

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М. Н. Невзоров

**ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

**КНИГА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ XXI ВЕКА:
ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ**

Монография

Южно-Сахалинск
СахГУ
2021

УДК 373.5
ББК 74.2
Н402

*Серия «Монографии ученых
Сахалинского государственного университета»
основана в 2003 году*

Рецензенты:

*доктор педагогических наук, профессор
Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет» Л. В. Блинов;
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогики ФГБОУ ВО «ТОГУ» А. Г. Кузнецова;
доктор педагогических наук, доцент, профессор
Российской академии естествознания,
профессор кафедры теории и методики обучения
и воспитания Института психологии и педагогики
Сахалинского государственного университета Л. Р. Храпаль*

Н402

Невзоров, Михаил Николаевич.

Опережающее школьное образование: миф или реальность? – Кн. 1: Образовательная революция XXI века: образование через развитие : монография / М. Н. Невзоров. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2021. – 208 с.

ISBN 978-5-88811-635-7

УДК 373.5
ББК 74.2

ISBN 978-5-88811-635-7

© Невзоров М. Н., 2021
© Сахалинский государственный
университет, 2021

Содержание

Трансформация общего образования – очередная псевдология или прорыв в будущее? Реформирование и модернизацию уже прошли	4
От автора	6
Вместо введения. «Опережающее образование» устойчивого развития (ЮНЕСКО, ООН).	14
Глава 1. Будущее образования: глобальная повестка.	29
Глава 2. «Неповторимая человеческая ситуация» Э. Фромма и социальная мегамашина Л. Мамфорда.	64
Глава 3. Человекообразность образования: персонализация – индивидуализация – персонификация. . .	114
Глава 4. Россия: отсутствие развития в школьном образовании.	144
Предисловие от авторов	192
Литература	202

Трансформация общего образования – очередная псевдология или прорыв в будущее? Реформирование и модернизацию уже прошли

Пережив почти в неизменном виде тридцатилетие реформирования и модернизации, отечественное образование вступает в период трансформации, которая сегодня должна обеспечить ответ образования не просто на вызовы будущего, а на требования реалий, опередивших образование современной экономики, общества и культуры; найти путь и средства к преодолению неудач наших школьников в международном исследовании PISA и той несостоятельности, которую продемонстрировала система образования в период пандемии (после 20 лет компьютеризации, информатизации, цифровизации).

И опять перед системой образования развилка: приспособиться и «переварить» и эту трансформацию или все-таки использовать исторический шанс для выстраивания и реализации нового образа образования, обеспечивающего широкие возможности для возвращения человека, способного жить, творить и быть счастливым в условиях VUCA-мира.

Монография М. Н. Невзорова будет полезна для лиц, принимающих решение о путях трансформации на каждом его уровне – от кабинета министра до классной комнаты, тем, что позволит обнаруживать человеческие смыслы и практические решения для проектирования человекообразной и человеко-сообразной современной школы.

Одним из векторов трансформации школы сегодня является опережающий характер образования – и это не только про современную образовательную среду в материальном смысле, но и про отношения, коммуникации, практическую деятельность. Миф или реальность опережающего образования? Михаил Николаевич обратился к прогрессивному зарубежному и отечественному опыту общеобразовательных школ, в которых будущее заложено в непрерывно обновляемом содержании. Где в обучении приоритетна роль учения школьников, где меняется позиция учителя – организатор и участник взаимного действия, которое опирается на психологическую триаду познавательной деятельности: речь (диалог) – мышление (интеллект) – воображение (будущее). Уходит в прошлое традиционное обучение с трансляционным воздействием, где, излагая чужие тексты, педагог опирается на триаду психических процессов: восприятие – внимание – память.

Известный международный эксперт в образовании Кен Робинсон утверждает (2015), что массовая школа уничтожает данный от рождения талант ребенка. Об этом же сто лет назад говорили американский педагог Д. Дьюи, наш соотечественник П. Каптерев. Михаил Николаевич видит путь создания школы

с человеческим лицом. Для движения по этому пути нужны, по мнению М. Н. Невзорова, три составляющих:

- педагог «опережающего образования» – педагог-антрополог, в педагогическом сознании которого доминирует установка на позитивную динамику внутреннего мира школьника – развитие его неадаптивной и преадаптивной активности;

- практика педагогическая. Автор вводит эту категорию для обозначения методологического фундамента опережающего образования. Михаил Николаевич в содержании категории «практика педагогическая» акцентирует целеценностную установку педагога, которая рождает содержание из будущего, а непрерывно обновляемое содержание задает форму процесса учения (поддержка и сопровождение). Автор разводит категории «успешность» как социальную характеристику и «продуктивность» как экзистенциально-результативную;

- пути «преобразования образования» – методолого-педагогическое проектирование, которое базируется на «принципе выращивания»:

- «человеческого в педабработнике», пробуждение позитивных экзистенциальных сущностей: свобода и ответственность, любовь и обретение смысла жизни педагогом – образование как СЛУЖЕНИЕ;

- практики педагогической: в процессе прохождения девяти этапов проектирования проектировщик создает практику педагогическую со своим поэзисом. Проектировщиком могут быть конкретный педагог либо группа педагогов как субъекты развития, создающие свою школу.

Личный опыт автора как проектировщика успешных педагогических практик, опыт консультанта и руководителя проектов, которые «взлетели», подтверждает жизнеспособность и результативность подходов и инструментов проектирования, обоснованных и подтвержденных примерами на страницах монографии.

Монография рекомендуется к изданию, поскольку ее материалы представляют интерес для всех, кто занимает или самоназначается в позицию проектировщика образовательных систем (практик педагогических) – искреннего сторонника трансформации образования: руководителям образования всех уровней, специалистам институтов развития образования и методических служб, педагогам.

А. Г. Кузнецова,

*доктор педагогических наук, профессор ТОГУ,
ректор Хабаровского краевого ИРО (2005–2015 гг.),
министр образования Хабаровского края (2015–2020 гг.).*

Возможно ли массовую школу как социальную мегамашину с массовым человеком (педработниками и чиновниками) «очеловечить»? Отечественный и международный опыт показывает – возможно, если конкретная школа будет жить в режиме «опережающего, человекообразного образования».

Да, это сложно, поскольку в массовом педработнике, как и чиновнике от образования, надлежит пробудить позитивные экзистенциальные сущности Человека культуры – субъекта развития.

Это будет интересно равнодушным педагогам, рассматривающим свою жизнь в образовании как Служение, а не РАБОТУ, директорам школ, управленцам образования разного уровня, исследователям в области педагогики и образования.

***Я ищу способы сделать так, чтобы мир работал
на мою самореализацию.***

vs

***Я ищу способы сделать свою самореализацию
ресурсом для развития мира.***

***Опережающее школьное образование:
миф или реальность?***

Предлагаемая работа в четырех частях – это размышление педагога-практика и представителя отечественной педагогической науки, как построить школу «опережающего образования», в котором представлены практические рекомендации.

Будущее и человек в будущем – лейтмотив первой книги: **«Образовательная революция XXI века: образование через развитие».**

Школу надлежит *выращивать* (О. Анисимов, В. Болотов). И такой опыт выращивания есть сегодня в отечественной и мировой ПРАКТИКЕ образования. Он представлен во второй книге: **«Передовые практики создания школы будущего».**

Практика, по утверждению философов, – это преобразование, в нашем случае – преобразование виктимной школы в «школу радости». О практике педагогической, ее основаниях речь пойдет в третьей книге: **«Практика педагогическая – сущность опережающего образования».**

Педагогическое сознание рождается в условиях педагогического проектирования, которое ориентировано на «экзистен-

циально-педагогический» рост педагога: «Спаси себя (второе рождение), и ты спасешь мир». Это лейтмотив четвертой книги – **«Педагогическое проектирование (экзистенциальное и профессиональное “выращивание” педагога и практик опережающего образования)»**.

Небольшой экскурс в философию. Содержание – базовая сущность образования, а организация его предъявления есть форма.

Образование	Индустриальное	Постиндустриальное
Содержание	Знаниевое (фундаментальное знание – из «прошлого»)	Развитие субъекта в пространстве «опережа- ющего знания»
Сущность овладения содержанием	Восприятие – внимание – память	Речь (диалог) – мышле- ние (интеллект) – вооб- ражение (будущее)
Форма	Классно-урочная система	Индивидуальные обра- зовательные маршруты
Сущность формы	Трансляционно- дисциплинарная	В основе – педагогиче- ское сознание (мышле- ние)

Разрешение противоречий между формой и содержанием может протекать по-разному: от полного отбрасывания старой формы, переставшей соответствовать новому содержанию до использования старых форм, несмотря на существенно изменившееся содержание.

Но и в последнем случае форма не остается прежней, **новое содержание** «... может и должно проявить себя в любой форме, и новой, и старой, может и должно переродить, победить, подчинить себе все формы, не только новые, но и старые...» (В. И. Ленин. Собр. соч. Т. 31. С. 83). И если в традиционной массовой отечественной школе содержание задавалось «сверху» как стандарт (фундаментального знания из «прошлого», см. ЕГЭ), то теперь содержание, футуризированное, формируется самой образовательной организацией, в своем педагогическом проекте, интегрируя: госзаказ + авторскую позицию школы + «будущее» (человека – территории – страны – цивилизации).

Футуризированное, постоянно обновляемое содержание «из будущего», форма педагогического процесса (уклада жизни школы со своим поэзисом) – категории педагогические. Здесь необходимо серьезное понимание:

- 1) педагогического сознания как ценностной установки педагога на антропоориентированный педагогический процесс в форме практики педагогической;
- 2) дидактики (цифровой и открытого образования);
- 3) теории воспитания, ориентированной на пробуждение

субъектного начала участников педпроцесса (см. «второе рождение»);

4) теории управления в образовании (синергетики – теории самоорганизующихся систем, вдохновляющего управления гуманитарными системами, гуманитарной экспертизой);

5) педагогического проектирования как способа педагогической деятельности и «вдохновляющего управления».

ЮНЕСКО, ООН в 2015 году подтвердили идею Г. П. и П. Г. Щедровицких, высказанную ими значительно раньше, именно, образование как социальный институт страны является источником ее развития. О развитии, точнее, саморазвитии, говорил в 1903 г. П. Ф. Каптерев, закладывая теоретический фундамент педагогического процесса, который так и не появился в организациях общего и профессионального образования.

Наш современник Р. Ф. Абдеев (1994 г.) предлагает свою концепцию развития/саморазвития, на основе которой создаст двухконтурную модель управления. В ее основе – появление **семантического** (смыслового) **фильтра (теория**, передовой опыт и прогрессивные **практики**), прежде чем принимать управленческое решение.

Г. П. Щедровицкий вводит категорию инжиниринга (практики). Практику (филос. – «преобразование») можно создать только на основе серьезной теории.

Отечественная педагогика является мировым лидером в теоретической и прогностической рефлексии образования как:

- социального института, обеспечивающего развитие страны;
- становления Человека в опережающем образовании;
- педагогической деятельности (пробуждающей «второе рождение» Человека).

Но педагогическая наука до сих пор не вошла в «плоть» массового образования, в нем царит «ползучий эмпиризм» непрофессионалов, отсутствует Человек и его деятельность. Вспомним Д. Дьюи и П. Каптерева сто лет назад – «а воз и ныне там».

Уже набатом звучат идеи футуризации-цифровизации-индивидуализации образования, а кто будет реализовывать? Государство, которое:

✓ с одной стороны, декларирует необходимость качества образования (функциональная грамотность школьников – исследование PISA), актуализирует идеи воспитания;

✓ а с другой стороны, введение жесткого ЕГЭ, жесткий пресинг образованной бюрократии;

✓ что не способствует обеспечению качества образования, более того, разрушает школу.

Президент России поставил задачу вывести Россию в десятку лучших стран по качеству образования к 2024 году. Такая планка поставлена в подписанном им указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Кто будет реализовывать эти задачи в столь короткое время:

- «ползучий эмпиризм» массовых, «интеллектуально истощенных» педабработниц-учительниц;
- педагогически и «управленчески» не образованные администраторы всей вертикали власти в образовании (при наличии дипломов, точнее, «корочек»);
- умирающие педвузы и низкоинтеллектуальные региональные ИУУ, сменившие названия на ИРО?

Известный эксперт в образовании с мировым именем К. Робинсон выносит приговор массовой школе (2015 г.): государственная школа хоронит таланты детей, поскольку обращена в прошлое и не видит «КАЖДОГО» ребенка. Об этом предупреждали в конце XIX века И. Песталоцци, в начале XX века американский педагог Д. Дьюи, наш соотечественник П. Каптерев. Ничего не изменилось в массовой школе. Почему?

Государственная школа представляет собою мегамашину (П. Щедровицкий), которая уничтожает и человека, и любые проявления развития. Любая массовая образовательная организация – закрытая система, а, следовательно, неразвивающаяся (виктимизированная) система, поэтому будущее не является двигателем массового образования.

Можно ли изменить ситуацию? Можно. В массовой школе отсутствует целеполагание, в основе которого лежат ценностные, футуризированные установки. Целеполагание в образовании – это тетрада смыслов:

- 1) будущее и Человек;
- 2) педагогическая теория в образовании;
- 3) практика педагогическая;
- 4) педагогическое проектирование.

Массовая школа – это «красивые папочки с ООП и рабочими программами» педабработниц, это «его величество ЕГЭ», сейчас добавится обилие отчетов по воспитательной РАБоте. Человек, его «второе рождение» – педагогическое сознание – деятельность – субъекты образования – отсутствуют в 42000 школ России.

