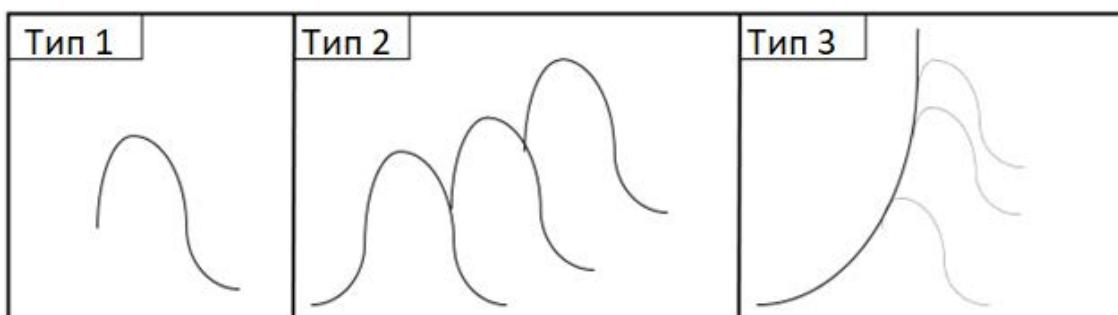


Рис. 1. Типы концептуальных моделей «акме»

¹ Не случайно в художественно-философской литературной традиции надделение человека бессмертием часто трактуется не как благо, а как попытка бесконечно повторяющимися событиями и одиночеством. Образы таких героев можно найти у М. Горького («Легенда о Ларре») [6], М. Булгакова («Мастер и Маргарита») [3], Х. Борхеса («Бессмертный») [2] и многих других.

В психологии творчества также имеются необходимые исследования и разработки, которые могут претендовать на основания для психологической концепции бессмертия. Именно в этом разделе психологической проблематики после «случайностных» теорий творчества (О. Зельц, М. Вертгаймер, К. Дункер, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин и другие), где главным объяснительным принципом является «случай» («подсказка»), и «комбинаторных» теорий (Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. Осборн, Э. де Боно, П. Торранс, Г. С. Альтшулер и другие) [20], где феномены творчества объясняются возможностью новых комбинаций и рекомбинаций из наличных «элементов» человеческого опыта, появились «рефлексивные» теории (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. К. Зарецкий и другие) [7, 8, 10], в которых на место главного «механизма» была водружена рефлексия — особый метапроцесс (метафункция и метапсихическая структура), обеспечивающий не только регуляцию и организацию творческого мышления, но и саморазвитие творческой уникальности человека (С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова, А.С. Сухоруков) [4, 19].

С опорой на концептуальный потенциал категории «рефлексия», а также на экспериментальные данные, полученные в исследованиях рефлексивной опосредованности творческого мышления [7, 8, 10] мы разработали хромотопическую концептуальную модель жизненного шествия человека, в том числе развития его творческого потенциала и уникальности. На рис. 2 радиус (или диаметр, или площадь) окружности ИТП представляет величину исходного творческого потенциала человека, а радиус плоскости КТП — конечного творческого потенциала; поверхность же конуса с основанием (ИТП), образованного векторами (А), отражает актуализацию реальных возможностей и ресурсов человека; поверхность конуса с основанием (КТП), образованного векторами (Р), отражает процесс реализации усилий в жизни человека, а линия (Ж) изображает условную ось жизни человека.

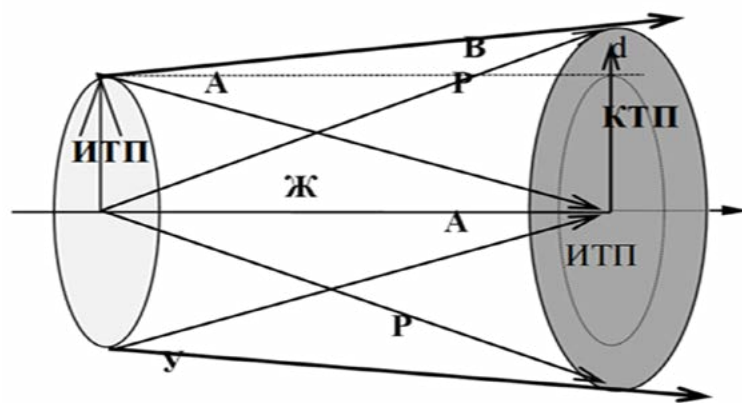


Рис. 2. Хромотопическая (четырёхмерная) модель развития творческого потенциала и уникальности человека

Эта модель достаточно просто переводится в формат математического языка. Так, коэффициент развития творческого потенциала и увеличения уникальности человека можно представить следующей формулой:

$$\Delta T = (КТП - ИТП) / \text{время} = (У - В) / \text{время},$$
 где: ΔT — коэффициент развития творческого потенциала и уникальности (т.е. дельта его приращения); КТП — конечный творческий потенциал; ИТП — исходный творческий потенциал; время — временной интервал, в рамках которого оценивается процесс развития; У — вектор рефлексивно-творческих усилий человека; В — уровень актуальных возможностей человека, т.е. имеющихся в его опыте знаний, умений и навыков, способностей и компетентностей — физических, психических и духовных ресурсов.

Из этой формулы явствует, что чем больше величина d , тем быстрее прирастает уникальность личности человека, тем потенциально выше становятся его творческие возможности. Таким образом, если в определенный период жизни человека d будет устойчиво положительным ($d > 0$), то приток жизненной энергии и сил будет превалировать над их расходом. Назовем такой жизненный этап периодом жизнеспособности. Если человек целенаправленно и осознанно придерживается таких принципов и способов своей самоорганизации, которые поддерживают положительный баланс d , то такая экзистенциальная стратегия также

будет иметь жизнепорождающий вектор. Иначе говоря, **жизнепорождение** связано с наполнением человека жизненными силами, с поиском предназначения и смысла его жизни, т.е. с первыми пробами «пера» в самореализации. Очевидно, что особенно ярко эта жизненная траектория осуществляется на начальном этапе жизни человека — в детском и юношеском возрасте. На это мобилизуются не только силы самого человека, но и ресурсы семьи, общества и государства. Когда же ребенок взрослеет, т.е. когда у него формируется необходимая готовность и соответствующие способности для самостоятельного и ответственного выбора своего жизненного пути и своей стратегии жизни, тогда указанные социальные институты, как правило, снижают интенсивность жизненного тьюторинга и, наоборот, начинают требовать отдачи вложенных ресурсов.

В этот момент (продолжительность которого, впрочем, может быть не такой уж и короткой) человек оказывается перед выбором дальнейшей жизненной стратегии. Некоторые делают его осознанно и целенаправленно, другие — как придется. И за то, и за другое человеку приходится расплачиваться. Рассмотрим, какой психологический смысл будут иметь разные варианты значений ве-

личины d в жизни человека, в реализации той или иной экзистенциальной стратегии.

Если $d < 0$, то жизненный вектор направлен на преобладающее потребление когда-то обретенных ресурсов, на чрезмерное или даже и не возобновляемое истребление собственных возможностей и сил. В этом случае имеет место экзистенциальная стратегия **жизнеисчерпания**. Эта жизненная стратегия строится преимущественно на удовлетворении, как правило, витальных (биологических или социальных) потребностей человека, которые всегда дефицитны и принципиально не насыщаемы. Жизненная траектория человека связана с удовлетворением своих (и/или чужих прихотей) и свидетельствует об исчерпании жизненных ресурсов, выхолащивании, рутинности и оскудении осмысленности его жизни (рис. 3).

Если d человека то положительно ($d > 0$), то отрицательно ($d < 0$), тогда можно сказать, что его жизненная траектория и экзистенциальная стратегия — это **жизневозпроизводство**. В рамках такой стратегии (как правило, не всегда осознанной и целенаправленной) происходят периодически сменяющие друг друга циклы трат и циклы возобновлений ресурсов человеческой жизни, проб и ошибок, взлетов и падений (рис. 4).