В условиях индустриальной парадигмы школа обходилась без педсознания: трансляция чужих текстов («восприятие – внимание – память») не нуждалась в педагогическом сознании, все дружно «активизировали познавательную деятельность школьников» для лучшего усвоения транслируемого материала. Сегодня же мы имеем дело с подростком – «сетевой личностью», который нуждается в диалоге (его потребность), поэтому и процесс учения выстраивается на других основаниях: речь (диалог) – мышление (академический и практический интеллект) – воображение (будущее).

Президент актуализирует воспитание – это не мероприятие, а пробуждение субъекта жизни в КАЖДОМ педагоге, который будет «заражать своим субъектным опытом» учеников. А это фундамент педагогического сознания: не воздействие, а взаимное действие (резонанс) «внутренних миров» взрослых и детей (идея педагогического процесса как уклада жизни в школе – сущность педагогического сознания).

Поворот к Человеку – не ЕГЭ, а функциональная грамотность школьника/студента и взрослого – педработника на фоне пробуждающихся позитивных экзистенций: свобода и ответственность, любовь и смысл жизни. Самодвижение в сторону «второго рождения» – самоопределение средствами самопреодоления. В этом и заключается сущность воспитания.

Будущее и человек в будущем – лейтмотив первой книги: **«Образовательная революция XXI века: образование через развитие».**

*«Я ищу способы сделать так, чтобы мир
работал на мою самореализацию.*

VS

*Я ищу способы сделать свою самореализацию
ресурсом для развития мира».*

Педагогическая теория. Государство прекрасно обходится без педагогики, которую никто не знает, особенно в профессиональной школе. Так называемый здравый смысл в виде «ползучего эмпиризма» плюс «нормативка» – вот база, на которой держится образование. А отсюда все возможные лжетехнологии, лженувации, которые надо срочно внедрить, и отчитаться. Известно, все, что сверху, – это насилие мегамашины, а следовательно – непродуктивно и виктимно. Гуманитарная система, а именно такой призвана быть образовательная организация, ориентирована на положительные эмоции («радость»), которая отражается в поэзисе организации. Радость, по П. Симонову, это самопреодоление субъекта, поэтому **она может появиться только в результате деятельности коллективного субъекта развития (В. Лепский), клуба единомышленников (П. Щедровицкий)** – авторов собственной школы, которая является жизнью (укладом жизни со своим поэзисом) детей и взрослых.

Школу надлежит выращивать (О. Анисимов, В. Болотов). И такой опыт выращивания есть сегодня в отечественной и мировой ПРАКТИКЕ образования. Он представлен во второй книге: **«Передовые практики создания школы будущего».**

Человеческий капитал – феномен эндогенный.

*Развивать, улучшать его нужно, прежде всего,
в школе, там, где действует, трудится носитель
этого человеческого капитала.*

**Мы в массовом образовании наблюдаем
бегство от свободы,**

*скатывание в архаику, консолидацию на почве страха,
поиск врагов и виноватых.*

Мы – в одном шаге от эпохи, когда:
*массовое и персональное образование будут построены по
принципу индивидуальных траекторий,*

*персональных программ, которые реализуются
с учетом личных мотивов, способностей и
потребностей человека на каждом этапе его развития¹.*

Как уйти от линейного мышления в образовании? М. А. Данилов утверждал: педагогика – наука о жизни. Жизнь – категория сферная и «континуумна». Не алгоритмы технологий и чужих новаций, а авторство своих практик (педагогических) – целостных, то есть идущих от Человека, и системных, построенных на педагогическом фундаменте. Практика, по утверждению философов, это преобразование, в нашем случае – преобразование виктимной школы в «школу радости». О практике педагогической, ее основаниях речь пойдет в третьей книге: **«Практика педагогическая – сущность опережающего образования»**.

*Перерождение образования, прежде всего, состоит в том,
что оно становится индустрией возможностей,
а не только транслятором знаний, умений и навыков.*

*Сбудутся ли сценарии развития образования,
эскизы которых намечены..? Станет ли он
самосбывающимся пророчеством... Зависит от нас...
А. Г. Асмолов*

Мы так часто, не задумываясь (псевдология в образовании), употребляем категорию «лично-профессиональный рост педагога», при этом скептически относимся к этой категории в условиях физического истощения «педРАботницы». Опережающее образование (ЮНЕСКО, ООН, 2015) требует футуризированного сознания педагога. Впервые педагогическое сознание (мышление) становится фундаментом образования, но в массовом образовании оно отсутствует и на кафедрах педагогики тоже. У сознания, по мнению философов, две функции: отражение (теория) и преобразование (практика).

Педагогическое сознание рождается в условиях педагогического проектирования, которое ориентировано на **«экзистенциально-педагогический»** рост педагога: «Спаси себя (второе рождение), и ты спасешь мир».

Как писал П. Каптерев, в педагогическом процессе есть сторона свободная (экзистенциальная) и вынудительная (организационная). Если директор школы озабочен реализацией учебного плана, то мы имеем массовую школу. Ребенок заходит в школу в 2020 году, следовательно, он заходит в атмосферу 2031 года. И это не фантастика – это опыт прогрессивных школ стран ОЭСР, авторских и элитных школ России, это «школы челове-

¹ Далее по тексту цитаты без подписи мои. – **Невзоров М. Н.**

ского достоинства» в отличие от массовой «культуры пользы» (по А. Асмолову).

Идея педагогического проектирования отражена в четвертой книге: **«Педагогическое проектирование: экзистенциальное и педагогическое “выращивание” педагога и практик опережающего образования».**

Идея культурологического (а не технологического) детерминизма заложена в основание педагогического проектирования.

М. Н. Невзоров

В колее оказалось мышление.

Схемы инерционного мышления,

которыми владеют чиновники, уместны в детерминистском, несетевом мире. А мы живем в сетевом.

Я уже вижу, как молодые ребята уже не ждут, когда придет барин и скажет, каким будет завтрашний день.

Они сами делают свое завтра.

А. Г. Асмолов

Педагогическое проектирование – это «взрачивание Человека» («принцип выращивания», О. Анисимов) и выращивание практики педагогической, рождение коллективного субъекта развития, клуба единомышленников.

Учебный план в школе появляется только на этапе конструирования-сборки, предшествуют его обоснованию этапы: преамбула, замысел, точки роста, моделирование – только сейчас появится этап конструирования и следующий за ним этап сборки, завершают педагогическое проектирование этап программирования, этап трудности, барьеры, этап заключения (экзистенциально-педагогическое приращение проектировщиков).

Читателю желаю понять эти интеллектуально-педагогические тексты. Надеюсь, появится потребность и во «втором рождении», и в педагогическом сознании опережающего образования. Так рождается педагог-мотиватор-навигатор, педагог-**методолог**.

Педагог будущего – это «инвестирование в себя».

*Инвестиции в себя – это «вложения»
в собственное образование и собственное будущее.*

Будущее все настойчивее заявляет о себе. Жить уже «прошлым» невозможно... Мегамашину «прошлое» очень устраивает массовый человек-функция, прекрасный исполнитель, типичный представитель электората, которым успешно манипулирует элита. Все то же и в системе образования:

- декларативные заявления государства о миссии школы: развитие функциональной грамотности и воспитание субъекта развития;

- при абсолютном неуважении к педагогическому работнику в школе и вузе в условиях жесткой вертикали власти (чрезмерной бюрократизации).

В России 2,5 миллиона педработников. Основная масса – это женщины, а это говорит о многом... Базовая ценность для женщины – это семья, для мужчины – работа как источник средств для семьи. По данным международного исследования TALIS, в России в школах работает 15 процентов мужчин, в других развитых странах – примерно 32 процента. В Японии, например, мужчин в школах больше, чем женщин. В Китае в сфере образования занято 42 процента мужчин. В. А. Сухомлинский утверждал, истинные педагогические коллективы – это 50 % женщин и 50 % мужчин.

Наша деятельность в авторской психолого-педагогической магистратуре ДВГУ/ДВФУ в 2006–2020 годах (выпустившей более 300 магистров педагогики) показывает, что педагоги, «инвестирующие в себя», обладают следующими «параметрами»:

- 1) осознанный выбор профессии: любовь к детям, понимание ресурса учебного предмета в развитии школьника;

- 2) потребность в преодолении страха перед незнанием, неумением работы с текстами;

- 3) потребность в «радости» интеллектуальной коммуникации;

- 4) потребность «быть, а не казаться».

Поэтому эти педагоги не ждут милости от государства, а самостоятельно вкладываются в свое развитие:

- идут учиться в аспирантуру;

- едут за свой счет (который весьма скромный) в Южную Корею, Японию, США, Финляндию;

- участвуют в российских конкурсах и конференциях.

При этом не торопятся на чиновничьи должности, если нет педагогической идеи, энергии созидателя, которая будет противостоять мегамашине, то должность учителя – самая СВЯТАЯ миссия на свете: пробуждать человеческое в человеке, начиная с себя.

С глубоким уважением к коллеге,
читающему эти строки,
М. Н. Невзоров.

Вместо введения. «Опережающее образование» устойчивого развития (ЮНЕСКО, ООН)

Мое кредо в образовании – это движение от культуры полезности к культуре достоинства. Как только образование станет культурой достоинства, в мире обретут самостояние личности, которые смогут стать самостоятельными людьми с критическим мышлением и чувством ответственности за свои поступки, у нас все получится – и в стране, и в семье, и в мире. А без этого мы будем страной несбывшихся социальных и человеческих ожиданий, с культурой, где «все устраиваются, как говорил Лев Николаевич Толстой, но так и не начинают жить...» (А. Г. Асмолов) [60].

*В самом содержании образования должны
будут произойти процессы футуризации,
когда это содержание все больше станет
наполняться «**инновационным будущим**».*

*Новая методология образования:
сначала **содержание** развития,
затем форма развивающей организации.
Не внедрение инноваций, а **выращивание** авторской школы.*

Ключевые смыслы:

§ 1. Клаус Шваб. На пути к новому культурному ренессансу – формирование четвертой промышленной революции как имеющей творческое начало, ориентированное на человека.

§ 2. Образовательная революция XXI века: образование через развитие.

§ 3. От несостоявшейся модернизации образования к его футуризации: опережающее образование для устойчивого развития.

§ 4. Соотношение образования устойчивого развития и опережающего образования.

§ 1. Клаус Шваб. На пути к новому культурному ренессансу – формирование четвертой промышленной революции как имеющей творческое начало, ориентированное на человека [66]

Клаус Мартин Шваб – немецкий экономист; основатель и бессменный президент Всемирного экономического форума в Давосе с 1971 года.

В мире, где больше нет ничего постоянного, одной из важнейших ценностей становится доверие.

Формирование четвертой промышленной революции как имеющей творческое начало, ориентированное на человека, а не как дегуманизирующей и обезличивающей силы, – это задача, которая не подвластна одному человеку, отрасли, региону или культуре.

Одним из наиболее значительных (и наиболее заметных) эффектов перехода к цифровым технологиям стало появление общества, сконцентрированного на себе.

Предприятия, отрасли и корпорации окажутся втянуты в процесс непрерывного жесткого естественного отбора, и по этой причине большое распространение приобретет **философия «постоянной работы в режиме бета-версии» (постоянного развития)**.

Клаус Шваб констатирует: «...я с большим энтузиазмом встречаю новые технологии и в числе первых начинаю их использовать. Тем не менее мне, так же как и многим психологам и социологам, интересно, как неумолимо интеграция технологий в нашу жизнь будет воздействовать на наше представление об идентичности и приведет ли она к снижению некоторых из наиболее существенных способностей человека, таких, как самоанализ, эмпатия и сострадание».

Все чаще высказываются опасения, что по мере того, как четвертая промышленная революция будет углублять наши личные и коллективные отношения с технологией, будут ухудшаться наши социальные навыки и способность к эмпатии.

Тот факт, что мы всегда подключены к Сети, лишает нас, возможно, одной из наших самых важных ценностей – времени, которое мы могли бы посвятить тому, чтобы остановиться, задуматься и душевно поговорить без применения технологий и социальных медиа.

Осмысленно работать над решением этих сложных задач мы сможем только при условии, что мобилизуем коллективную мудрость наших умов, сердец и душ. Сделать мы это сможем, если скорректируем, сформируем и обуздаем деструктивные силы путем развития и применения четырех различных типов интеллекта:

1) **контекстуальный (ум)** – то, как мы понимаем и как применяем наши знания;

2) **эмоциональный (сердце)** – то, как мы обрабатываем и интегрируем наши мысли и чувства и как мы относимся к самим себе и друг к другу;

3) **вдохновенный (душа)** – то, как мы используем наше чувство личной и общей цели, доверие и другие блага для того, чтобы изменить ситуацию к лучшему и действовать в общих интересах;

4) **физический (тело)** – то, как мы развиваем и поддерживаем наше личное здоровье и благополучие, а также здоровье и благополучие окружающих, чтобы иметь возможность задей-

ствовать энергию, необходимую как для личного изменения, так и для трансформации систем.

Как писал поэт Райнер-Мария Рильке: «Будущее вступает в нас... для того, чтобы стать нами еще задолго до того, как оно обретет жизнь». Мы не должны забывать о том, что эпоха, в которой мы сейчас живем, эпоха-антропоцен, или эпоха человека, первый раз в истории мира свидетельствует о том, что человеческая активность играет существенную роль в формировании всех экосистем Земли.

Все зависит от нас. Сегодня мы находимся на начальном этапе четвертой промышленной революции, смотрим в будущее и, что еще более важно, обладаем способностью определять его. Знать о том, что нужно для успешного развития, – это одно, другое дело – делать что-либо для этого. Куда все это ведет и как можно лучше всего к этому подготовиться?

Вольтер, французский философ и писатель эпохи Просвещения, однажды сказал: «Сомнение неприятно, но **состояние уверенности абсурдно**».

- Действительно, было бы наивно утверждать, что мы точно знаем, куда приведет четвертая промышленная революция.

- Однако также наивно ощущать себя скованным чувством страха и неопределенности относительно того, в каком направлении она может развиваться.