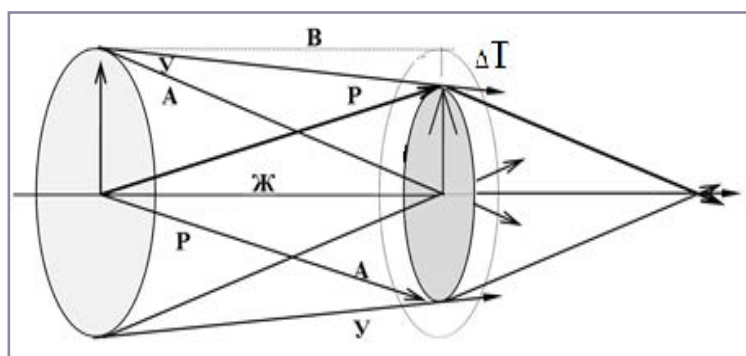


Рис. 3. Модель экзистенциальной стратегии жизнеисчерпания

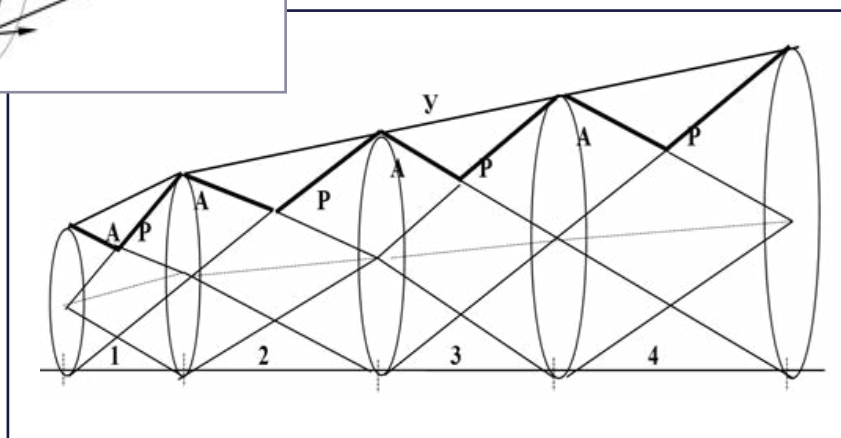


Рис. 4. Модель экзистенциальной стратегии жизневозпроизводства

Если $d \gg 0$, т.е. дельта приращения потенциала человека кратно превосходит его использование, а наращивание ресурсов и возможностей жизнепроизводства носит постоянно и существенно преобладающий характер, то тогда это жизненная стратегия, связанная с расширением человеком горизонтов и смыслов собственной жизни, с реализацией устремлений, планов и желаний, т.е. с творческим осуществлением. Циклы потенциализации (наращивания ресурсов) и самореализации (исчерпания их) не просто последовательно сменяются с одного на другой, но становятся как бы вложенными друг в друга и обеспечивают человеку его экспоненциальное (расширенное) жизнепроизводство, т.е. движение по акмеологической траектории третьего типа (см. рис. 1 и 5).

Такой тип жизненного шествия возможен лишь как **жизнетворчество**, как процесс не столько освоения (как в стратегии жизнепорождения), сколько непрерывного генерирования новых ресурсов и открытия неведомых ранее возможностей. Жизнетворчество направлено на постоянную реализацию и развитие духовных ценностей («потребностей») человека как субъекта культуры, как «Чело-Века, т.е. вершины времени, в котором он живет» [14]. В жизнетворчестве стремления человека к самоактуализации и самореализации являют-

ся принципиально неисчерпаемыми и не насыщаемыми. Следовательно, в контексте этой экзистенциальной стратегии процесс развития человека может стать, наконец, бесконечным и духовно осмысленным. Устремленность к духовным ценностям дает человеку бескрайний простор для жизнетворчества и возможность стать по крайней мере «социально и культурно бессмертным». Культивируя духовные ценности («потребности») за счет их преумножения («удовлетворения») в систематическом творческом усилии — в «превозможении невозможного», человек наращивает свой творческий потенциал и ресурсы своей жизни лавинообразно — и значит становится воистину могущественным [14].

Объединяя все вышеописанные экзистенциальные стратегии в едином концептуальном пространстве, получаем целостное представление о возможных траекториях жизненного шествия человека (рис. 6).

Если интегрировать описанные выше концептуальные предпосылки с психологическими парадоксами времени, которые даны практически каждому человеку в его субъективном опыте, то тогда можно будет вплотную приблизиться к решению проблемы психологического бессмертия. Так, при достаточном уровне рефлексивности мы можем заметить, что, чем более напол-

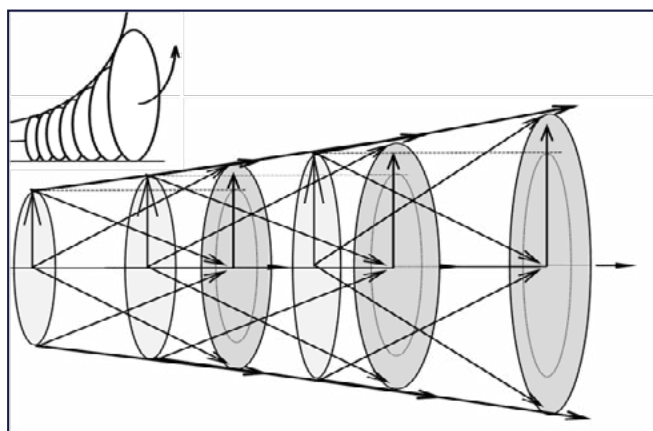


Рис. 5. Модель экзистенциальной стратегии жизнетворчества — вложенные друг в друга циклы жизнепорождения

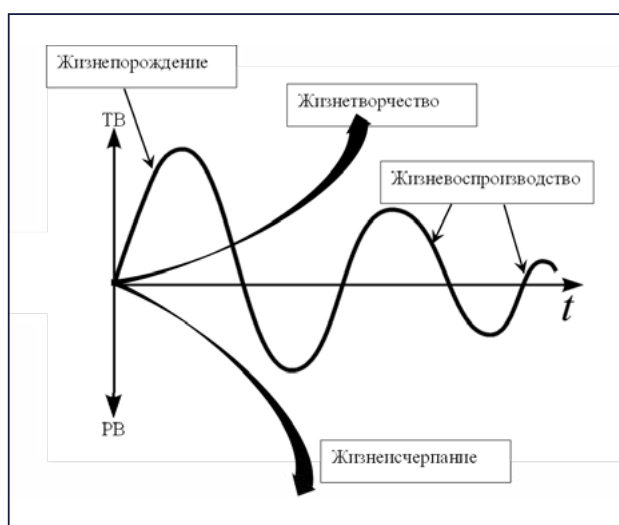


Рис. 6. Экзистенциальные траектории (стратегии) жизненного шествия человека

ненной становится наша жизнь событиями и смыслами, тем больше сжимается время жизни, тем субъективно более скоротечным оно становится, тем больше мы проживаем в единицу времени. При этом ощущения от прожитого (уже в ходе ретроспективной рефлексии) кажутся гораздо продолжительней и содержательней, по крайней мере если сравнивать его с временем, которое текло психологически медленно из-за малой наполненности событиями и смыслами.

И соответственно, наоборот, чем менее наполнена наша жизнь уникальными событиями, тем субъективно бесконечной кажется ее течение в каждый данный момент. При этом ощущения от проживаемого времени оказываются максимально выхолощенными и невыразительными, а сама жизнь в итоге кажется пролетевшей как один миг. Бесцельное и бессмысленное существование ведет к омертвлению и «схлопыванию» психологического времени, к тому, что даже физическое (астрономическое) время жизни и субъективно, и объективно укорачивается, обрушиваясь в болезнь или в пропасть смерти. Это становится особенно очевидным для человека к моменту окончания его жизненного шествия. Мучительная скука, тоскливость, рутинность и бессодержательность жизни — вот расплата за то, что человек в прямом и переносном смысле «убивал» свое время. Когда же человек проживает каждое мгновение своей жизни как «целую жизнь», когда событийная плотность и полифоничность его жизни устремляется в бесконечность, тогда субъективное (да и объективное) переживание ее объема увеличивается многократно. Именно в этом способе бытия человек обретает способность устремляться в бесконечность и становится психологически бессмертным, а значит, длить свою жизнь беспредельно долго, по крайней мере, до тех, пока он сам не захочет ее остановить или перейти в иное «пространство» существования.

Иначе говоря, своеобразный символический ключ к разгадке психологического бессмертия мы находим в ответе на традиционный математический вопрос: «Сколько точек может уместиться на сколь угодно короткой линии (прямой или кривой, без разли-

цы)?» — «Бесконечное множество»! Наполняя каждый момент жизни событийностью и, может быть, даже не одной, мы раздвигаем и отодвигаем горизонты жизненного шествия до бесконечности. Отсюда следует, что, если развить и культивировать в человеке способность проживать каждое мгновение как целую жизнь, то он сможет длить свою жизнь «вечно» — а именно столько, сколько сам захочет, а значит, сможет стать действительно психологически бессмертным. В эпоху цифровых технологий, когда человек может множить свои психологические миры (по крайней мере виртуальные) и уплотнять время бытия бесконечно, возможность расширения собственного экзистенциального хронотопа возрастает многократно. Однако соблазн легкости цифрового бытия и погоня за «лайками» в социальных сетях, конечно, имеют весьма условное отношение к реализации экзистенциальной стратегии жизнотворчества, так как само по себе умножение собственных «цифровых следов» через репосты и лайки лишь подменяет, но не заменяет творческие усилия человека по созданию культурно-исторических ценностей и социальных благ для остального человечества.

Закругляя размышления на тему бессмертия, следует отметить, что для подлинного обретения рефлексивной психологией жизнотворчества культуродигмального статуса необходимо, чтобы ей были присущи собственная форма и содержание психологической (а может быть, даже и психотерапевтической) практики, воплощающие основные идеи и принципы психологической — рефлексивно-креативной — культуродигмы бессмертия.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИИ БЕССМЕРТИЯ

На данный момент можно выделить по крайней мере два вектора практической реализации этой концепции: *психометрический* и *рефлеппрактический*.

Первый — *психометрический* — вектор был реализован нами совместно с Д. В. Ушаковым, П. А. Оржековским, Н. А. Титовым, Л. А. Чернышевой, И. Б. Мишиной, Т. А. Боровских и другими применительно к ре-

шению проблемы измерения и развития наиболее востребованных в современном образовании качеств творческого и критического мышления у обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности при решении различных видов творческих и типовых задач естественнонаучного содержания [17, 18]. В результате была разработана и практически апробирована цифровая платформа «CREO_DATUM»², позволяющая каждому педагогу, используя базу творческих заданий, развивать, а также в онлайн-режиме измерять и корректировать наиболее важные параметры креативного, критического и репродуктивного мышления обучающихся непосредственно в процессе урока или во внеурочной деятельности. Предложенные в рамках концепции рефлексивной психологии бессмертия экзистенциальные стратегии стали основой для разработки математических моделей критериальной оценки динамики развития ключевых мыслительных компетенций учащихся, а также их непрерывного онлайн мониторинга, что существенно увеличивает психолого-педагогическую эффективность персонализированного образовательного процесса и его оторефлектированность как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося и его родителей [18].

Второй вектор практического воплощения идей и принципов психологии бессмертия реализовался в качестве методологии рефлексивной практики сотворчества (или сокр. — *рефлепрактики*) [10, 16]. В ней с помощью специальных психологических методов (инструментов) удалось осуществить культивирование жизнетворческой экзистенциальной стратегии с присущей ей «полифонической» событийностью и (мульти-)хронотопностью личностных перевоплощений, причем не у одного человека, а сразу у группы и даже у целых коллективов и организаций [10, 16]. С помощью специально разработанной методологии сценарирования [10] рефлепрактики у участников актуализируют процессы переосмысления как ситуативно

возникающих, так и более архаичных (архе- и архи-) стереотипов³ мышления, поведения и общения. Это происходит в контексте социокультурных образцов и систем ценностей («культурных аналогов» [10, 16]), специальным образом вовлекаемых в круговорот рефлексивно-сотворческого взаимодействия участников. Именно за счет этого становится возможным выстраивать не только *зоны ближайшего развития, но и зоны отдаленного развития* участников рефлексивно-сотворческих практик, что в итоге и приводит к принятию *жизнетворческой экзистенциальной стратегии*, т.е. к выходу за границы типичной стратегии жизнеисчерпания, или обыденной и рутинной стратегии жизнепроизводства, реализуемых людьми в большинстве случаев их жизненных коллизий.

Конечно проведенные нами рефлепрактики [4, 10, 16] с точки зрения классических норм экспериментальной психологии еще требуют дальнейших исследований. Вместе с тем нельзя не учитывать, что в рамках опыта уже осуществлённых рефле практик многократно фиксировались феномены расширяющихся «психологических миров», проявляющихся в том, что у их участников «вдруг» обнаруживались неведомые и неожиданные даже для них самих новые творческие таланты и энергетические ресурсы, а также эффекты психосоматического омоложения. Это свидетельствует об обретении участниками способности расширять горизонты своей жизни все больше и больше, а значит, проживать ее психологически бесконечно и, следовательно, становиться акторами («хозяевами») своего психологического бессмертия. Не случайно, данные трансформации сопровождаются повышением жизненного тонуса и эмоциональной стрессоустойчивости, улучшением настроения и психофизиологических показателей, а также наращиванием социальной, когнитивной и интеллектуальной активности участников сотворческих рефлепрактик [11, 13, 16].

Кроме того, рефлепрактики отлично себя зарекомендовали не только в решении широкого класса образовательных, но и со-

2 Цифровая платформа «CREO_DATUM» зарегистрирована Федеральной службой по интеллектуальной собственности (Роспатентом) 13.10.2022г.: регистрационный номер свидетельства 2022668900.

3 Тех самых стереотипов, которые К. Юнг относил к архетипам коллективного бессознательного.

циальных, культурных, экономических, управленческих и даже политических задач, связанных с повышением творческого потенциала человека и готовности организаций к устойчивому инновационному развитию [4, 10, 12, 13, 16].

Что же касается перспектив концепции психологии бессмертия, то вышеописанные ее концептуальные положения являются пока только эскизом к построению ее фундаментальной теории и эффективно масштабируемой практики, особенно в сфере образования. Для успешной реализации данной задачи требуются, с одной стороны, дальнейшие фундаментальные и прикладные изыскания, в которых, может быть, захотят принять участие и читатели данной статьи.

В завершение хочется поблагодарить Д.В. Ушакова за высказанные соображения и замечания к идеям и формату данной статьи, позволившие ее автору более четко сформулировать свою позицию по означенной выше проблеме.

2. ДИСКУРСИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПСИХОЛОГИИ БЕССМЕРТИЯ

В следующем разделе нашей работы приводятся наиболее содержательные и яркие реплики первых читателей статьи по психологии бессмертия, а также мои комментарии к ним. Такой «заочный» диалог осуществлялся нами в электронной переписке и теперь может быть представлен заинтересованной читательской аудитории. В дискурсивной рефлексии моей концепции психологии бессмертия приняли участие серьезные отечественные специалисты: Милена Григорьевна Чеснокова; Александр Евгеньевич Левинтов; Андрей Сергеевич Сухоруков; Владимир Михайлович Поставнев. Приношу искреннюю благодарность этим коллегам за содержательные отклики на концепцию психологии бессмертия и возможность более глубоко осветить некоторые ее аспекты.

Чеснокова Милена Григорьевна,

milen-ches@bk.ru,

18 декабря 2022 г. в 13:29:

Сергей Юрьевич, прочитала, точнее «проглотила» Вашу статью. По своей общей идее она очень «цепляет» и вдохновляет, хотя мысль о ее практической реализации несколько «спускает с небес на землю». Но, может быть, это как раз и есть старые стереотипы. А те практические наработки, на которые Вы ссылаетесь, мне не знакомы, поэтому о реальных результатах судить не могу. Тем не менее мне кажется, что двигаться в этом направлении можно и нужно. У меня в свое время был период увлечения тематикой Психологии здоровья. И я уверена, что жизненный ресурс человека может быть увеличен. За счет чего? Творчество? Да. Но и творчество само по себе очень непростой внутри себя процесс, несвободный от кризисов.

И я не очень поняла роль рефлексии в той стратегии, которую Вы предлагаете принять. Я знаю, что Вы занимаетесь рефлексивными процессами. Но какова их роль именно в реализации предлагаемой Вами стратегии жизни? Принять этот путь для себя сознательно? Или что-то еще? Как Вы при этом относитесь к идее экзистенциалистов, что именно «бытие к смерти» — осознание своей конечности стимулирует интенсивность проживания жизни?

Спасибо за статью, буду осмысливать.

С уважением, М. Г.Чеснокова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Степанов Сергей Юрьевич,
parusnik1@ya.ru,
19 декабря 2022 г. в 18:12:*

Милена Григорьевна, добрый день.

Спасибо за скорый и, главное, содержательный отклик на статью. В связи с высказанными Вами мыслями хочу поделиться некоторыми размышлениями.

У экзистенциалистов интенсивность жизни — это скорее реакция на страх смерти, на конечность бытия человеческого Я!

Мне же хочется средствами психологии теоретически и практически показать, что не Страхом единым, но Радостью и Страдой творческого Со-Бытия человек может длиться бесконечно долго свою жизнь, сколь «короткой» бы в физическом измерении она не казалась.

А кризис и «тупик» в творческом поиске — это и необходимый его этап, и критерий креативности решаемой проблемы, и «прелюдия» созидательного рывка или интеллектуального озарения.

Что касается стереотипов здравого смысла, который нас «заземляет» то, конечно, их у нас видимо-невидимо. Ведь пока не сформировался аппарат теоретической, экспериментальной и прикладной физики рубежа 19 и 20 веков, мало кому могло прийти в голову, что пространство и время не линейны, что свет — это фотон, т.е. одновременно и частица, и волна, и т.п. и т.д.

Милена Григорьевна, Вы правы в том, что в этой статье мне, видимо, в недостаточной мере удалось показать роль рефлексии в психологическом решении проблемы бессмертия. Будем считать, что это повод для дальнейших публикаций. Здесь хочу оттенить лишь один момент в этом вопросе.