Возможный путь, по которому будет развиваться четвертая промышленная революция, в конце концов будет определяться нашей способностью формировать его так, чтобы революция в полной мере реализовала свой потенциал. Ясно, что современные сложности выглядят настолько же устрашающими, насколько захватывающими оказываются открывающиеся возможности. Все вместе мы должны работать для того, чтобы преобразовать эти вызовы в возможности, адекватным и даже упреждающим образом подготавливаясь к их проявлениям и воздействиям. Мир является быстроменяющимся, гиперкоммутированным, как никогда сложным и все более фрагментированным, но мы все же можем формировать свое будущее так, чтобы все были в выигрыше. Сейчас перед нами открылось окно возможностей для того, чтобы сделать это.

Во-первых, в качестве первого и жизненно важного шага мы должны прекратить думать **в рамках собственных проблем** при принятии решений особенно потому, что вызовы, с которыми мы сталкиваемся, становятся все больше и больше связанными друг с другом. Только комплексный подход может обеспечить понимание, необходимое для решения многих вопросов, возникающих в ходе четвертой промышленной революции. Для этого потребуется:

- наличие совместных и гибких структур, сплачивая воедино государственный и частные секторы экономики, а также;

- самых умных в мире людей из всех слоев общества, независимо от национальности, расы, пола, происхождения и образования.

Во-вторых, призывая к единодушию, нам необходимо разработать позитивные, понятные всем и всеобъемлющие сценарии того, как мы можем формировать эту четвертую промышленную революцию для нынешнего и будущих поколений. Хотя мы не можем знать содержания этих сценариев, мы знаем наиболее важные признаки, которые должны в них содержаться, они:

- обязаны содержать в явном виде ценности и этические принципы, которые должны воплощать в себе наши будущие системы;

- должны воодушевлять на действия и быть инклюзивными, основанными на общих вдохновляющих ценностях.

В мире, где больше нет ничего постоянного, одной из важнейших ценностей становится доверие.

В-третьих, на основании возрастающего осознания и консенсусного сценария нам требуется приступить к реструктуризации наших экономических, социальных и политических систем с тем, чтобы в полной мере воспользоваться преимуществами представленных возможностей. Нынешние системы принятия решений и доминирующие модели создания материальных благ уже не в состоянии отвечать потребностям нынешнего и, что важнее, будущих поколений в контексте четвертой промышленной революции. Решение этой задачи, очевидно, потребует систематических инноваций, а **не маломасштабных корректировок или периферийных реформ**.

Как показывают все эти три шага, мы не достигнем своей цели без постоянного сотрудничества и диалога на местном, национальном и наднациональном уровнях, при этом голос должен быть предоставлен всем заинтересованным сторонам. Нам нужно сосредоточиться на правильном понимании основополагающих условий, а не просто сконцентрироваться на технических аспектах. Как сказал сторонник теории эволюции Мартин Новак, профессор математики и биологии Гарвардского университета, **сотрудничество – это «единственное, что спасет человечество»**. Будучи основным архитектором эволюции, продолжающейся четыре миллиарда лет, **сотрудничество является ее движущейся силой**, так как оно позволяет нам адаптироваться в условиях растущей сложности и повышает степень политической, экономической и социальной сплоченности, с помощью которой достигается существенный прогресс. При эффективном сотрудничестве самых разных заинтересованных сторон четвертая промышленная революция обладает потенциалом для реагирования на основные вызовы и, возможно, для решения соответствующих проблем, с которыми сталкивается наш мир.

В конце концов, все сводится к людям, культуре и к ценностям.

– **Давайте** вместе формировать будущее, которое будет

служить всему человечеству, начиная с привлечения людей, предоставления им прав и наделения их полномочиями, путем постоянного напоминания самим себе о том, что все эти новые технологии являются прежде всего средствами, созданными людьми для людей.

– **Давайте** возьмем на себя коллективную ответственность за наше будущее, в котором инновации и технологии нацелены на благо человечества и на обеспечение потребностей, которые служат общественным интересам, и обеспечим, чтобы мы использовали их как руководство для своих действий, направленных на **устойчивое развитие**.

Мы даже можем пойти дальше этого. Новая технологическая эпоха (в том случае, если она будет сформирована эффективным и ответственным образом) может служить катализатором нового культурного ренессанса, который позволит нам почувствовать себя частью чего-то большего, чем мы сами, частью поистине глобальной цивилизации.

Четвертая промышленная революция обладает потенциалом роботизировать человечество и поставить под угрозу наши традиционные источники смыслов, такие, как работа, общество, семья, личность. В наших силах не допустить такого развития сценария, а использовать четвертую промышленную революцию для движения человечества вверх к новому коллективному и моральному сознанию, основанному на едином представлении о судьбе. Всем нам надлежит постараться, чтобы произошло именно так [66].

Характеристики четвертой промышленной революции, технологические прорывы: искусственный интеллект, роботизация, интернет вещей (ИВ), автомобили-роботы, трехмерная печать, нанотехнологии, биотехнологии, материаловедение, накопление и хранение энергии, квантовые вычисления.

Особенности четвертой промышленной революции

Темпы развития. Развивается не линейно, а скорее экспоненциальными темпами. Новая технология сама синтезирует все более передовые и эффективные технологии.

Широта и глубина. Изменяет не только то, «что» и «как» мы делаем, но и то, «кем» **мы являемся**.

Системное воздействие. Предусматривает целостные внешние и внутренние преобразования всех систем во всех странах, компаниях, отраслях и обществе в целом.

- К 2030-м годам виртуальная реальность станет на 100 % реальной по ощущениям.

- К 2040-м годам небиологический интеллект будет в миллиард раз более способным, чем биологический.

- К 2045-му году мы сможем умножить свой интеллект в миллиард раз, связав кору наших полушарий беспроводным путем с искусственным неокортексом в облаке.

Прогнозы футурологов, которые свершились в 2016 г.

1. Машинное обучение стало мейнстримом.

2. Самоуправляемые автомобили Uber стали реальностью.
3. Поприветствовали первого в мире ребенка с тремя генетическими родителями.
4. Ученые создали искусственную форму жизни всего из 473 генов.
5. Нейронные интерфейсы существенно продвинулись вперед.
6. Убедительная виртуальная реальность появилась на рынке.
7. Ученые доделали план создания генома человека с нуля.
8. Альтернативные источники энергии растут быстрее всех остальных.
9. Уникальность четвертой промышленной революции, помимо системности, темпов развития, всеохватности, заключается в растущей гармонизации и интеграции большого количества различных научных дисциплин и открытий.

Четвертая промышленная революция. Влияние на профессиональные навыки

Объем спроса в 2020 году:

- 1) когнитивные способности – 15 %;
- 2) системные способности – 17 %;
- 3) решение сложных проблем – 36 %;
- 4) навыки создания контента – 10 %;
- 5) навыки обработки – 18 %;
- 6) навыки общения – 19 %;
- 7) навыки управления ресурсами – 13 %;
- 8) технические навыки – 12 %;
- 9) физические способности – 4 % [71].

§ 2. Образовательная революция XXI века: образование через развитие

На 70-й Генеральной ассамблее ООН (сентябрь 2015 г.) была принята Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 года, в которую были включены новые 17 глобальных целей устойчивого развития [1]. По мнению руководителей ООН, принятие официального документа «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» знаменует новый исторический этап перехода к УР всего мирового сообщества.

Спасение человечества и планеты зависит теперь от образования. **Развитие через образование** – вот новый девиз грядущей эволюции цивилизации. Цель № 4 в ООН и ЮНЕСКО заключается **в преобразовании жизни людей с помощью образования**, причем признается важная роль образования в качестве основной движущей силы развития и в достижении других предлагаемых целей устойчивого развития.

Массовое **традиционное образование** не способствует выживанию человечества, **ведет к углублению глобального кри-**

зиса. В современном «консервативном» виде оно способствует дальнейшему «сползанию» к глобальной антропогенной катастрофе, не давая необходимых знаний, умений и навыков для выхода из обостряющихся глобальных проблем.

В принципе цель № 4 – это «**образовательная революция**», которую можно именовать «устойчивой революцией» в образовании XXI века:

✓ она **позволяет людям** понять суть тех мощных факторов, которые определяют неустойчивый образ жизни (ориентированный на РАЗВИТИЕ);

✓ она может **помочь людям** выработать уверенность в себе, организационные навыки и оптимизм, который позволит им действовать по отдельности и коллективно во благо интересов устойчивого будущего.

Это потребует:

- от педагогов отказаться от роли исключительно передаточного звена;
- от учащихся – от роли исключительно получателей, вместо этого им следует действовать совместно;
- нового управления школой: на место «менеджмента» должно прийти педагогическое управление.

Эти же смыслы актуализирует А. Г. Асмолов. «И сегодня к нашему образованию по-прежнему относятся сказанные 40 лет назад слова моего учителя А. Н. Леонтьева: “Сегодня происходит кризис образования. Сама квинтэссенция кризиса образования – это обнищание души при обогащении информацией”. Вот эта емкая характеристика кризиса образования говорит о том, что сегодня в изменившемся мире дети стали другими, взрослые стали другими, учителя стали другими. Мир стал миром сетевого столетия. Каждый ребенок становится поисковой системой. В этой ситуации, во-первых, учитель – это человек, который обеспечивает особое триединство: **мотивация – навигация – искусство** обновления компетенций».

По мнению А. Г. Асмолова, главное для директора школы как идеолога образовательной организации – это:

- во-первых, четкое видение той перспективы развития, в которой он живет;
- во-вторых, четкое определение зоны ближайшего движения своих сотрудников и своих учителей;
- в-третьих, директор школы – это тот, кто четко понял логику вариативного развивающего, мотивированного образования как ключевого тренда поддержки разнообразия индивидуальности и детства в нашей стране.

Настоящий директор тот, кто определяет зону ближайшего развития и вместе с учителем, вместе с завучем решает эти задачи.

Поэтому тяжелейший вопрос – это понимание тех громадных изменений, которые происходят сегодня. Как понять логику изменения изменений?

1. Сейчас мы пытаемся прописать ценностные горизонты

стандартов через гуманистический манифест образования.

2. В том числе мы ищем технологии реализации стандартов через электронные образовательные среды.

3. И сейчас мы должны искать формы приобщения к стандартам управленцев, директоров школ, учителей, воспитателей детских садов.

Да, мы наткнемся на стену сознания, отторгающую то, что неясно. **Пришли времена школы неопределенности.** Мир Яна Амоса Коменского с дискретной поурочной системой образования при всей его великости имеет исчерпывающий диапазон в наши дни [60].

Трансляционная модель образования обязана **смениться новой моделью**, которую уместно назвать **переходной, или антикризисной**:

- переходной – потому, что должна идти смена моделей развития;
- антикризисной – потому, что образование должно включаться в общий процесс выхода из кризиса как глобальных, так и регионально-локальных антикризисных действий.

И было бы странно считать, что антикризисное управление на всех уровнях появится вне зависимости от общей антикризисной направленности переходного образовательного процесса.

§ 3. От несостоявшейся модернизации образования к его футуризации: опережающее образование для устойчивого развития

*Идея опережающего образования как ядра образования УР заключается в формировании нового сознания человека и человечества в целом, которое не **отставало бы от бытия, а в необходимой степени его опережало.***

Главный аспект не учитывала «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [2] – абсолютное отсутствие понимания будущего как фактора (движителя) «постоянно обновляемого содержания образования» – именно в «обновляемом содержании»: прошлое – настоящее – будущее и заложен феномен продуктивности системы образования для Человека. **Цель модернизации** образования усматривалась в создании механизма **устойчивого развития системы образования.**

Модернизация, по мнению философов, категория индустриального социума, которая делает акцент на трансформации сознания и культуры (изменение смысла деятельности) в контексте становления постиндустриального социума. Индустриальное общество соответствует четвертому технукладу:

- 1) основной **ресурс** – энергия углеводородов, начало ядерной энергетики;
- 2) основные **отрасли** – автомобилестроение, цветная ме-

таллургия, нефтепереработка, синтетические полимерные материалы;

3) ключевой **фактор** – двигатель внутреннего сгорания, нефтехимия;

4) **достижение** уклада – массовое и серийное производство;

5) **гуманитарное преимущество** – развитие связи, транснациональных отношений, рост производства продуктов народного потребления.

В экономически развитых, постиндустриальных странах уже просматривается шестой технологический уклад:

1) основные **отрасли** – нано- и биотехнологии, наноэнергетика, молекулярная, клеточная и ядерная технологии, нанобиотехнологии, биомиметика, нанобионика, нанотроника, а также другие наноразмерные производства; новые медицина, бытовая техника, виды транспорта и коммуникаций; использование стволовых клеток, инженерия живых тканей и органов, восстановительная хирургия и медицина;

2) ключевой **фактор** – микроэлектронные компоненты;

3) **достижение** уклада – индивидуализация производства и потребления, резкое снижение энергоемкости и материалоемкости производства, конструирование материалов и организмов с заранее заданными свойствами;

4) **гуманитарное преимущество** – существенное увеличение продолжительности жизни человека и животных.

На 2010 год доля производительных сил пятого технологического уклада в наиболее развитых странах составила примерно 60 процентов, четвертого – 20 процентов, а шестого – около пяти процентов. По последним расчетам ученых шестой технологический уклад в этих странах фактически наступил в 2014–2018 годах. По мнению С. Бодрунова, известного отечественного экономиста, Россия находится «в четвертом с половиной технологическом укладе с элементами пятого, и практически нет элементов шестого техноуклада» [3].

«Футуризированное содержание», которое естественным образом выводит на принцип футуризации образования, в центре которого стоит Человек с новым (ноосферным, проектным) сознанием, в основе которого естественная интеграция академического и практического «интеллектов». Именно данная интеграция ведет Человека к Практике (практика – от филос. «преобразование») как созиданию-преобразованию себя и мира, то есть Человека – «пред»-принимателя, Человека культуры.