Рефлексия как особый феномен человеческой психики, ставший предметом пристального психологического изучения еще совсем недавно по историческим меркам — 35–40 лет назад, играет в жизнотворческой (и не только) стратегии решающую роль, поскольку является не только одним из «механизмов» творчества, но главное источником качественных самотрансформаций человека, т.е. источником саморазвития, а в трагических случаях — источником саморазрушения. При этом, конечно, я не хочу сказать, что рефлексия у всех без исключения людей играет главную или решающую роль в их жизненных коллизиях даже в зрелом возрасте. Она лишь шанс, дающийся человеку хоть на мгновение обрести свободу самодетерминации и творческого деяния в сетях биогенетических, социокультурных, материально-бытовых, информационно-цифровых и иных детерминаций, для воплощения уникального смысла и предназначения своей жизни.

Еще раз спасибо за внимание к моим размышлениям. Буду рад продолжить обсуждение с Вами данной тематики.

С уважением, Степанов С. Ю.

*Левинтов Александр Евгеньевич,
alevintov44@gmail.com,
20 декабря 2022 г. в 14:32:*

Здравствуйтесь, уважаемый Сергей Юрьевич!

Сегодня получил от Ольги Ивановны Ключко Вашу статью о бессмертии и не только откликнулся на неё, но и решил послать Вам этот отклик: возможно, Вам это покажется интересным.

С уважением, Александр Левинтов, кандидат географических наук, ректор корпоративного университета ВИАНСА.

О бессмертии

В журнале «Вопросы психологии» опубликована весьма любопытная статья доктора психологических наук С.Ю. Степанова, хорошо фундированная и ясно изложенная, без заумных вывертов, терминологических торосов и нагромождений — текст доведён до хорошо читаемых и понимаемых схем.

Тематически это очень близко нашей НИР «Общество отдалённого будущего и его требования к образованию» (РАНХиГС, 2010), летней школе корпоративного университета ВИАНСА «Путешествие по бессмертию» (Греция, 2011), НИР «Философия старости» (МГПУ, 2021), однако — почти никаких пересечений, что, в общем-то, весьма плодотворно и даже вдохновляет.

Начать, однако, хочется не с этого, а с истоков, с замысла.

По замыслу человек был задуман как существо бессмертное. Первая его жена, Лилит, наплодила с ним духов, эльфов, саламандр, сильфид и т.п. в невероятном количестве и многообразии, чтобы после этого раствориться демонном пустыни в кромешной и беззвёздной ночи. Лишь с Евой по имени Жизнь он обрёл свою смертность и способность биологически размножаться, что несовместимо с бессмертием или чревато коллизиями, тщательно описанными в «Теогонии» Гесиода и последующих эллинистических мифах.

Платон в «Апологии Сократа» начал проект государства, в котором казнь Сократа невозможна: такого государства нет уже две с половиной тысячи лет и, следовательно, по крайней мере на этот период времени Платон обеспечил собственное бессмертие и бессмертие своего учителя.

Аристотель увидел в смертности человека его принципиальное отличие от бессмертных богов и героев, с одной стороны, и прочих живых существ, не ощущающих свою смертность вообще и смертность как ущербность относительно бессмертных.

Отец Сергей Булгаков («Философия хозяйства») увидел в хозяйстве способ обесмерчивания человека.

Таким образом, идея и философия бессмертия не нова и имеет свои давние, даже вечные традиции.

Но я бы хотел опираться в своём отклике и альтернативных репликах на статью С. Ю. Степанова на собственный жизненный опыт, независимо от того, имею на это право или выступаю как самозванец.

Множество жизней

– Ощущение личного бессмертия несомненно даёт множественность проживаемых жизней:

- до 40 лет я в общем-то не просыхал — ежедневная доза, «если не пить» составляла 700–800 г в пересчёте на водку; при этом я не уставал и не прекращал писать стихи и прозу;
- затем последовали 12 лет глубокого погружения в методологию и игротехнику, возрождение научной деятельности;
- 9 лет эмиграции в Америку — это отдельная и вполне самостоятельная жизнь;
- уже почти 20 лет жизни в ... России...

Это — последовательные жизни, но были и параллельные — я освоил более 50 профессий, порой несовместимых, но всё же существовавших параллельно, взаимно переплетаясь и взаимно обогащаясь.

И, наконец, путешествия как иножития, ведь я — географ, что значит — профессиональный путешественник. Каждое путешествие — а некоторые длились месяцами — это ещё одна полновесная жизнь.

Множество смертей

Как сейчас помню, я родился в 44-ом, длиной в 54 сантиметра и весом в 2 с половиной кило. Принимавшая роды врач-акушерка произнесла надо мной приговор: «не жилец», родная бабушка обозвала меня «палкой дров», в несколько месяцев я отравился донорским молоком молочной кухни (диспепсия) и из 50 таких же отравленных выжили всего двое.

Несколько раз в жизни, в экспедициях, я попадал в экстремальные ситуации, несовместимые с жизнью, но как-то выкарабкивался, выползал и уцелел.

Я уже несколько раз попадал в реанимацию — с серьёзными намерениями со стороны смерти и под разными диагностическими соусами.

Многие болезни и травмы, которыми я успел переболеть на своём веку, были смертельны или около того, во всяком случае переживание умирания мне хорошо знакомо.

И к этому приходится добавить более десятка отчаянных и серьёзных попыток суицида, от которых порой просыпаешься теперь в потном кошмаре.

Эта постоянная близость реальной смерти на протяжении почти 80 лет дарит ощущение бессмертия: я там уже был, но я вернулся. Смерть — это не всегда one way trip.

Рутин творчества

Рутин творчества — о ней говорили Бальзак и Дюма, Чайковский и Достоевский, Ван Гог и Сезанн. Они жили в этой рутине.

Будучи молодым и даже юным, я беспечно прерывал творчество, иногда надолго, но лет с сорока, то есть всю вторую половину прожитого, я живу в рутине творчества, порой одновременно участвуя в восьми творческих проектах, на грани интеллектуального банкротства (что крайне полезно). Уже много лет я выдерживаю норму 30 текстов в месяц, 350 текстов в год. Разумеется, они не равноценны ни по размеру, ни по качеству, но важен факт самой рутины творчества. Я, например, горжусь тем, что за 50 лет преподавательского стажа ни разу не повторил ни одной лекции, даже в условиях жесточайшей технологической дисциплины в США, в DLI.

Одиночество как свобода бессмертия

Самое ценное в жизни — одиночество. Не обременённый социальными связями и обязательствами, человек свободен, согласно С. Кьеркегору, в своём внутреннем мире. Люди, суетные, социально ориентированные, внутренне пустые, боятся одиночества и быстро и лихо вымирают, оказавшись на пенсии, визави со своей пустотой.

Если мне надо написать большой текст, я уезжаю подальше: 2019 год — Цетине, Черногория, февраль, «Чалдон», 2020 год — Латгалия, январь, «Философия старости», 2021 год — за Пушино-на-Оке, март, «Экстремальные истории». Насильственно уволенный за отказ от вакцинации, полный сил и «на всём скаку», я почувствовал (помимо обиды и досады) прилив сил и свободы. Сейчас, прожив полтора года на благословенной свободе и в блаженном одиночестве, я, помимо багателей и арабесок ежедневных ударов по клавиатуре, участвую в четырёх чужих проектах и одном своём — грандиозном и заманчивом.

Бессмертный творец всегда одинок и в сущности, разговаривает лишь с самим собой — присмотритесь к Создателю.

Степанов С.Ю.,
parusnik1@ya.ru,

21 декабря 2022 г. в 16:47:

Добрый день, Александр Евгеньевич.

С благодарностью и радостью принял Ваш отклик на статью. После ознакомления с ним, конечно, первым делом полез в интернет, чтобы поближе познакомиться с Вашими работами и взглядами. И с удивлением обнаружил невероятное сходство по целому ряду экзистенциальных и идейных позиций. Замечательно, что благодаря Ольге Ивановне Ключко и моей статье, которую она переадресовала Вам, мне впервые удалось встретить Чело-Века, не только рефлектирующего проблематику бессмертия подобно мне, как свою духовную миссию, но и реально практикующего его. Ведь мало создать «красивую» теорию, еще важнее продемонстрировать ее соотнесенность с феноменологической и практической реальностью. В этом смысле Ваш, Александр Евгеньевич, отклик изобилует феноменальными и экзистенциальными примерами из Вашей жизни и практики, подтверждающими правомерность моих положений из психологии бессмертия, что во многом корреспондирует со смыслом и содержанием одной из моих недавних статей — «Поэтическая рефлексия в психолого-педагогической тональности», опубликованной в журнале «Наука. Управление. Образование. РФ» (№1, 2021).

Острота переживания мною заочной встречи с Вами, когда я знакомился с откликом на мою статью, связана с тем фактом, что до этого момента, когда на протяжении почти 30 с лишним лет я пробовал всерьез с кем-нибудь обсуждать идеи психологии бессмертия, на меня смотрели как на чудака, в луч-

шем случае, а в худшем, как на «чудака в квадрате», а может и в кубе. Поэтому до недавнего времени в более ранних моих публикациях приходилось маскировать эти идеи в контексты других психологических предметов. Примером тому служит монография «Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход», написанная совместно с моей аспиранткой Е.П. Варламовой и опубликованная в 1998 году в издательстве ИП РАН (переиздана в 2002 году), где есть отдельная глава о творческом бессмертии. К сожалению, продолжить эту работу совместно с ней не удалось в связи с тем, что Евгения Петровна вскоре вышла замуж и уехала из России.

И, конечно, интересно было бы узнать, а посчастливилось ли Вам встречаться с кем-либо, кто разделяет идею прижизненного бессмертия?

Еще меня поразило тот факт, что мы достаточно продолжительное время работали в одном и том же университете, я имею в виду МГПУ, и никогда не пересекались — неисповедимы пути господни!

Ценность Вашего отклика, адресованного мне лично, состоит не только в том, что в нем содержатся культурологические, философские, но и экзистенциальные — лично-интимные — «рефлексы» на мою концепцию психологии бессмертия, усиливая и, одновременно, обосновывая правомерность теоретических и практических следствий из нее, что само по себе невероятно важно. В череде и параллелях моих жизней очень много схожих с Вашими Со-Бытийностями неслучайных «случайностей». Именно поэтому, видимо, наши идеи так резонансны.

Меня так вдохновил Ваш отзыв о статье, что у меня сегодня ночью возникла идея: а не учредить ли нам (конечно, если Вы сочтете это для себя приемлемым) с завтрашнего дня — уж больно красивая дата 22.12.2022 — проект «Братство Ордена Бессмертия» (БОБ). Может быть, из этого «бобового зерна» удастся взрастить «Древо бессмертия человеческого»?! В качестве первого шага можно было бы организовать семинар по психологии и философии бессмертия на базе Института педагогики и психологии образования. Это позволило бы нам на систематической основе обсуждать и поддерживать разработку идей психологии бессмертия, а также возможность их практической апробации в системе образования. По ходу дела наверняка найдутся люди, которым будет интересно участвовать в разработке данной проблематики. Предварительное согласование об организации такого семинара я уже получил от директора ИППО — Александра Ильича Савенкова. С февраля уже можно будет начать его работу⁴.

С уважением, Степанов С. Ю.

⁴ Идею создания постоянно действующего семинара по психологии и философии бессмертия удалось воплотить в жизнь. С марта по июнь 2023 года ежемесячно проходили заседания участников данного семинара под руководством С. Ю. Степанова и А. Е. Левинтова. В следующем учебном году семинар, к сожалению, возобновить не удалось

Сухоруков Андрей Сергеевич,
suhand@mail.ru,
15 января 2023 г. в 16:13:

Опубликованная в журнале «Вопросы психологии» №3 2022 (т.68) статья «К построению теории и практики психологии бессмертия: рефлексивно-экзистенциальный подход» может рассматриваться как необходимая любой науке время от времени «конструктивная провокация», предлагающая посмотреть на становящиеся привычными модели и способы научных интерпретаций в совершенном ином, существенно большем масштабе. З. Фрейд предложил видеть за широким пластом психопатологических проявлений (а затем — и большинством жизненных) борьбу «биологического» и «социально-культурного» начал, А. Маслоу увенчал спектр мотивационных проявлений человека «вершиной» самоактуализации, Д. Макгрегор в своих X и Y теориях обозначил принципиальную мировоззренческую дилемму для психологии управления, М. Чиксентмихайи рискнул связать захватывающие человека «поточковые» события с переживаниями счастья...

Развитие отечественной психологии, в свою очередь, многим обязано «психофизиологической проблеме», спору о фундаментальном «первородстве» деятельности или взаимодействия, поискам «философского камня» субъектности. Значением таких дискуссий является не только уточнение концептуально-методологических оснований психологии, но и придание научным поискам психологии, как пишет сам автор статьи, Сергей Юрьевич Степанов, мировоззренческого (культуродигмального) значения, то есть возможности стратегически воздействовать не только на теорию, но и на практику жизни. Думается, что всякая такая попытка, имеющая под собой признанный исследовательский и практический опыт, ценна и полезна.

Возможно, наиболее трудный момент в восприятии данной статьи — это обозначение ее предмета, «бессмертия». И дело не только в существующих жестких стереотипах восприятия конечности физической жизни, как религиозных, так и массово-бытовых. Если мы воспользуемся правилом не определять явление (цель, задачу и т. д.) через отсутствие чего-то другого (в данном случае — смерти), то термин «бессмертие» станет нуждаться в изменении названия. Если уж Вселенную физика начала считать не «бесконечной», а «постоянно расширяющейся», то и с «бессмертием» должна произойти аналогичная метаморфоза, для чего может потребоваться и своя «теория относительности» (и в других работах С.Ю. Степанова обозначение «рефлексивной относительности» существует — см. «Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций». М.: Наука, 2000). Как именно обозначить этот новый предмет исследования — вопрос дискуссионный, но в рамках терминологии статьи можно предложить «психологию жизнотворчества», а уже в рамках последней — «проблему бессмертия» с различными концепциями ее преодоления.

Отдельно хочется поразмышлять над используемой С.Ю. Степановым математической метафорой «бесконечного количества точек на сколь угодно короткой линии» применительно к предлагаемой им психологической концепции бессмертия. С нашей точки зрения описание возможностей разво-

рачивания в «бесконечность» мгновений жизни через их «уплотнение» с необходимостью упирается в ограничения, концептуально обозначенные М. Чиксентмихайи в книге «Поток: психология оптимального переживания». По мнению данного автора центральная нервная система лимитирована в переработке информации, поскольку ей необходимо около 1/18 секунды на различение сигналов и, соответственно, в секунду возможна обработка центральной нервной системой 126 бит информации, 7560 бит — в минуту, а за 70-летнюю жизнь — около 185 млрд (с.62-63)...

Однако это не так принципиально для центральных, на наш взгляд, положений статьи «К построению теории и практики психологии бессмертия...». Ее суть — в предложении концептуальных оснований для различения «жизнеисчерпающих» и «жизнепорождающих» стратегий психологического проживания событий. Когда сегодня мы наблюдаем во многих сферах жизни, как на первый план выходит «результат», «показатель», «оценка», «достижение цели» и прочие прагматически ориентированные представления, не стоит удивляться отступлению на второй план вопросов «цены» и «оправданности средств». В результате события «обслуживают» результат, долгосрочные стратегии вытесняются краткосрочными тактиками, вопросы восстановления ресурсов человека приобретают, в лучшем случае, узко-прикладной характер (в том числе, и для самого человека), а проблемы «выгорания» из узкопрофессиональных нарушений приобретают масштабы глобального заболевания. С этой точки зрения, в статье предлагается четкий критерий: проживание события должно увеличивать потенциал человека, «потенциализация» — это особые психологические процессы, формирующие зоны «ближайшего» и «отдаленного» развития человека и отличающиеся от «самореализации» (воплощения своих ресурсов). «Потенциал» — это внутренняя избыточность человека, позволяющая («звующая») ставить уникальные цели, превращать рутинные вызовы и требования жизни в захватывающие творческие задачи, преодолевать неопределенность и неизбежные затруднения. Рефлексивные процессы в рамках такой концепции теряют уозть «способа преодоления барьеров (пусть даже не только интеллектуальных, но и личностных)», приобретая ценность жизненно-важных механизмов увеличения творческого потенциала человека. Проживания жизненного события человеком становится трехмерным — к «результату» и «качеству процесса» добавляется «потенциализация», которая может быть как со знаком «минус» («жизнеисчерпание»), так и со знаком «плюс» («жизнепорождение»). Когда же потенциализация креативной направленности становится непрерывной и устойчивой, мы получаем жизненную стратегию «жизнетворчества», что и показано наглядно в обсуждаемой статье.

И, хотя идеи рефлексивно-экзистенциального подхода в психологии и концептуальные модели жизненных стратегий человека начали обсуждаться Сергеем Юрьевичем Степановым с его учениками (к коим автор этих строк относит и себя) уже более 30 лет назад, но именно сейчас они начали обретать особую актуальность, когда относительность «выгоды» от результатов увлечения в системах управления КРІ-прагматикой стала вполне очевидной и когда человечество столкнулось с цивилизационными вызовами цифровизации, вплотную подведшей его к экзистенциальному выбору: либо пре-

вернуться в «расходный материал» для массового «обслуживания кибер-машин», либо начать глобальный переход в эру «массовой креативности» со всеми вытекающими из этого последствиями и для образования, и для культуры, и для экономики, и для производства, и т.д.