На смену массовому человеку XX века с его «ползучим эмпиризмом», бихевиоральным поведением (стимул-реакция) приходит Человек культуры, «сетевая личность» с высокой познавательной потребностью и потребностью в коммуникации (интеллектуальной и межличностной [А. А. Ахаян]) [4].

В. В. Афанасьева, доктор философских наук, профессор Саратовского университета, известный в высшей школе публицист, 18 ноября 2017 г. в Ельцин-центре сделала доклад на тему «Катастрофа российского образования» [5].

Нужны ли стране образованные люди? Казалось бы, ответ очевиден – да! Ведь от образования отдельного человека «зависит благосостояние всего народа» (Дж. Локк). Однако ситуация в современном российском образовании заставляет усомниться в однозначности этого «да».

Даже поверхностный взгляд, утверждает автор, на происходящее в российском образовании позволяет усмотреть в нем уже хорошо известные, много раз озвученные основные проблемы:

- 1) тотальную нищету школ и вузов, крайне низкие зарплаты преподавателей;
- 2) не имеющие аналогов бюрократизацию и формализацию всей педагогической деятельности;
- 3) падение престижа профессии педагога;
- 4) фальсификацию педагогического процесса и его результатов;
- 5) низкое качество обучения;
- 6) деградацию педагогического сообщества [5].

Модернизация 2002 г. пыталась изменить систему образования по «внешнему контуру», не затрагивая сущности изменения образования: становление «цифрового Человека», новая педагогическая деятельность, новое управление образованием – от администрирования к стратегии (проектированию). Обратим внимание: модернизация ставила акцент на устойчивом развитии системы образования. Образование продолжает рассматриваться как «отрасль», но не движитель развития страны. Главный посыл модернизации образования – изменение смысла «деятельности» (точнее, работы) в образовании – пробуждение активного начала участников образования. Спустя 16 лет (2018 г.), подчеркивает В. В. Афанасьева, задуманная **правительством РФ** модернизация образования **в 2002 году «успешно провалилась»**, это признает и государство [6].

Российскому образованию нужна модель **не отстающая и уходящая, а опережающая**. Эта модель может быть создана на антропологических основаниях. Ее интенциональный объект – человек, сохранение и утверждение облика «вечного человека» в его целостности, подлинности человеческого существования в условиях технократической экспансии и воспитание способности и решимости человека к смене вектора цивилизационного развития с «трансгуманистической» потребительской цивилизации, убивающей человеческое в человеке, на цивилизацию, создающую условия для духовного роста и становления человечности в каждом человеке.

Авторский коллектив проекта четко формулирует свою позицию: «Россия последние десятилетия стремилась стать частью Запада, частью Европы. Отказываясь от собственных традиционных ценностей, она стремительно перекраивала все сферы жизни на западный манер. Особенно болезненно это сказалось на сфере образования и воспитания детей и молодежи, когда:

- **воспитание прав** с его заморскими конвенциями стало выше и главнее воспитания обязанностей;
- насаждение мультикультурализма и толерантности заслонило уважение и дружбу;
- повсеместное взращивание лидерства и конкурентности почти свело на нет заботу и милосердие;
- даяние вытеснили потребительством;
- другодоминанту сменила эгодоминанта;
- коллективизм атомизировали индивидуализмом;
- патриотизм объявили идеологией маргиналов.

Реформаторы стремительно спешили нашу столетиями выстраиваемую систему образования и воспитания привести к общему знаменателю с западной системой. Образовательная политика осуществлялась вопреки национальным интересам, а после принятия в декабре 2015 года «Стратегии национальной безопасности РФ», в которой был обозначен вектор, ориентирующий на традиционные ценности, и ценности эти впервые были четко определены государством, **стало ясно, что образовательная политика последнего десятилетия стала внутренней угрозой национальной безопасности.**

Сегодня, когда Россия заявила свой суверенитет в полицентрическом мире, в новых политических реалиях, сложившихся в нашей стране после 2014 года, необходимо возвращать всю систему образования к традиционному укладу.

Смысловым центром данной работы является определение теоретических и методологических оснований **антропологической перспективы** развития отечественного образования как фундаментального условия становления собственно человеческого в человеке, **становления человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях.**

Опыт XX столетия показал, что наше образование неоднократно оказывалось источником беспрецедентных **социокультурных достижений и технологий...**

♦ Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу самостоятельной общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом.

♦ Из способа социализации отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека.

Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в **«генетическую матрицу» воспроизводства общества, выступает пространством личностного развития каждого человека.**

В таком контексте должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая **философско-антропологическая** категория, фиксирующая фундаментальные **основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке.**

Мировоззренческое значение антропологических идей в об-

разовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа:

- в признании человеческой личности как самоценности,
- в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как служебной функции социально-производственных систем.

Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия, обернулась **антропологической катастрофой**, диссоциацией собственно человеческого в человеке: от полной потери смысла жизни у одних до полной потери нравственного облика человеческого у других.

Сегодня отечественное образование находится в точке бифуркации:

– либо восстановление его статуса как стратегически важной для государства **сферы блага и служения**;

– либо превращение его в инструмент цивилизационного переформатирования страны и народа **в общество производства, потребления и коммерциализации услуг**.

Именно в этой точке бифуркации образование оказывается одной из фундаментальных составляющих системы национальной безопасности России» [61].

§ 4. Соотношение образования устойчивого развития и опережающего образования

*В последние десятилетия **формирование сознания** человека и социума, причем такого сознания, которое может эффективно содействовать переходу к УР, **оказалось под угрозой**.*

Отстающее от бытия сознание – это «историческая норма» и «глобальное состояние» человека и всего традиционного общества в модели неустойчивого развития.

В то же время в первой четверти XXI века ЮНЕСКО, ООН провозглашают идею «опережающего образования», которое становится «преобразовательным для Человека». Для того, чтобы реализовать переход к УР, необходимо в течение по меньшей мере нескольких поколений сформировать сознание людей, **принимающих переход к УР и ноосферную идею** и участвующих в реализации стратегии УР, предвидящих и осознающих последствия своих решений и действий, а значит – приоритет воспитания как феномена культуры (в центре – неадаптивная активность, Человек-«пред»-приниматель), в отличие от традиционного – «образовательного» (ЗУНЫ), несмотря на ФГОСы, ЕГЭ и абсолютное отсутствие воспитания в массовом лжеобразовании.

Совершенно очевидно, что это разные типы и формы инновационных процессов в образовании. **Опережающее образова-**

ние включает в себя футуризацию и опережающие механизмы для любых вариантов видения будущего, а не только нормативного УР. И в этом смысле оно может использоваться и вне ОУР, и в любой другой дисциплине, курсе, специализации и направлении образования, поскольку это инновационный процесс, акцентирующий внимание на будущем.

Идея опережающего образования как «темпорального ядра» ОУР заключается в формировании **нового сознания человека** и человечества в целом, которое **не отставало бы** от наличного бытия, а **его опережало**.

В последние десятилетия формирование сознания человека и социума, причем такого сознания, которое может эффективно содействовать переходу к УР, оказалось под угрозой. **Отстающее от бытия сознание** – это «историческая норма» и «глобальное состояние» человека и всего традиционного общества в модели неустойчивого развития. Такая ситуация сформировалась стихийно, и именно ее обострение как всеобщей проблемы существования и развития человечества может привести **к мгновенной либо медленной деградации человечества** как уникального представителя социальной ступени эволюции материи в нашем мироздании.

Формирование **опережающего сознания как коллективного сознания, опережающего социальное бытие**, а не отстающего от него, произойдет в будущем на пути созидания сферы разума. Именно в ноосфере приоритетное место займет не просто разум, а опережающий целостно-коллективный интеллект всего человечества (см. «коллективный субъект развития», В. Лепский, «клуб» П. Г. Щедровицкого [7; 8]), сформировавшего эту целостность благодаря глобализации через УР и становлению общепланетарного информационного общества.

Остро встает проблема мышления в информационно-интеллектуальной цивилизации: движение от эмпирического к теоретическому мышлению (В. В. Давыдов).

Для Г. П. Щедровицкого Деятельность абсорбируется на материале Поведения только в силу наличия Мышления. Мышление превращает Поведение в Деятельность. Деятельность возникает по сопричастности Мышлению, за счет особой формы организации последнего	vs	Для В. В. Давыдова Мышление становится мышлением, обретая форму Деятельности. Деятельность превращает индивидуальное сознание и психическое развитие в Мышление
--	----	--

Щедровицкий П. Развивающее образование и мыследеятельностная педагогика. – М., 1999. – С. 117–129.

Для педагогики и образования важны позиции Г. П. Щедровицкого – «мышление превращает Поведение в Деятельность» и В. В. Давыдова – «деятельность превращает индивидуальное сознание и психическое развитие в Мышление» [59]. Поэтому содержание образования сегодня не столько предметно-ориентировано, сколько «мыследеятельностно» в коллективном взаимодействии.

Опережающее образование должно будет не только быстрее развиваться относительно практической деятельности, но и фокусировать внимание на будущем в самом содержании воспитания, развития, обучения (именно такая логика), исходить из эволюционного по своей сути принципа темпоральной целостности как системной взаимосвязи трех периодов времени – **прошло-го, настоящего и будущего (взаимодействие темпомиров)**. Очевиден и темпоральный вектор эволюции опережающего образования – **периоды будущего** в этом темпоральном целом будут расширяться, увеличиваться, как бы на своем уровне моделируя расширение Вселенной [9].

А это возможно, если **в сфере образования как самого эффективного средства будет быстрыми темпами формироваться:**

- инновационно-опережающее ноосферно-глобальное сознание;
- становление знания о будущем и готовность, и умение к упреждающим действиям по выживанию.

Отсюда следует важный вывод о том, что **образование для УР** должно будет развиваться не только более быстрыми темпами, чем современное образование, но и существенно опережать другие формы деятельности, на которые оно оказывает существенное влияние, ориентируя их на реализацию модели УР.

Идея опережающего образования как ядра ОУР заключается в формировании нового сознания человека и человечества в целом, которое не отставало бы от Бытия, а в необходимой степени его опережало.

По мере становления общества с УР трансформируемая социальная и социоприродная реальность также начнет участвовать в становлении **опережающего планетарного сознания**, поскольку оно будет ориентировано не только на прошлое и происходящее, но уже на будущее.

В самом **содержании образования** (футуризированное знание, творческое и критическое мышление, устремленный характер и метазнание; см. американских педагогов, г. Бостон) должны будут произойти процессы футуризации, когда это содержание **все больше станет наполняться «инновационным будущим»**. Современное образование даже при условии ускоренного развития в нем инновационных процессов и модернизации все же остается весьма консервативной системой, в основном в силу господствующей идеологии обучения образовательному знанию, которое даже в силу этой трактовки должно быть одновременно устоявшимся знанием.

В современном традиционном образовании явно просматривается акцент не в пользу инновационных процессов. Только футуризированный инновационный процесс перехода от неустойчивого общества (традиционного) к цивилизации устойчивого развития может гарантировать удовлетворение жизненных и интеллектуальных потребностей как нынешних, так и будущих поколений людей, их все более гармоничное взаимодействие с природой.

ГЛАВА 1.

Будущее образования: глобальная повестка [10]

Ключевые смыслы:

- §1. Ключевые изменения в системе образования.
- §2. Основные вопросы, обсуждаемые в рамках доклада.
- §3. Факторы неопределенности.
- §4. Влияние общественных макротрендов на систему образования.
- §5. Истории о новом образовании.
- §6. Коллективные образовательные процессы. Практика – продукт проекта – фундамент нового образования.
- §7. Резюме по главе. Осторожно! Образование! Предупреждение нейробиолога.

*Будущее зависит от прилагаемых усилий,
его можно создать.*

Ключевой единицей новой экономики является
не отдельный талантливый индивид, а **команда**,
способная выполнять проектные задачи.

§ 1. Ключевые изменения в системе образования

Элементы новой системы

Около 2017 года

- Развитие образовательных траекторий и широкое распространение многопользовательских онлайн-курсов (МООС).
- Смена оценки на признание достижений (паспорт компетенций и прецедентов).
- Модель инвестиций в таланты и другие финансовые / страховые инструменты.
- Включение персонального стиля познания (cognitive traction) и уровня вовлеченности учащегося (engagement) в качестве элементов системы (само) оценки.

Около 2025 года

- «Университет для миллиарда» и концентрация рынка трансляции знаний («образовательный империализм»).
- Развитие виртуальных тьюторов и менторских сетей.
- Появление полноценных возможностей для «внесистемного» образования.
- Высокая роль игровых сред и дополненной реальности.
- Объективация процесса обучения через биологическую обратную связь и нейроинтерфейсы.

Около 2035 года

- Игра и командная работа как доминирующие формы образования и социальной жизни.
- Искусственный интеллект как наставник («Алмазный букварь») и партнер в познании.
- «Живые модели знания», «смерть галактики Гуттенберга».
- Обучение в нейронет-группах и новая педагогика.

Отмирающие форматы образования

Около 2017 года

- «Учитель-репродуктор».
- SAT и его аналоги.
- Оценки по итогам семестров / четвертей.

Около 2025 года

- Диплом об окончании учебного заведения.
- Система научных журналов и стандарты цитирования.
- Существующая система управления интеллектуальной собственностью.
- Авторский учебник.
- Представление об измененных состояниях сознания как общественной девиации.

Около 2035 года

- Общеобразовательная школа.
- Исследовательский университет.
- Текст (книга, статья) как доминирующая форма знаниевой коммуникации.

Существует риск, что правительства развивающихся стран, начав копировать «лучшие практики» индустриальной образовательной системы, на самом деле покупают «залежалый товар», который может устареть всего через 10–15 лет.

Необходимость пересборки «лучших практик» образовательных систем, воплощенных в большинстве стран ОЭСР, вызвана совокупностью общих вызовов:

1. Развитие цифровых технологий и телекоммуникационных систем меняет способы, которыми фиксируется, передается и создается знание, а также формируются навыки.

2. Значительная часть новых решений для образования реализуется в виде технологических стартапов. Вне системы образования возникает новый транснациональный рынок, который может достаточно быстро заместить собой традиционные образовательные системы и внести новые стандарты.

3. Экономическая динамика в промышленно развитых странах задает спрос на новые типы компетенций и новые формы подготовки.

4. **Образование все больше воспринимается как нематериальный инвестиционный актив, процесс формирования, фиксации и капитализации которого нужно сделать максимально управляемым.**

5. Изменение ценностей в обществе потребления предъявляет образовательной системе новый тип «человеческого материала»:

- с одной стороны, растущая доля студентов, которые не видят особой ценности в образовании и имеют низкую мотивацию к обучению;
- с другой, ***растущая доля сознательных студентов, которые понимают смысл саморазвития, готовы ставить свои собственные цели и не готовы брать «пакетные решения».***

Изменение ценностей и предпочтений в обществах промышленно развитых стран, связанное с «закрытием базовых потребностей» в обществе потребления, предъявляет образовательной системе новый тип «человеческого материала».

С одной стороны	С другой стороны
Увеличивается доля учащихся, которые не видят особой ценности в образовании и не имеют особого интереса к содержанию образовательного процесса	Увеличивается доля сознательных студентов, которые ищут «свой путь», понимают смысл саморазвития, готовы ставить свои собственные цели в этом процессе и не готовы брать «пакетные решения», предлагаемые школами и университетами
Главный вызов для образовательной системы, являющейся пространством воспроизводства смыслов деятельности общества, – мотивировать людей учиться (в том числе за счет создания новых смыслов)	Именно эти люди становятся главными потребителями индивидуальных образовательных траекторий, «пронизывающих» границы образовательных институтов, связывающих вместе область учебы, работы и личного развития
Образование, отрабатывая свою функцию, вынуждено конкурировать с медиа за внимание таких студентов, что вынуждает делать обучающие программы более завлекательными и интерактивными (отсюда, в частности, тренд на массовую геймификацию образования)	<i>Традиционная образовательная система пока не готова к работе с такими людьми</i>

Осознание этих вызовов требует новых моделей образования – образования, которое будет максимально эффективно использовать современные технологические среды и сможет продуктивно отвечать на запросы экономики и общества. Провалы

в образовании начинают восприниматься как ключевые источники проблем в политике, образовании и экономике, поэтому образование прорывается в повестку глобальных институтов и становится одной из наиболее горячих тем на всех национальных и глобальных экономических и культурных форумах.

Образование в нашем понимании – это социально оформленный процесс поддержки развития на цикле человеческой жизни от рождения до смерти. Формальные институты образования – только малая часть этого явления.

Мы апеллируем к термину «индустриальное образование», противопоставляя ему «новое образование» – систему гибкого, индивидуализированного, открытого образования, поддерживающего образовательные потребности человека на протяжении всей его жизни. Термин «индустриальное образование» взят нами из работ К. Робинсона, который описывает его как производственную модель, построенную на принципах линейности образовательного процесса, однородности образовательного содержания и «упаковки» людей в группы для обучения (в основном по возрасту). Именно на этих принципах построена существующая система школьного и университетского образования, имеющая высокую эффективность при подготовке людей со стандартными навыками, но с трудом справляющаяся с формированием нестандартных навыков и сопровождением индивидуального развития.

Новые участники глобального образовательного рынка – быстроразвивающиеся страны, стремясь полноценно конкурировать с развитыми странами за рынки и политическую повестку, стремительно (и довольно успешно) отстраивают у себя системы образования по модели промышленно развитых стран. ***Существует риск, что правительства развивающихся стран, начав копировать «лучшие практики» индустриальной образовательной системы, на самом деле покупают «залежалый товар», который может устареть всего через 10–15 лет.***

Область нашего внимания: передний край образования и новая архитектура образовательной среды		
? ← Россия →?		
1-й этап	2-й этап	3-й этап
Слаборазвитые страны , 40 % населения Земли (Африка, Латинская Америка, Средняя Азия)	Быстроразвивающиеся страны , 45 % населения Земли (Китай, Индия, арабский мир, ЮВА)	Особенности этой группы стран: • <i>передний край науки и техники, в т. ч. развитая сфера ИКТ;</i> • <i>«проблемы первого мира»;</i>

Область нашего внимания: передний край образования и новая архитектура образовательной среды		
	? ← Россия →?	
1-й этап	2-й этап	3-й этап
		• «обременение» (развитые социальные институты индустриальной эпохи как нагрузка)
Как правило, глобальные доклады строятся на позиции «выравнивания возможностей» и «дотягивания отстающих»		
Формирование базовой системы (раннеиндустриальная логика). Базовое школьное образование, приходские школы. Технические училища. Высшее образование для элиты. «Навыковое образование»	Формирование сквозной национальной системы (логика развитого индустриализма). Массовое школьное образование. Спецшколы и техникумы. Массовое высшее образование, «большие университеты». Квалификационный подход	Формирование сферы образования (ранняя постиндустриальная логика). Новые методики обучения. Компетентностный подход. Проектно-деятельностное и метакомпетенционное образование

Ответа на вопрос о том, как именно должна быть реализована эта новая сфера, нет ни у кого из игроков, но версии должны обсуждаться в первую очередь на практике лидеров. Кроме этого, одним из важнейших предметов политического и делового процесса будет глобальная образовательная архитектура – понятие, которое пока не осознано и не закреплено.

§ 2. Основные вопросы, обсуждаемые в рамках доклада

Ключевые смыслы:

- 2.1. Как мы понимаем образование.
- 2.2. Предпосылки: ключевые драйверы.
- 2.3. Новые инструменты образования на базе новых технологий.
- 2.4. Макрофакторы, задающие контекст трансформации образования.

Будущее вариативно – оно не проистекает из прошлого, а зависит от решений участников и стейкхолдеров.

Образование – это «нераспакованная» отрасль на многие миллиарды долларов, и первые, кто в нее пойдет, получают шанс захватить этот огромный рынок		
Как должна быть организована новая модель образования и какие процессы будут влиять на ее формирование?	Какие секторы нового рынка образования будут наиболее перспективными и какие типы новых бизнес-проектов могут оказаться наиболее востребованными?	Как будет происходить процесс трансформации старой (индустриальной) модели образования и какие решения следует принимать в сфере управления традиционными образовательными институтами?

2.1. Как мы понимаем образование

Образование в нашем понимании – **это социально оформленный процесс поддержки развития на цикле человеческой жизни от рождения до смерти.**

Формальные институты образования – только малая часть этого явления. В рамках монографии мы стремимся рассматривать универсальные процессы, влияющие на сферу образования в **ее тотальности**, а не только на формальные образовательные институты.

Прагматичное и личностно ориентированное направление в образовании

Прагматичное	– образование для команд / коллективов как инструмент развития корпораций, НКО, сообществ, госинститутов			
	раннее развитие (семья, детский сад)	формальное образование в первой трети жизни (школа + университет)	повышение профессиональных компетенций	адаптация пожилых
Личностно ориентированное	воспитание (в семье и обществе)		получение новых знаний как хобби или смена траектории занятости	
	образование как инструмент решения семейных задач и преодоления кризисов (в т. ч. для родителей)			
1... Цикл человеческой жизни ...100+				

2.2. Предпосылки: ключевые драйверы

2.2.1. Драйверы изменений – откуда приходит новое образование

Три инфраструктурных сферы, оказывающие наибольшее влияние на эту трансформацию:

- **«Инфраструктура общения»:** сфера информационно-коммуникационных технологий, оказывающих воздействие на все процессы накопления и трансляции информации.
- **«Инфраструктура производства и потребления»:** финансово-инвестиционная сфера, которая задает общие правила взаимодействия в экономической и образовательной системе.
- **«Инфраструктура телесности»:** сфера медицины и спорта, работающая (в массовом смысле) с телами и психиками.

При этом ИКТ не представляет собой «серебряную пулю», которая сама по себе сможет решить проблемы существующих моделей образования. В частности, уже сейчас очевидно, что существующие образовательные модели легко «хакаются» Интернетом – в отличие от живого учителя. **«Интернет знает все», и это провоцирует учеников на когнитивную НЕсамостоятельность.** Но целевой результат традиционного образования (например формирование картины мира) сейчас не замещается интернет-образованием, поэтому **нахождение новых способов формирования полноценной картины мира в новых технологиях критически необходимо.**

2.2.2. Следствия распространения новых технологий для образования

1. Обучение будущего будет высокостратифицированным и будет определяться возможностями доступа (в том числе стоимостью этого доступа) **к уникальным носителям компетенций – «гуру» и сообществам практик.**

2. **Массовые знания и навыки будут передаваться** в первую очередь за счет автоматизированных решений (на первых этапах – за счет гибридных онлайн/оффлайн-форматов, как в blended learning, а далее – в работе с полностью автоматизированными системами-наставниками).

3. **«Живое» обучение будет сравнительно более дорогим и, как следствие, будет носить «премиальный» характер** – и в большинстве случаев будет организовано НЕ как длинное совместное обучение, а **в виде коротких интенсивных сессий. Содержание этого обучения** будет сосредоточено не на передаче общедоступной информации и отработке рутинных упражнений, а **на выработке сложных надпредметных компетенций**, связанных с творческим мышлением и поддерживающим его психофизическим «настроением».

Важной частью такого живого обучения должна также быть работа с ценностями и предельными смыслами.

При этом образование для взрослых будет организовано в большей мере «горизонтально», через взаимобмен знаниями.

4. **Системы оценки** выходят за рамки системы образования и **интегрируются с универсальными системами репутационной оценки достижений каждого индивида**, позволяющими получать доступ к знанию и ресурсам.

5. **Системы оценки достижений в образовании** будут строиться как процесс непрерывной оценки в игроподобной динамике (по аналогии с MMORPG), что позволяет превратить образование в «личный квест по прокачке персонажа», когда учащийся развивает себя по рекомендованному сценарию. Системы, построенные в логике quests & achievements и встроенные в дополненную реальность, **могут сопровождать человека на протяжении полного дня и поощрять его за профессионализм, здоровый образ жизни, социальную активность и пр.**

6. Происходит **переход от иерархической системы оценки** (учителя оценивают учеников, начальники оценивают подчиненных) к круговой оценке (все оценивают всех). Итоговая оценка каждого складывается из оценок всех, с кем учащийся взаимодействовал в процессе образования (например, реализуя образовательный проект) – и это дает гораздо более полную картину и о текущих качествах учащегося, и о «зонах развития». **Оцениваются не только учащиеся, но и учителя, и содержание обучения, и образовательное пространство** – это позволяет гораздо быстрее и результативнее СО-настраивать компоненты процесса образования.

7. Происходит **переход от оценок достижений к профилю компетенций** – системе, фиксирующей умения человека и сопровождающей его с первых лет и до конца жизни. Через профиль связываются между собой образование человека, его социальная активность (включая неформальную) и его профессиональная деятельность, поскольку все они отражаются в этом профиле. **Это позволяет давать более комплексные оценки каждой личности, опираясь не только на академические успехи, но и на любую extracurricular (внешкольную, внеклассную) activity (работу).**

8. Помимо оценки результатов появляется возможность **оценивать ход процесса обучения**, в том числе по объективным психофизиологическим параметрам (с помощью нейроинтерфейсов и биомониторов в реальном времени).

Со стороны ведущих учебного процесса уже сейчас существуют и будут развиваться инструменты определения индивидуального стиля обучения (cognitive traction), темпа работы над заданиями, вовлеченности учащегося в учебу и пр.

Со стороны учащегося появляется возможность объективно оценить интересность, насыщенность и доступность процесса обучения, что позволяет создавать «потокость» образовательного процесса, когда обучение происходит как бы «само собой».

2.3. Новые инструменты образования на базе новых технологий

№	Основные процессы в образовании	Традиционные инструменты	Новые инструменты
1. Трансляция эталонного опыта или практики*			
1.1.	Передача вербальных знаний (или их самостоятельное изучение)	Лекция или учебник	Онлайн-мультимедийные библиотеки, многопользовательские онлайн-курсы
1.2.	Передача невербальных знаний за счет коммуникации с носителем	Лекция или работа с наставником	Виртуальные наставники (ИскИны), носимые тренажеры (обучение через БОС)
1.3.	Передача невербальных знаний за счет коммуникации с носителем	Лекция или работа с наставником	Виртуальные наставники (ИскИны), носимые тренажеры (обучение через БОС)
2. Самостоятельное (или в команде) получение опыта			
2.1.	Испытание	Спортивные соревнования, походы	Игровые среды и «сенсориумы», городские квесты в дополненной реальности
2.2.	Исследование, эксперимент	Работа в лаборатории, дискуссия в научной группе	Распределенные, дистантные и виртуальные лаборатории и научные коллективы, в т. ч. с участием ИскИнов
2.3.	Творческий проект (самостоятельно или в команде)	Групповая работа (схематизации, дискуссии, эксперименты и пр.)	Распределенная групповая работа в социальных сетях, работа в виртуальных (в т. ч. игровых) средах

№	Основные процессы в образовании	Традиционные инструменты	Новые инструменты
3. Фиксация и оценка достижений			
3.1.	Отбор учащихся для курса или программы	Входной экзамен, собеседование	Генетическое тестирование, прогноз образовательно-карьерной траектории на основе профиля достижений
3.2.	Оценка промежуточных достижений и получение обратной связи	Проверка промежуточных заданий	Сквозной непрерывный мониторинг, в т. ч. мониторинг поведения в игровых формах внутри дополненной реальности / Интернета вещей
3.3.	Представление результатов обучения	Итоговая работа (диплом, шедевр)	Личный профиль компетенций, личное виртуальное портфолио, игра в виртуальной среде, создание и стресс-тест виртуального мира или цифровой модели
4. Мотивация на обучение			
4.1.	Состязательная мотивация	Конкурсы	Состязательные игровые модели (геймификация)
4.2.	Достижительная мотивация	Системы оценок	Геймификация, система управления репутационным и финансовым капиталом
4.3.	Социальное давление	Увещевания и угрозы учителя, родителей и пр.	Превентивное управление результатом (системы прогнозирования достижений)

№	Основные процессы в образовании	Традиционные инструменты	Новые инструменты
4.4.	Удовольствие от процесса	Личное обаяние учителя, включение интерактивных элементов (например, фильмы)	Игровые адаптирующиеся модели, системы мониторинга состояний (отслеживающие качество переживаний в образовательном процессе)

*Обращаем внимание: **практика** как эталонный опыт и **просто эмпирический опыт** массового образования и массового педагога – «ползучего эмпиризма» в образовании, в котором мы все – педагоги и кандидаты-доктора от педагогики, живем и его пролонгируем... Практика педагогическая и «ползучий эмпиризм массового образования» – разные феномены (**М. Н.**).