С уважением, Сухоруков А. С., кандидат психологических наук, Фонд «Новое измерение», Петрозаводск.

Степанов С. Ю.,
parusnik1@ya.ru,
 16 января 2023 г. в 21:26:

Уважаемый Андрей Сергеевич, спасибо за развернутый и подробный отклик на статью, с которым я во многом согласен. Однако Вы, ссылаясь на некоторых авторов, в частности на М. Чиксентимихайи, по мнению которого центральная нервная система лимитирована в переработке информации, фактически ставите под сомнение ключевую идею психологии бессмертия, а именно возможность бесконечного расширения хронотопа человеческой жизни. И, конечно, Вы правы, когда указываете на все еще нерешенность фундаментальной психофизической и психофизиологической проблемы, поэтому-то напрашивающееся сомнение, о котором было сказано выше, не может быть сведено к отрицанию концепции психологического бессмертия. Этот вопрос требует дальнейшего изучения, эмпирической и экспериментальной проверки, что само по себе является чрезвычайно интересным и перспективным для психологии как науки.

И даже если принять за «истину» цифры о предельной скорости обработки нервной системой человека («в секунду возможна обработка центральной нервной системой 126 бит информации, 7560 бит — в минуту, а за 70-летнюю жизнь — около 185 млрд»), которые приводит в своей книге М. Чиксентимихайи, то исходя из этих цифр можно ли подсчитать сколько «событийности» человеческой жизни может уместиться в «мгновение» и на(во-) сколько может «растянуться» (увеличиться) хронотоп жизненного шествия при реализации «жизнетворческой стратегии» в отличие от «жизнеисчерпывающей стратегии»?

И вообще во скольких гигабайтах можно измерить объем информации, симультанно вмещаемый и выражаемый знаково-семиотическими структурами, которые «вживлены» в «психическую ткань души» человеческой и отнюдь не сводятся к физиологическим процессам, имеющим место в мозговом субстрате? К примеру, символ «Креста» сколько будет весить в битах, если он вмещает «контент» двух тысячелетней истории, чувства и переживания миллионов верующих (да и неверующих, тоже), а также неисчислимые «под-», «над-», «за-» текстовые смыслы и значения, посвященные этой «семиотической единице», которые в «мгновение» могут «проноситься» перед мысленным взором и проживаться человеком? Пока мы не сможем ответить на эти и подобные вопросы, до тех пор теория психологического бессмертия будет иметь правомочный статус и служить эвристическую роль для психологических изысканий.

С уважением, С. Ю. Степанов.

Поставнев Владимир Михайлович,
vpostavnev@mail.ru,
26 января 2023 г. в 16:00:

Сергей Юрьевич, с большим интересом прочел Вашу статью! Идея продолжения в реальном времени и субъективном проживании своей жизни через творчество созвучна и моим представлениям о продуктивности такой жизненной стратегии. Следует отметить, что психологическая готовность, теоретическая и практическая оснащенность автора подступиться к постановке проблемы бессмертия как научной, уже сама по себе, заслуживает особого уважения. Если мне удалось приблизиться к пониманию замысла статьи, то вы предполагаете, что возможен способ существования человека, который позволяет переживать (проживать) свою жизнь как бесконечную. При этом в качестве «символического ключа к разгадке психологического бессмертия» приводите известный математический вопрос и ответ на него. Но насколько такой образ, пусть даже «математический», применим к переживанию человеком времени своего существования, где события жизни — не абстрактные точки? Возможно, что во мне говорит человек, погруженный в поток жизни, как об этом писал С.Л. Рубинштейн, «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.п. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом». Возможно также и то, что представленные в статье аргументы направили мои мысли к более достижимым рубежам. Вне зависимости от того, будет ли создана концепция психологического бессмертия или результатом усилий в этом направлении станут частные концепции и психотехнологии построения жизни на основе вовлеченности человека в совместное творчество, сама статья является ярким примером научного творчества и приглашения к сотворчеству.

Особую привлекательность имеет для меня авторский подход к построению теории и практики психологии бессмертия в связи с ориентированностью на обогащение жизни человека и его творческой уникальности, а не на «утешение» или оправдание «отказа от сущностных атрибутов человека».

С уважением, В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент, начальник департамента психологии института педагогики и психологии образования МГПУ.

Степанов С. Ю.,
parusnik1@ya.ru,
30 января в 0:29:

Уважаемый Владимир Михайлович, благодарю за внимание к моей статье и живой отклик на нее. Ключевая идея Вашего отклика на статью о психологии бессмертия заключена в формуле: «события жизни — не абстрактные точки» на отрезке жизненной линии, а значит имеют протяженность и, следовательно, жизненный ресурс все равно ограничен. И значит о бессмертии

говорить не приходится, а можно мечтать лишь о долголетию! Это, конечно, утешает, но не очень. Поэтому постараюсь еще раз преодолеть неочевидность мысли о возможности психологического бессмертия и раскрыть не только символическую метафоричность, но и концептуально-психологическую содержательность математической аналогии, которую я привожу в статье.

Действительно, проблема психологического бессмертия решалась бы просто, если бы любому, кто пожелает, можно было легко и непринужденно «дробить» жизненную событийность на сколь угодно малые единицы, а интенсивность проживания каждой из них удавалось бы наращивать и наращивать, тем самым создавая эффект «уплотняющегося» бытия, когда в единицу психологического времени можно было бы вместить объем переживаний, чувств, мыслей и «откровений», значительно превышающий привычные «нормы» человеческой жизни. Об этом, однако, даже помыслить непросто, а тем более овладеть подобной способностью в реальности! Лишь в свидетельствах отдельных людей мы встречаем описания подобных состояний и явлений. Это либо эзотерический опыт шаманов, пророков, блаженных, святых, либо опыт переживаний людей, попавших в ситуации, что называется «на грани жизни и смерти», когда в момент крайней опасности все их чувства и переживания нарастают лавинообразно и обостряются до предела, а вся жизнь прокручивается в считанные секунды перед мысленным взором. Сюда же можно, видимо, отнести и опыт людей, находившихся под воздействием психотропных веществ. И не случайно все эти примеры связывают с измененными состояниями сознания и психики, выходящими за рамки «нормальных».

В условиях же обыденной человеческой жизни состояния, связанные с резко ускоряющимся и замедляющимся психологическим временем, трудно представимы, поскольку в реальном опыте обычного человека (живущего в рамках стратегии «жизневоспроизводства») референции такого рода феноменов практически отсутствуют. Вернее сказать, человек, будучи «принужден» социокультурными нормами следовать за физическим (астрономическим) временем и «беспрекословно» подчиняясь ему, как правило, даже не замечает свою способность «уплотнять» свою жизнь ровно на столько, на сколько хватит его психической энергии, фантазии и окаянства, а значит и не может отразить сам факт и феноменологию пластичности психологического времени, хотя множество различных курсов и энтузиастов «тайминга» («тайм-менеджмента») вроде бы и направлены на это. Эти примитивные по своей сути практики учат людей лишь более тщательно и упорядоченно выполнять последовательность своих привычных обязанностей и функций, соразмеряя их с ритмом общепринятого «социального» бытия, и не более.

Концепция же психологии бессмертия, а, соответственно, и вытекающие из нее практики, предлагают совсем иное отношение не только к времени своей жизни, но и к ней самой, и к каждому ее мгновению, которые можно и нужно проживать не столько сукцессивно, сколько симультанно.

Здесь уместно будет сослаться на принципиальное «онтологическое» различие в понимании психических процессов и явлений, предложенных когда-то ассоцианистами (а далее — бихевиористами и т.п.) и гештальтистами. Первые, если отвлечься от частных случаев, понимали психику и различные ее

феномены как последовательность (сукцессивность) или совокупность ассоциаций (или поведенческих актов — операций), а вторые — как целостную структуру, не сводимую к сумме ее частей и способную к «моментальной» трансформации. Фактически последние (Келер, Вертгаймер, Дункер, Левин и др.) и стали в психологии предтечами концепции психологического бессмертия, поскольку показали и даже экспериментально доказали возможность симультанных эффектов психики с присущими ей «инсайтными» состояниями и процессами. В теософских и философских текстах эти способности человека, как правило, истолковывались как свидетельства проявления «Высших сил» или его экстраординарности, также производной «Свыше». Интуитивное постижение «сути вещей», прозрение истины, мгновенное принятие решения, герменевтический круг — всё это явления, свидетельствующие о том, что человеку дана способность проживать свою жизнь не только сукцессивно, но и симультанно.