2.4. Макрофакторы, задающие контекст трансформации образования

Два основных тренда, которые будут определять неопромышленность, – **интеллектуализация и экологизация**. Потребитель непосредственно превращает собственные идеи в продукт, тем самым создавая возможности для повсеместного возрождения DIY-культуры или «нового ремесленничества».

Семьи находятся в поиске идентичности и смысла своего существования, и им может помочь новое образование для семей, направленное на выявление смыслов совместного существования.

Всевозрастное тотальное образование по мере распространения модели раннего взросления **может заменить физический возраст социальным.**

2.4.1. Смена структуры экономики

Сейчас уже можно говорить об **эпохе реиндустриализации** – возрождении промышленного производства в развитых

странах, которое, тем не менее, будет строиться на иной технологической основе, чем производство предыдущего «уклада». **Два основных тренда, которые будут определять неопромышленность, – интеллектуализация и экологизация,** связаны с растущими требованиями к качеству среды обитания со стороны основных потребителей – жителей городов в развитых и быстроразвивающихся странах. Одним из важнейших свойств новой индустрии является снятие пространственных ограничений – она становится сверхлокальной (любые необходимые продукты производятся для отдельного дома или группы домохозяйств, а обмен переходит в информационную сферу).

Экологическое мышление. При этом одними из наиболее важных становятся компетенции, связанные с lean & green-мышлением – экономически выгодной экологизацией. **Экологическое мышление как модель ответственного отношения к природе представляет собой частный случай ответственного глобального мышления,** в рамках которого человек стремится взвешивать не только экологические, но и социальные, и культурные последствия своих действий, поэтому в перспективе на этой основе мы ожидаем перехода к представлению об экологичности собственных действий вообще, а через это к управлению экологией собственного сознания (в смысле, описанном Г. Бейтсоном).

Репутационный капитал. Развитие новой экономики будет связано с созданием новых моделей финансовой архитектуры и, в частности, с более эффективным отражением оценки для творческой и уникальной деятельности. Развивающиеся модели нефинансового обмена **в качестве базовых ценностей предлагают время жизни и репутацию человека. Для большинства людей репутация может быть объективирована внутри социальных сетей,** и целый ряд стартап-компаний сейчас работает на поиск моделей «цифровой» репутации как отражения признания **заслуг индивида сообществом. В перспективе системы оценки репутационного капитала должны интегрировать онлайн- и офлайн-репутацию.** Распространение интегрированных моделей репутационного капитала может оказать существенное воздействие на наши способы обучения и построения карьеры. Уже в ближайшее время можно ожидать возникновения онлайн-бирж, где комбинации репутационного и временного капитала будут использоваться для оплаты образовательных онлайн-услуг самого разнообразного типа.

2.4.2. Смена структуры занятости и образа жизни

Переход людей к новым правилам игры может быть во много облегчен, если свою роль (в качестве социального буфера) сыграет образование. Образовательные институ-

ты должны превентивно подготовиться к этой трансформации. Кроме этого, пространства переподготовки в обозримом будущем могут стать виртуальные миры (в том числе специализированные), выступающие как пространства «передержки» и переподготовки «лишних» людей.

Новое ремесленничество. Развитие локальных систем производства сворачивает сложные производственные цепочки экономики предыдущего уклада до настольных устройств и приближает их непосредственно к конечному пользователю. Это позволяет конечному потребителю непосредственно превращать собственные идеи в продукт, создавая возможности для повсеместного возрождения DIY-культуры или **«нового ремесленничества»**. Новые модели производства будут ближе к сетевым структурам сообществ «новых ремесленников» – динамичной мозаики малых групп со все более уникальными специализациями, объединенных общими практиками, стандартами и ценностями. «Новое ремесленничество» переосмысляет проблему разделения труда – специализация в сфере материального производства вторична, но есть глубокая специализация в сфере интеллектуального и творческого труда, опирающаяся **на уникальное и аутентичное предложение** продукта от производителя. **Главный барьер на пути распространения нового ремесленничества – фактически утерянная культура материального производства «под себя»**, поэтому именно образование может помочь восстановить ее и склонить чашу весов в сторону освоения практик DIY. Развитие «нового ремесленничества» может начаться, в частности, с групп «новых старых» – людей старше 65 лет, получающих благодаря современным медицинским технологиям возможность активно прожить «вторую жизнь» (до 100–120 лет). Долгосрочное освоение DIY-культуры может способствовать разрушению «тирании специалистов», контролирующих домены знаний, и подлинной демократизации технологий, тем самым **переходу к обществу горизонтальной, а не вертикальной связности, управления, обучения.**

Еще один важный сдвиг связан с насыщением базовых потребностей в потребительском обществе – как следствие, **в новых поколениях происходит возрастающее осознание ценности творческой самореализации и готовность требовать необходимые для этого условия.**

- Самоактуализация перестает быть ценностной прерогативой элиты и становится ценностью для большинства.

- Можно предположить, что глубинной задачей «экономики избытка» не является порабощение людей процессом потребления, и их движение от консьюмеризма в сторону самореализации – это нормальный процесс социального оздоровления.

- В перспективе когорты людей, ориентированных на самоактуализацию, станет одним из ключевых потребителей индивидуализированного образования.

2.4.3. Реорганизация моделей семьи

Семьи находятся в поиске идентичности и смысла своего существования, и им может помочь новое образование для семей, направленное на выявление смыслов совместного существования. **В ближайшие годы начнут широко распространяться модели «семейных университетов»:**

1) в которых семьи могут, опираясь на собственный «образ будущего», совместно получать необходимые им для совместного существования и развития компетенции и перекрестно обучать друг друга полезным навыкам;

2) частью программ этих университетов могут стать программы компетентного родительства – более близкие не к курсам, а к менторинговым программам, сопровождающие родителей от беременности и вплоть до совершеннолетия ребенка;

3) другая важная функция внутрисемейного образования – это передача межпоколенческого опыта, относящегося к жизни данной семьи, ее собственной персональной истории, создание «отпечатка семьи» (в том числе в цифровых мирах), а также реинтеграция поколений семьи (от прадедов до правнуков) в совместной игре или творчестве;

4) наконец, новым продуктом образовательных систем могут стать «семейные команды», выстроившие свою идентичность вокруг своей общественной миссии (в частности, в логике перезапуска профессиональных династий или семейных бизнесов). Инициаторами изменений в семье могут выступать не только взрослые, но и дети. Сейчас мы находимся в точке существенного изменения, **когда у детей в развитых странах появляется возможность превратить свой «детский» интерес в деятельность, приносящую существенный экономический доход.** Как следствие – появляются раннесамостоятельные дети, которые могут принимать решение о своей занятости, об активном участии в делах семьи, об отдельном проживании и пр.

Новое образование способно дать возможность некоторым ученикам достигать не только интеллектуальной, но и эмоциональной и социальной **зрелости значительно раньше**, чем это принято сейчас.

Модель «автоматической инициации по достижении нужного возраста» может быть заменена моделью «инициации при прохождении заранее определенного уровня личных достижений», а в дальнейшем – профилем достижений, открывающим двери ко все расширяющемуся спектру видов деятельности. Иными словами, всевозрастное тотальное образование по мере распространения **модели раннего взросления может заменить физический возраст социальным.**

Распространение новых технологий в детском и семейном образовании может давать не только бонусы, но и отрицательные последствия. Регулярно обсуждается проблема «детей планшетников» – новых «Маугли, выученных компьютерами». Это именно проблемы текущего дня и существующих сейчас интерфейсов,

и «угроза планшетов» не является системной: быстрое развитие технологий на следующем шаге позволит интегрировать все окружающее ребенка пространство (будь то его собственная комната, игровая в детском саду или центр развлечений в торговом комплексе) в модель мира, в котором реальность, виртуальность и дополненная реальность органично достраивают друг друга. Однако в перспективе мы можем **ожидать несколько недооцененных, но более серьезных проблем в отношении формирования сложных психических структур**, в частности:

1) «новая дислексия», когда сложные когнитивные действия (правильное написание слов, навыки сложного поиска информации, настройка устройств и пр.) поддерживаются автоматическими службами и рекомендательными сервисами, и способность к их совершению постепенно атрофируется;

2) «плавающая» мораль и картина мира, когда основной развивающей средой для ребенка становятся виртуальные миры с произвольно сконструированными физическими и этическими законами и правилами, а основная система мотивации строится на получении игровых достижений, дизайн игровых миров будет определять представления о мире – и возникает поколение с крайне неустойчивой и искаженной (с точки зрения сегодняшнего дня) системой ценностей, которая может начать противоречить задачам развития индивида и общества.

Эти угрозы указывают на фундаментальную трудность, с которой уже сейчас сталкивается новое образование.

1. Новые технологии по остаточному принципу учитывают цели, связанные с развитием отдельных людей и человеческих сообществ.

2. Катастрофические последствия новых технологий для психики нового поколения пока не наступили, но **ответственность за их «ненаступление» и лежит именно на производителях новых программных решений и виртуальных миров.**

3. Программистскому сообществу нужна поддержка с точки зрения стандартов и **норм эффективной работы с детским сознанием.** Это означает в числе прочего формирование определенных правил для интерфейсов, предназначенных для разновозрастного использования.

В пределе необходимо принятие развивающей парадигмы в архитектуре программного обеспечения в качестве ключевой.

§ 3. Факторы неопределенности

Фактор неопределенности	Ключевые вопросы, связанные со сценариями	Влияние на эволюцию системы образования
Судьба глобализации	• Продолжится ли глобализация с тем	• Скорость развития сценария

Фактор неопределенности	Ключевые вопросы, связанные со сценариями	Влияние на эволюцию системы образования
Судьба глобализации	же темпом, что и раньше? Возможны ли сценарии коллапса или макро-регионализации глобальной экономики? • Есть ли риск, что глобальные стандарты Интернета будут заменены на «островные»?	риев, связанных с распространением глобальных стандартов в образовании. • Скорость распространения образовательных инноваций, включая унифицированные глобальные решения (в т. ч. в случае «национализации» и «островизации» Интернета)
Новая роль Азии	• Смогут ли страны Азии по мере занятия позиций глобальных лидеров дать новые смыслы процессу глобализации? • Какова будет роль азиатских культур в первой половине XXI века, смогут ли они преодолеть доминирование европейской культуры и задать собственные стандарты? • Смогут ли азиатские интеллектуальные традиции дать новые модели мышления и новое содержание для меняющейся модели образования (в т. ч. не-	• Азиатские образовательные инновации: новое содержание и формы подготовки на основе традиций стран Азии (особенно Индия, Китай, мусульманские страны) в сфере культуры и познания. • Альтернативные модели глобализации (включая другие системы ценностей в основе этих моделей) и изменение скорости распространения образовательных инноваций и глубины их проникновения. • Появление новых моделей мышления на основании

Фактор неопределенности	Ключевые вопросы, связанные со сценариями	Влияние на эволюцию системы образования
	аристотелевское мышление)?	оригинальных азиатских интеллектуальных традиций
Место религий и духовных традиций	• Будет ли происходить формирование пост-секулярного мира, в котором религиозные ценности доминируют над экономическими и секулярными? • Смогут ли религии и древние духовные традиции дать новое содержание и подходы для моделей нового образования?	Скорость распространения образовательных инноваций. • Обновление требований к содержанию (религиозные движения как заказчик) и возможность трансляции содержания из религиозных традиций (в т. ч. «секуляризованные» практики саморегулирования и саморазвития)
Судьба государств	• Станут ли государства слабее или сильнее в сравнении с транснациональными бизнесами и НКО? • Будут ли государства более или менее авторитарными, особенно в развитых странах? • Могут ли возникнуть новые нестандартные государства, до какой меры продолжатся социальные эксперименты по структурированию?	Новые требования к образовательной архитектуре в зависимости от изменений в организации государственного и межстранового управления (в т. ч. заказ на образование как новую идентичность). • Скорость изменений, связанная со способностью других игроков заменить «выпадающие» функции государства, в т. ч. в сфере базового и профессионального образования

§ 4. Влияние общественных макротрендов на систему образования

№	Макротренд	Содержание образования	Образовательные форматы (обучение, оценка, мотивация и др.)
1.	Смена технологического уклада	• Компетенции для новых секторов. • Системное мышление (в т. ч. системная инженерия). • В перспективе экология разума (как система принципов в основе подготовки управленцев, инженеров, предпринимателей и социальных работников)	• Широкое пространство стартап-акселераторов с образовательным компонентом в качестве механизма обновления экономики
2.	Смена моделей управления	• Компетенции по новым моделям бизнес-управления. • Метакомпетенции по созданию рабочих онтологий	• Сети образования / сообщества практики как ключевое образовательное пространство (в т. ч. перезагрузка корп. университетов)
3.	Смена структуры занятости и образа жизни	• DIY (возвращение массовых компетенций «самоделия» и ремесленничества). • Программы переподготовки (и формирования новых компетенций) для «новых старых». • Программы, направленные на раскрытие глубинных ценностей и самоактуализацию	• Доминирование игровых форматов. • Виртуальные вселенные для «передержки» и переподготовки «лишних людей». • Новые модели инвестиций в таланты

№	Макротренд	Содержание образования	Образовательные форматы (обучение, оценка, мотивация и др.)
4.	Новая финансовая архитектура	(Несущественно)	• Репутационный капитал как кросс-институциональная модель оценки. • Модели взаимного обучения (и поддерживающие их модели нефинансовых расчетов). • Принцип прозрачности в организации учебного процесса, фиксации достижений и оценке
5.	Новая модель семьи и детства	• Реабилитационная педагогика для «новых дислексантов». • Компетентное родительство. • Программы раскрытия совместных ценностей для семей	• «Детские города». • «Шлюзы» для включения раннесамостоятельных детей в профессиональную подготовку. • Межпоколенческие университеты

§ 5. Истории о новом образовании

Ключевые смыслы:

- 5.1. Глобализация.
- 5.2. Индивидуализация.
- 5.3. Переход к дипломам компетенций.
- 5.4. Тотальность игры.
- 5.5. Новая модель науки.
- 5.6. Когнитивные технологии и нейронет.

5.1. Глобализация

Типичной образовательной моделью следующего десятилетия для большинства высших учебных заведений мира может стать **«перевернутый» университет (“flipped” university)**, в котором преподавание ведется через ведущие MOOC-платформы, а **в самих университетах выполняются** лабораторные работы, учебные проекты и живые обсуждения.

В последние 30–40 лет происходит процесс «нормальной» глобализации образования. **Развитие МООС-платформ запускает процесс новой глобализации в образовании.** В отличие от ранних проектов онлайн-педагогике, МООС-образование имеет ряд устойчивых конкурентных преимуществ (высокая востребованность содержания, результативность процесса обучения, отработка новых подходов в онлайн-педагогике, доступ к оффлайн-возможностям ведущих университетов, а также возможности отбора лучших кадров со всего мира).

МООС-платформы могут предоставлять потенциальным работодателям информацию, которую крайне сложно получить в оффлайн-обучении.

В частности, они легко могут документировать компетенции и качества студента, проявляемые в процессе (а не по результатам) обучения (ритмичность работы, способность соблюдать сроки, готовность сотрудничать и пр.).

Эти персональные паттерны обучения могут указывать работодателям на то, насколько студент пригоден для тех или иных позиций.

Первоначальный энтузиазм вокруг МООС-платформ (в том числе относительно их способности заменить «живое» образование) оказался очень высоким, и теперь в образовательной среде наступает определенное разочарование (типичное для этой стадии проникновения инноваций). Очевидными преимуществами МООСов являются эффективная методология онлайн-преподавания и возможность получать контент от лучших глобальных провайдеров, а **недостатками на сегодняшний день являются:**

- невысокая проработанность систем мотивации студентов (в большинстве курсов до конца доходят не более 5–10 % студентов, начинающих обучение);

- недостаточное признание сертификатов МООС работодателями и отсутствие комплексных образовательных программ (в настоящее время МООСы – это отдельные курсы).

Мы признаем множество ограничений существующей модели МООС, но полагаем, что большинство этих проблем будут решены в ближайшие три-пять лет.

Типичной образовательной моделью следующего десятилетия для большинства высших учебных заведений мира может стать **«перевернутый» университет (“flipped” university)**, в котором преподавание ведется через ведущие МООС-платформы, а **в самих университетах выполняются:** лабораторные работы, учебные проекты и живые обсуждения.

Развитие систем онлайн-подготовки на базе МООС-платформ до полноценных программ создает интересный прецедент, аналогов которому пока не было: появятся и окажутся легкодоступными **наднациональные/трансграничные модели квалификаций и компетенций**, которые начинают оказывать мгновенное влияние на национальные образовательные системы всех стран мира.

Кроме этого, **несколько стран, претендующих на собственную повестку, попробуют сформировать собственные платформы** (вероятно, при участии своих национальных правительств), как минимум, такие проекты предъявят Китай, Индия, Россия и одна из стран арабского мира.

В начале 2020-х гг. можно ожидать несистемной реакции ряда национальных правительств развивающихся стран по удержанию «образовательного суверенитета». Ожидание этой реакции делает актуальным начало в ближайшие годы диалога о конфигурации глобальной образовательной архитектуры, в основу которой могут быть положены, как минимум, две модели:

- «ВОКО» (Всемирная образовательно-кадровая организация, по аналогу с ВТО) – формирование транснационального союза, в рамках которого обеспечиваются равные возможности для перемещения талантов и предоставления образовательных сервисов, а также гарантии соблюдения единых транснациональных стандартов;

- образовательный «Киотский протокол» (по аналогу с Киотским протоколом регулирования выброса парниковых газов) – создание определенных правил компенсации инвестиций в подготовку талантов между странами.

Начало подобных дискуссий неизбежно будет болезненным, но лучше выйти к ним на ранней стадии, а не на том этапе, когда вопросы образовательного суверенитета начнут влиять на межстрановые конфликты и строительство новых политических альянсов.

5.2. Индивидуализация

*С глубокой древности образование строилось как процесс **индивидуального взаимодействия между наставником и наставляемым**, однако в индустриальную эпоху произошла перестройка образовательных подходов на **«массовую обработку человеческого материала»**.*

*ИКТ позволяют вернуть **индивидуальный подход в центр образовательного процесса** и в силу своей дешевизны легко позволяют сделать его массовым.*

Переход к дипломам компетенций вызывает к жизни, «живое» образование будет все более мигрировать именно в сторону форм, связанных с развитием аутентичности.

Единым основанием индивидуальных форм обучения становятся компетенционные модели, позволяющие переходить к обучению на протяжении всей жизни. Поскольку профессиональная сфера становится местом получения новых компетенций (то есть образовательным пространством), то **процесс развития стоит описывать как образовательно-карьерные траектории**, где образование создает предпосылки для карьеры, а карьера за-

дает предпосылки для дополнительного образования.

Кроме этого, **профессиональное образование и карьера** – только определенный аспект проявления личностью своих способностей, **только одна из** возможностей самоактуализации. В этом смысле **личный профиль компетенций** будет создаваться, достраиваться и применяться на протяжении всей жизни и во всех ее сферах – учебе, игре, хобби, волонтерстве, нетворкинге, сексуальных отношениях.

Более того, реиндивидуализация образования станет устойчивой именно тогда, когда все эти сферы – от игры до секса – будут естественно и «бесшовно» встроены в процесс построения личного профиля компетенций.

В радикальной перестройке существующей образовательной инфраструктуры **в сторону индивидуализации у учащихся есть сильный союзник – бизнес, заинтересованный в привлечении новых талантов**. Уже сейчас на эту задачу работает **ряд инструментов**: от личного портфолио работ с рекомендациями и описанием ключевых умений до индивидуальных профилей компетенций по внутрикорпоративным моделям компетенций и электронных дипломов школ и университетов.

Главный технический вопрос состоит в том, чтобы сделать эти данные отчуждаемыми от конкретных образовательных учреждений, работодателей и отраслей.

5.3. Переход к дипломам компетенций

Это следующий естественный шаг в развитии инфраструктуры образования и рынков труда. Появление компетенционных моделей сделает процесс получения образования более управляемым со стороны студента и рынка труда и студентам ставит вопрос **о вкладе каждого образовательного элемента в персональный компетенционный профиль**.

Кроме этого, новым и чрезвычайно важным **для образования трендом являются возможности инвестировать в таланты напрямую**. Фактически эта модель уже действует на рынках звезд (киноактеры и спортсмены), но сейчас она может стать массовой, особенно с развитием компетенционных моделей и систем datamining, позволяющих вычислять наиболее продуктивные образовательно-карьерные траектории.

Мы ожидаем к началу 2020-х появление первых **«людеардеров» – владельцев инвестиционных портфелей**, собранных из талантов, с совокупной стоимостью (по ожидаемому доходу) более миллиарда долларов.

В перспективе модель прямых инвестиций может оказаться и одной из популярных новых пенсионных фондов – фактически это будет модифицированная модель бисмарковской системы, **где специально отобранные высокопроизводительные работники работают в интересах «избранных» пенсионеров-инвесторов**.

Появление спроса на индивидуализацию обучения со стороны работодателей и инвесторов подхлестнет **развитие системы управления СВОИМ** образованием и соответствующей инфраструктурой рынков образования.

- В частности, мы ожидаем **появления стандартных индикаторов** для описания курсов с точки зрения их вклада в профиль компетенций (что-то вроде “nutritional facts” на упаковках пищевых продуктов).

- Мы также ожидаем появления в течение двух-трех лет **полноценного поисковика по образовательным онлайн-сервисам** – вероятнее всего, как тип поиска внутри крупнейших поисковых сервисов, таких, как Google, Baidu и Yandex.

- Кроме этого, очень вероятно, что на базе специализированных сервисов-агрегаторов образовательного контента появятся предложения **«брендируемых» образовательных траекторий**, позволяющих сформировать целевой профиль компетенций (например, усредненный профиль состоявшегося профессионала в отрасли или конкретный профиль одного из «героев» – лидеров отрасли).

В перспективе эти «брендируемые» траектории могут превращаться в «круглосуточных» виртуальных учителей на базе искусственных интеллектов, гибко адаптирующих образовательную траекторию по мере ее прохождения, в зависимости от текущих результатов, задач и психофизиологического состояния студента.

Кроме того, **развитие инструментов индивидуального развития** будет создавать огромные возможности для той части студентов, которые готовы предъявлять осознанный спрос на образование.

Растущий спрос на аутентичность – поиск возможностей двигаться по своему уникальному маршруту жизни, ориентируясь на собственные глубинные интересы и стремясь максимально раскрыть свой творческий потенциал – уже становится значимым социальным явлением, и **«живое» образование будет все более мигрировать именно в сторону форм, связанных с развитием аутентичности**, возвращая учителя к своему первоначальному содержанию и смысл.

Процесс саморазвития длиной в жизни, а, по сути, сопровождение самой жизни, и станет той осью, на которую будут нанизываться образовательные формы будущего.

5.4. Тотальность игры

Школа перестает быть пространством индустриального обучения, местом встречи того, кто владеет знанием, и «ученика-заготовки», готовой к обработке, и основным форматом образования становится игра.

В последние годы произошел взрывной рост интереса к играм, и **геймификация начала становиться все более широкой практикой в образовании**, социальных коммуникациях, R&D и других серьезных видах деятельности. Образовательные сервисы для детей – одна из сфер, где **игра** никогда не теряла своего значения, но **претерпевает глубокую трансформацию, связанную с тремя трендами:**

1) во-первых, возникает понимание, что **все предметы детского обихода должны проектироваться как образовательные продукты**, как правило, с игровым компонентом;

2) во-вторых, происходит стремительная «медиазация» продуктов детской индустрии, когда 90 % стоимости продукта создаются за счет многоперсонажных длинных историй:

а) **медийные персонажи** формируют у детей представления о нормах поведения и ценностях;

б) задают образцы поведения;

в) создают свою субкультуру (интересной инновацией является российский мультсериал «Смешарики», сюжеты которого принципиально строятся не на борьбе протагониста и антагониста, а как конфликты из-за разности представлений о мире, и это позволяет формировать у детей представления о том, что конфликты часто связаны с разнообразием и могут быть преодолены конструктивным общением);

3) в-третьих, наиболее успешными являются **игровые развивающие трансмедийные продукты длительного пользования, «взрослеющие» с ребенком** и позволяющие ему решать все новые задачи – в перспективе именно «длинные» игры, существующие в виде игрушек, шоу, дополненной реальности и других медиа, станут одним из основных форматов детского образования.

Растущий рынок развивающих игровых сред уже в ближайшие годы станет реальным конкурентом школьного образования и потребует от школ насытить свою образовательную среду игровыми элементами, сделав их не менее интересными, но гораздо более образовательно функциональными.

С проникновением дополненной реальности школы смогут без потери качества дотраивать свои образовательные процессы многопользовательскими играми, организующими группы (часто – разновозрастные) вокруг разных типов заданий, а образование происходит исподволь, в процессе решения задач.

В этом смысле школа перестает быть пространством индустриального обучения, местом встречи того, кто владеет знанием, и «ученика-заготовки», готовой к обработке, и **основным форматом образования становится игра:**

- в правила, сюжет и роли этой игры вплетена учебная деятельность, участие в которой формирует навыки, знания и умения, и компетенции,
- а индивидуальные образовательные траектории, командная подготовка реализованы как «квесты» игровых персонажей.

Кроме этого, мы ожидаем, что уже в ближайшее время игровые достижения начнут признаваться как образовательные результаты.

Если игры действительно становятся легитимной, массовой и несущей образовательную функцию деятельностью, если игроки проводят сотни часов, совершенствуя навыки, которые нужны в повседневности, то они должны отражаться в резюме, и вскоре игровой уровень в MMORPG может иметь при найме не меньшее значение, чем средний балл в университете.

Игровые формы оказываются одним из наиболее эффективных способов:

- организовывать командную активность;
- стимулировать творчество и преодолевать шаблоны мышления, что поощряет «перепакровку» серьезной деятельности типа бизнеса или научных исследований.