Кроме того, концептуально-генеалогически «корни» психологии бессмертия восходят к идеям культурно-исторической (Л. С. Выготский) и диалогической (Ф. М. Достоевский, М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.) «природы» высших психических функций человека — речи, мышления, сознания, понимания и т.п.

С одной стороны, именно знаково-символическая обусловленность последних приводит нас к представлению о возможности «мгновенного» целостного постижения («схватывания» и «охватывания») человеком с помощью интеллектуального усилия как содержания, так и смысла того или иного события, явления, текста и т.п. Эффект ускорения и компрессии времени развития очень наглядно демонстрируется одним из видных последователей Выготского — метром деятельностиной культуродигмы — а именно, П. Я. Гальпериным, благодаря теории и методу поэтапного формирования умственных действий которого, удается на порядки ускорить процесс психического развития по крайней мере отдельных психических способностей или навыков. Так, например, в студенческие годы мне посчастливилось принимать участие в качестве испытуемого в пилотажном эксперименте В. К. Зарецкого, реализующего методiku Сергея Малова, в котором проверялась возможность использования метода Петра Яковлевича для формирования навыка десятипальцевой печати «вслепую» на клавиатуре со скоростью профессиональных машинисток — 100–140 ударов в минуту (на что по традиционной методике обучения обычно уходит от 340 до 380 часов в течении 3–4 месяцев). К концу формирующего эксперимента меня научили этому сложному умению всего за 7 часов (занятия проходили по 1 часу в день в течение недели). Таким образом ускорение развития произошло более чем в 50 раз! Данный пример показывает, что при определенных условиях компрессия человеческого бытия может происходить даже не в разы, а в десятки или даже в сотни раз.

С другой стороны, обосновываемая М. М. Бахтиным и В. С. Библером диалогичность («полифоничность») мышления и сознания, лежащие в основе способности человека к дискурсивности, рефлексивности, креативности, критичности, позволяют «в моменте» проживать не одну жизненную коллизию, но сразу множество, а значит «умещать» в одну событийность целую жизнь или даже несколько жизней. Именно поэтому разработанная нами

методология сценарирования рефлексивных практик сотворчества позволяет создавать и воплощать такого рода со-бытийность, где участники приобретают опыт интенсивного и одновременного проживания сразу нескольких психологических амплуа, ролей, функций, способов коммуникации и видов деятельности, причем не только все вместе, но и каждый в отдельности. Получив такой опыт многие из них признаются, что проведенное ими совместно время (от нескольких минут до нескольких дней) оказывается по интересности, насыщенности и продуктивности может сравниться с целой жизнью.

Подытоживая, можно сказать, что при определенных психолого-педагогических условиях и с помощью специально разработанных рефлексивно-сотворческих методов человеку становится доступным опыт «уплотнения» каждой со-бытийной «точки» своей жизни настолько, что при желании он может стать психологически бессмертным, т.е. способным «раздвигать» горизонты своей жизни бесконечно, несмотря на то, что ее физическая размерность может оставаться ограниченной. Хотя и в этом плане человечество уже предпринимает серьезные усилия в направлении решения проблемы бессмертия, стремясь найти «рецепты» физического долголетия, устремленного в бесконечность.

С уважением, С. Ю. Степанов.

■ ИСТОЧНИКИ:

1. Бажин П. Шокирующая статистика Facebook / П. Бажин // [Электронный ресурс]. / Журнал Игромания. Режим доступа: <http://www.igromania.ru>. — Дата обращения: 20.11.2017.
2. Борхес Х. Л. Бессмертный. / Х. Л. Борхес // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://theafterlife.ru/bessmertnyj-gorod-bessmertnyx> — Дата обращения: 20.06.2022.
3. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://masterimargo.ru/book.htm> — Дата обращения: 20.06.2022.
4. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. [Монография]. — М.: ИП РАН. — 2002. — 256 с.
5. Воропаев М. В., Ганичева А. Н., Каитов А. П. Виртуальный кластер: колл. монография / М. В. Воропаев, А. Н. Ганичева, А. П. Каитов, А. С. Львова, О. А. Любченко, Э. К. Никитина, О. А. Полежаева, Ю. А. Серебренникова, С. Ю. Степанов / Под ред. А. И. Савенкова. — М.: Известия ИППО, 2019. — 247 с.
6. Горький А. М. Легенда о Ларре. / [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.literaturus.ru/2016/07/legenda-o-larre-staruha-izergil-tekst.html> — дата обращения 12.07.2022.
7. Исследование проблем психологии творчества: колл. монография / Под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука 1983. — 336 с.

8. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная: колл. монография. // Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Ч. М. Гаджиев, Г. А. Голицын, Л. Б. Ермолаева-Томина, В. Н. Козленко, Т. В. Галкина, Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова, А. В. Советов, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, В. М. Петров — М.: Наука. — 1990. — 224 с.
9. Степанов С. Ю. Акмеологические парадоксы / С. Ю. Степанов // Акмеология. — 1997. — № 1. — С. 11–17.
10. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций: монография. — М.: Наука. — 2000. — 174 с.
11. Степанов С. Ю. К построению теории и практики психологии бессмертия: рефлексивно-экзистенциальный подход // Вопросы психологии. — № 3. — 2022. — С. 3–15.
12. Степанов С. Ю., Кремер Е. З., Кремер А. Е. Сотворческая образовательная среда и здоровьесозидание в школе // В сборнике: Безопасная образовательная среда в современной школе. Материалы научно-практической конференции. — 2016. — С. 22–31.
13. Степанов С. Ю., Недосекина А. Д. и др. Оптимизация психоэмоционального состояния педагогов в университетской школе МГПУ в контексте реализации программы психологического сопровождения сотворческого профессионального развития педагогов // С.Ю. Степанов, А.Д. Недосекина, И.В. Мельникова, Е.А. Шепелева, Г.А. Харлашина, А.Е. Кремер, К.Е. Князев, С.Б. Соколова / Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2016. — № 3 (37). — С. 25–32.
14. Степанов С. Ю., Разбивная Г. А. Ключи педагогики сотворчества. — М.: ЗАО «Приз», 2010. — 120 с.
15. Степанов С. Ю., Рябова И. В., Гаврилова Е. В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61–70.
16. Степанов С.Ю., Рябова И. В. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации. [Монография] // С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Т. А. Соболевская, И. К. Рапорт, М. А. Поленова, С. Б. Соколова, А. В. Данова, В. В. Чубаровский, А. П. Цамерян, А. С. Седова Н. О., Березина, П. А. Оржековский, Е. А. Шепелева, Г. А. Харлашина, Е. З. Кремер / Под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ. — 2017. — 292 с.
17. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель // Народное образование. — 2019. — № 1 (1472). — С. 130–139.
18. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. [Колл. монография] // С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков, И. В. Рябова, Е.В. Гаврилова, О. А. Морозова, Т. А. Соболевская, Е. А. Шепелева, Е. А. Валужева, В. В. Овсянникова И. Б., Мишина, Н. А. Титов, Л. А. Чернышева / Под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2021. — 192 с.
19. Сухоруков А. С. Принципы рефлексивной диагностики потенциала жизнотворчества человека // «Психология сегодня». Ежегодник РПО. — Т. 2. — Вып. 3. — 1996.
20. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 400 с.
21. Чистопольская К. А., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л., Магурдумова Л. Г. Комментарий: Бесстрашие к смерти — статика или динамика? // Суицидология. — 2017. Том 8, № 2. — С. 30–39.

22. Чистопольская К. А. и др. Создание кратких русскоязычных версий опросников «отношение к смерти» и «страх личной смерти» / К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов, Е. Л. Николаев, Г. И. Семикин, С. Н. Озоль, С. А. Чубина // Суицидология. — Том 8. — № 4 (29). — 2017. — С. 43–55.
23. Шевко Н. Р., Исхаков И. И. Особенности проявления кибербуллинга в социальных сетях // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. — 2017. — Том 2 (3). — С.19–22.
24. Шепель Ю. В. Игровая зависимость как социокультурное явление в современном обществе/ Ю. Шепель // [Электронный ресурс]. / Электронная библиотека диссертаций. — Москва: DISSERCAT.COM, 2009. — Режим доступа: <http://www.dissercat>. — Дата обращения: 20.11.2017.
25. Lifton R. The sense of immortality: On death and the continuity of life // American Journal of Psychoanalysis. — 1973. — № 33. — P. 3–15.
26. Mikulincer M., Florian V., Tolmacz R. Attachment styles and fear of personal death. A case study of affect regulation // J. of Personality and Social Psychology. — 1990. — Vol. 58. — № 2. — P. 273–280.
27. Mikulincer M., Florian V. Stress, coping and fear of personal death: The case of middle-aged men facing early job retirement // Death Studies. — 1995. — Vol. 19. — № 5. — P. 413–431.
28. Stepanov S. Yu., Ushakov D. V. Artificial intelligence and digital angel technology in education // В сборнике: Восемнадцатая Национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием КИИ-2020. Труды конференции. Под ред. В. В. Борисова, О. П. Кузнецова. — Москва, 2020. — С. 105–112.

■ REFERENCES

1. Bazhin P. Shocking Facebook statistics / P. Bazhin // [Electronic resource]. / Gambling Magazine. Access mode: <http://www.igromania.ru>. — Date of address: 20.11.2017.
2. Borges H.L. Immortal. / H.L. Borges // [Electronic resource] / Access mode: <https://theafterlife.ru/bessmertnyj-gorod-bessmertnyx> — Date of address: 20.06.2022.
3. Bulgakov M. A. Master and Margarita. // [Electronic resource] / Access mode: <https://masterimargo.ru/book.htm> — Date of application: 20.06.2022.
4. Varlamova E.P., Stepanov S. Yu. Psychology of creative uniqueness of a person: a reflexive-humanistic approach. [Monograph]. — M.: IP RAS, 2002, 256 p.
5. Voropaev M. V., Ganicheva A. N., Kaitov A. P. Virtual cluster: coll. monograph / M. V. Voropaev, A. N. Ganicheva, A. P. Kaitov, A. S. Lvova, O. A. Lyubchenko, E. K. Nikitina, O. A. Polezhaeva, Yu. A. Serebrennikova, S. Yu. Stepanov / Edited by A. I. Savenkov. — M.: Izvestiya IPPO, 2019, 247 p.
6. Gorky A. M. Legend of Larr. / [Electronic resource] — Access mode: <https://www.literaturus.ru/2016/07/legenda-o-larre-staruha-izergil-tekst.html> — date of application 12.07.2022.
7. Research of problems of psychology of creativity: coll. monograph / Edited by Ya. A. Ponomarev. — M.: Nauka 1983, 336 p.
8. Ponomarev Ya. A., Semenov I. N., Stepanov S. Yu. et al. Psychology of creativity: general, differential, applied: coll. monograph. // Ya.A. Ponomarev, I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov, Ch. M. Gadzhiev, G. A. Golitsyn, L. B. Ermolaeva-Tomina, V. N. Kozlenko, T. V. Galkina, D. B. Bogoyavlenskaya, I. A. Susokolova, A. V. Sovetov, V. K. Zaretsky, N. B. Kovaleva, V. M. Petrov — M.: Science, 1990, 224 p.
9. Stepanov S. Yu. Acmeological paradoxes / S. Yu. Stepanov // Acmeology. — 1997. — No. 1, pp. 11–17.
10. Stepanov S. Yu. Reflexive practice of creative development of a person and organizations: monograph. — M.: Nauka, 2000, 174 p.

11. *Stepanov S. Yu.* To the construction of the theory and practice of the psychology of immortality: a reflexive-existential approach // *Questions of psychology*. — No. 3, 2022, pp. 3–15.
12. *Stepanov S. Yu., Kremer E. Z., Kremer A. E.* Co-creative educational environment and health creation at school // In the collection: *A safe educational environment in a modern school. Materials of the scientific and practical conference*. 2016, pp. 22–31.
13. *Stepanov S. Yu., Nedosekina A. D. et al.* Optimization of the psycho-emotional state of teachers at the University school of the Moscow State Pedagogical University in the context of the implementation of the program of psychological support of co-creative professional development of teachers // *S. Yu. Stepanov, A. D. Nedosekina, I.V. Melnikova, E. A. Shepeleva, G. A. Kharlashina, A. E. Kremer, K. E. Knyazev, S. B. Sokolova / Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. — 2016, No. 3 (37), Pp. 25–32.
14. *Stepanov S. Yu., Razvizhnaya G. A.* Keys of pedagogy of co-creation. — M.: ZAO “Prize”, 2010. — 120 p.
15. *Stepanov S. Yu., Ryabova I. V., Gavrilova E. V.* Influence of the digital environment and additional education on intellectual and creative abilities of schoolchildren // *Questions of psychology*. 2021. No. 1. pp. 61–70.
16. *Stepanov S.Yu., Ryabova I.V. et al.* Psychological, pedagogical and somatic variables in the activity of a modern school: the effects of ring determination. [Monograph] // *S. Yu. Stepanov, I. V. Ryabova, T. A. Sobolevskaya, I. K. Rapoport, M. A. Polenova, S. B. Sokolova, A. V. Danova, V. V. Chubarovsky, A. P. Tsameryan, A. S. Sedova, N. O. Berezina, P. A. Orzhekovsky, E. A. Shepeleva, G. A. Kharlashina, E. Z. Kremer / Edited by S.Yu. Stepanov*. — M.: MSPU. — 2017, 292 p.
17. *Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P. A., Ushakov D. V.* Student assessment: on the way to digital education. Conceptual and mathematical model // *National education*. — 2019, No 1 (1472), Pp. 130–139.
18. *Stepanov S.Yu., Orzhekovsky P. A., Ushakov D. V., etc.* Digitalization of education: psychological, pedagogical and valeological problems. [Coll. monograph] // *S. Yu. Stepanov, P.A. Orzhekovsky, D.V. Ushakov, I.V. Ryabova, E.V. Gavrilova, O.A. Morozova, T. A. Sobolevskaya, E. A. Shepeleva, E. A. Valueva, V. V. Ovsiyannikova I. B., Mishina, N. A. Titov, L. A. Chernysheva / Edited by S. Yu. Stepanov*. — M.: MSPU, 2021, 192 p.
19. *Sukhorukov A. S.* Principles of reflexive diagnostics of the potential of human creativity // “Psychology today”. Yearbook of the RPO. — Vol. 2, Issue 3, 1996.
20. *Textbook on general psychology. Psychology of thinking / Edited by Yu. B. Gippenreiter, V.V. Petukhov*. M.: Moscow Publishing House. un-ta, 1981, 400 p.
21. *Chistopolskaya K.A., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Magurdumova L.G.* Comment: Fearlessness to death — static or dynamics? // *Suicidology*. 2017. Volume 8, No. 2, pp. 30–39.
22. *Chistopolskaya K. A. et al.* Creation of short Russian-language versions of the questionnaires “attitude to death” and “fear of personal death” / *K. A. Chistopolskaya, O. V. Mitina, S. N. Enikolopov, E. L. Nikolaev, G. I. Semikin, S. N. Ozol, S. A. Chubina // Suicidology*. — Tom 8, № 4 (29), 2017, P. 43–55.
23. *Shevko N. R., Iskhakov I. I.* Features of cyberbullying in social networks // *Scientific notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2017, Volume 2 (3), pp. 19–22.
24. *Shepel Yu.V.* Gaming addiction as a socio-cultural phenomenon in modern society / *Yu. Shepel // [Electronic resource]. / Electronic library of dissertations*. — Moscow: DISSERCAT.COM, 2009. — Access mode: <http://www.dissercat>. — Date of application: 20.11.2017.

25. *Lifton R.* The sense of immortality: On death and the continuity of life // *American Journal of Psychoanalysis*. 1973. No. 33. p. 3–15.
26. *Mikulincer M., Florian V., Tolmacz R.* Attachment styles and fear of personal death. A case study of affect regulation // *J. of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58. — No. 2. — pp. 273– 280.
27. *Mikulincer M., Florian V.* Stress, coping and fear of personal death: The case of middle-aged men facing early job retirement // *Death Studies*. 1995. Vol. 19. No. 5. P. 413–431.
28. *Stepanov S. Yu., Ushakov D. V.* Artificial intelligence and digital angel technology in education // In the collection: *The Eighteenth National Conference on Artificial Intelligence with International participation CII-2020. Proceedings of the conference*. Edited by V. V. Borisov, O. P. Kuznetsov. — Moscow, 2020. — pp. 105–112.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Степанов С. Ю. Психология бессмертия: от концепции к ее дискурсивной рефлексии / С. Ю. Степанов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2024. — № 1 (13). — С. 170–197.

Авторы:

БОГУСЛАВСКИЙ М. В., БОЛЬШАКОВА Е. Е., ГААЗЕ А. К.,
ИСКРИЖИЦКАЯ А. В., ИЦЕНКО И. А., КУРОЧКИНА А. И.,
ЛАВРОВ А. П., ЛУКЬЯНОВА И. Н., МИШИНА И. Б.,
ОРЖЕКОВСКИЙ П. А., ПЕРМИНОВА Л. М. ПЕЧЕРИЦА Э. И.,
РАЕВСКАЯ Е. А., СЕМЁНОВ-ИСТРИН И. Н., СТЕПАНОВ С. Ю.,
СУХОРУКОВ А. С.