В частности, на эту задачу работают симуляторы и виртуальные миры для совершенствования профессиональных навыков, а также геймифицированные среды для коллективной разработки, краудсорсинга идей, операторской деятельности и др. Вспомним оргдеятельностные игры (интеллектуальные) Г. П. Щедровицкого (М. Н.).

Поскольку спрос на управляемое развитие творческой способности является одним из ведущих в экономиках развитых стран, мы полагаем, что в ближайшее десятилетие возникнут и начнут развиваться **клубы, которые мы называем «взрослые сады»** – места, где взрослые могут «снимать с себя» свои социальные роли и обязанности, возвращаться в состояние играющих детей и заниматься любой интересующей их игрой или творчеством без риска осуждения со стороны окружающих.

Подобные «взрослые сады» могут иметь **и образовательный, и терапевтический смысл**, а также могут становиться компонентом серьезных организаций, **нуждающихся в подпитке творчества, будь то инновационные компании или стартап-инкубаторы.**

На наших глазах наступает эпоха тотальной игры. По мере того, как процесс геймификации охватывает все больше сторон человеческой жизни – не только учебу или работу, но и здоровье или социальные взаимодействия, можно сказать, что любая **геймифицированная практика начинает превращаться в образование:**

- поскольку внутри игры заложены представления о желательном и нежелательном поведении (то есть оценка и самооценка);
- механизмы формирования навыков и самосовершенствования.

На дальнем горизонте нашего прогноза (в 2030-х) игры могут превратиться из вспомогательной деятельности в основную и станут занимать значительную часть времени жителей развитых стран. Это уже не будет игровое оформление **серьезной деятельности – скорее, серьезная деятельность будет постепенно интегрирована в игру как один из способов действия.**

5.5. Новая модель науки

Ведущим процессом в трансформации современной науки является ее **прагматизация**: при выборе гипотезы и экспериментов исследователи должны искать наибольшую когнитивную «отдачу на вложенный доллар» (*bang for the buck*).

В этой ситуации возрастает спрос на знание, которое может сразу создаваться как **знание-в-практике** – в первую очередь, рождаемое практиками, применяющими соответствующие знания.

Стандартом работы со знаниями **станут «живые модели», построенные вокруг сообществ практики** и непрерывно обновляемые семантическими искусственными интеллектами, исходя из собранных данных о мире и человеческой практике.

Наука как индустриальная система получения знаний о мире может скоро обнаружить свой предел развития. Этот предел связан не столько с собственной неспособностью науки к дальнейшему продвижению, **сколько с неготовностью общества предоставлять ресурсы на это продвижение.** Как следствие – наука начинает коллапсировать под грузом собственного знания, стремительно превращающегося в незнание. **В этой ситуации возрастает спрос на знание, которое может сразу создаваться как знание-в-практике – в первую очередь, рождаемое практиками, применяющими соответствующие знания.**

Главный вызов науки – в обеспечении системных теоретических обобщений результатов, удерживающих целостность «фронта науки».

«Научная картина мира» в том виде, как ее представляли школы и университеты с начала XX века – единство представлений о том, как организован мир, **выстроенное на материалистических и секулярных предпосылках, начинает рассыпаться.** Но и пути назад, к мифомагическому мышлению, нет – слишком сложной является искусственная технологическая среда, созданная людьми. Продвижение в структурировании институтов познания будет зависеть от того, будет ли найдено технологическое решение для семантизации Интернета – в случае, если это удастся, новые разработки будут в первую очередь применены именно к организации научного знания.

Критерием знания становится не «фиксация в тексте», а «фиксация в цифре» (скорее всего – сложные цифровые модели, то есть алгоритмы обработки информации). **Это фактически «конец эпохи Гуттенберга»** (немецкий первопечатник, сумевший сделать книгу доступной людям со средним достатком).

Таким образом, вакантное место «нового Аристотеля», сшивающего «разрыв фронта науки», вероятнее всего, займут исследовательские сообщества, работающие при поддержке се-

мантических искусственных интеллектов. Следующим шагом развития науки после освоения работы с высокоинтенсивными данными станет **настройка «машин работы со смыслами», способными создавать различные модели обработки данных в контексте их использования в экономике и культуре.**

Стандартом работы со знаниями станут «живые модели», построенные вокруг сообществ практики и непрерывно обновляемые семантическими искусственными интеллектами, исходя из собранных данных о мире и человеческой практике.

5.6. Когнитивные технологии и нейронет

Все существующие на сегодня технологии обучения –
будь то устная лекция, учебник или мультимедийный
онлайн-курс – **это посредники между тем,**
кто владеет знанием или навыком,
и тем, кто хочет его освоить.

Возможности, которые доступны сейчас или будут доступны в ближайшем будущем, **касаются интерфейсных технологий непосредственного взаимодействия с нашим телом и нервной системой:** нейроинтерфейсы, телесные интерфейсы, психофармакология.

Существует ряд **практических образовательных применений** этих систем для образования и человеческого развития: системы «фитнеса для мозга», обучение ресурсным состояниям, объективация оценки учебного процесса и его результатов, возможности психофармакологической поддержки учебного процесса.

Дальнейшее развитие когнитивных технологий создает новые возможности, контуры которых уже видны. В течение 10–15 лет на протоколах прямого взаимодействия нервных систем (типа протокола «передачи мыслей» НТТР-2) **может появиться новая коммуникативная среда – нейронет.** Первые приложения технологий этой среды будут крайне утилитарными, в том числе **среды для коммуникации солдат, среды для оперативного управления сложными** промышленными объектами или инфраструктурой мегаполисов, среды для создания сложных инженерных разработок.

На основе этих сред возникнут **первые нейроколлективы** – группы, использующие постязыковые протоколы нейрокоммуникации для эффективной совместной работы.

Эти группы будут:

- 1) работать на решение нестандартных задач в условиях дефицита времени;
- 2) использовать цифровую коммуникационную среду и «живые модели знаний», поддерживаемые искусственными интеллектами, а также, как правило, неантропоморфных роботов-по-

мощников, выступающих в ролях частей «коллективного тела».

В процессе работы этих групп будет формироваться **экзокортекс** – искусственные компоненты психик, «безшовно» взаимодействующие с психиками участников (за счет механизмов сверхбыстрого обучения), что позволит этим коллективам действовать как единое целое.

На основе протоколов для военного и гражданского применения могут быть построены коммуникативные среды для массового пользования – следующее поколение Интернета, **нейронет, в которых быстро возникнут сервисы для:**

- обучения;
- общения;
- творчества;
- управления группами в нейросети;
- а также множество возможностей для индустрии медиа и развлечений (очевидно, что одним из основных драйверов, как

и в случае развития Интернета, станет индустрия «развлечений для взрослых»).

Главное отличие от нынешнего Интернета будет состоять в том, что нейронет будет строиться на коммуникации с использованием специальных уникальных языков, соединяющих «карты» нервных систем, а значит, коммуникация будет происходить быстрее и точнее, в ней появится возможность «выражать невыразимое», «перегружать знания» напрямую из одной нервной системы в другую, обмениваться не только вербальными, но и психоэмоциональными опытами и переживаниями, создавать друг у друга сложные и высокореалистичные ощущения и пр.

Приход нейронета породит «психоразрыв» – общество расслоится:

✓ на тех, кто будет готов входить в новую коммуникационную среду и получать ее преимущества и ее возможные «побочные эффекты»;

✓ и тех, кто будет ей сопротивляться.

Причем барьеров для входа будет, как минимум, два:

– во-первых, это принципиальная способность освоить новые коммуникативные протоколы;

– а во-вторых, готовность это сделать.

В отличие от «цифрового разрыва», психоразрыв отражает ситуацию, в которой важным фактором, определяющим то, по какую сторону разрыва оказывается тот или иной человек, является не только экономический фактор, но в первую очередь, фактор психологический.

Цифровой разрыв был разрывом:

Δ в доступе к ИКТ-инструментам и деятельности, осуществляемой их посредством;

Δ и только в малой степени разрывом в мышлении, **а в случае нейронета будет обратный процесс (!!! – М. Н.).**

В случае, если среда нейронета будет реализована, это будет означать «конец педагогики» в том виде, как мы

ее знаем, и появление новых форм педагогики – специально настроенных под нейроколлективы и возможности сверхбыстрого обучения в Сети (**ясно, что само понятие обучения в этом случае станет вторичным, а первичным будет совместное развитие** (!!! – М. Н.). Поскольку наш доклад носит прикладной характер, мы полагаем, что необходимо удерживать данный сценарий в поле внимания (особенно потому, что создание ведущих к нему технологий находится в приоритетах стран – технологических лидеров), но ориентироваться на возможности ближнего и среднего горизонта, доступные уже сейчас.

**§ 6. Коллективные образовательные процессы.
Практика – продукт проекта – фундамент нового образования**

Ключевой единицей новой экономики является не отдельный талантливый индивид, а команда, способная выполнять функциональные или проектные задачи.

Новым и крайне важным пространством образования становятся **сообщества практики**.

Ядром сообщества является

практическая деятельность, которая может быть организована в виде **проекта или миссии**.

Для сообществ практики критически важным является наличие и поддержание **образа коллективной цели, разделяемой участниками сообщества**.

Совместное построение образа будущего (в том числе форсайт) выполняет для сообществ функцию **«органа предугадывания состояний среды»**.

Наиболее масштабный заказ к образованию на подготовку команд предъявляют две группы игроков – коммерческие и государственные структуры. Основной заказ связан **с формированием способности таких команд**:

- слаженно работать в текущих условиях;
- а также обеспечивать организациям продуктивное развитие.

Образование не обязательно должно являться центральной деятельностью образовательного института – напротив, **образовательным институтом может выступать организация, для которой образование** является обеспечивающей деятельностью, повышающей вероятность успеха (будь то бизнес-инкубатор, консалтинговая компания, исследовательская лаборатория, клуб по интересам и др.), образование становится в явном виде деятельностью, создающей добавленную стоимость.

Новым и крайней важной пространством образования становятся сообщества практики педагогической. Особенность сообществ практики как пространств совместного обучения – в своеобразном «разделении образовательного труда», организованного внутри сообществ. **Ядром сообщества является практическая деятельность, которая может быть организована в виде проекта или миссии.** Новый участник учится преимущественно в деятельности, входя в рабочую группу проекта в соответствии со своими компетенциями и постепенно осваивая новые (дополнительные) позиции. **Сообщество практики** предлагает возможности для обучения в деятельности, горизонтального обучения (обмен опытом) и слабовертикального обучения (освоение стандартов и сертификация) в отличие от жестковертикальных структур типа школ и университетов.

Сообщества выступают в этом смысле как пространства взаимного обучения, «коллективные гуру», где ценный опыт каждого может быть использован другими к взаимному развитию. С появлением Интернета в развитии сообществ практики произошел качественный переход, так как они больше не ограничиваются локальными сообществами и могут объединять практиков по всему миру, а инструменты Web 2.0 позволяют организовывать процесс включения новых участников без прямого контакта.

Наиболее значимый обучающий эффект внутри сообществ имеет условно-горизонтальный перенос информации, помещающий опытных участников сообщества в позицию наставников или менторов. Именно на менторах, как правило, лежит системная работа по освоению практики новыми участниками сообщества, и менторы являются проводниками в практику. Мы полагаем, что по мере смены организации экономики и систем управления с вертикальных на сетевые **модель менторских отношений** будет получать все большее распространение. Полноценная реализация менторских сетей связана с системой компетенционных профилей и «образов героев», поскольку это задает «систему координат» для взаимодействия менторов и учеников.

Для сообществ практики критически важным является наличие и поддержание образа коллективной цели, разделяемой участниками сообщества. Совместное построение образа будущего (в том числе форсайт) выполняет для сообществ функцию «органа предугадывания состояний среды».

Формирование коллективной компетенции «мышления о будущем» и поддерживающих инструментов распределенного построения образов будущего в формате wiki-форсайтов становится критически важным компонентом любых устойчивых и саморазвивающихся **сообществ практики.**

С развитием **сетевых сообществ практики роль структур вертикальной трансляции знания будет существенно снижаться.**

Разумеется, будут оставаться индивиды-гуру мирового клас-

са, которые будут выступать трансляторами уникального знания через формат МООС, но в большинстве случаев мы переходим к «коллективным гуру».

В логике коллективных гуру каждый может выступать учеником и учителем, носителем ценного опыта и тем, кто может его воспринимать.

Трансляция знания становится вспомогательным процессом образования, а центральным процессом становится объединение «старших» и «младших» в развивающемся здесь-и-сейчас процессе совместной практики.

Широкое распространение могут получить «университеты сообществ», **в которых практики коллективно заказывают для себя программы подготовки.**

Ядром таких программ является профессиональный стандарт, сформированный ведущими практиками внутри сообщества, а дополнительные программы соответствуют текущим интересам и задачам развития сообщества.

Подобные «университеты сообществ» уже возникают в экосистемах вокруг МООС благодаря самоорганизации студентов. Этот процесс может быть началом возрождения модели средневековых университетов, которые изначально представляли собой самоорганизующиеся корпорации студентов, заказывающих свое образование и при необходимости мигрировавших от одних учителей к другим. В течение 20–25 лет «университеты сообществ» могут стать массовым явлением, составляющим конкуренцию традиционным университетам или замещающим их.

§ 7. Резюме по главе. Осторожно! Образование! Предупреждение нейробиолога

Настоящие знания даются дорогой ценой.

И очень большим временем.

И очень большой умственной работой.

*Нужно думать над ними, не заниматься тем,
что их просто запоминать.*

Т. Черниговская

Иллюзия насчет того, что всех научат только онлайн, считает Т. Черниговская, ведущий отечественный нейробиолог, – это иллюзии. «Мы сейчас все преподаем онлайн. Но это не замена. **Ни один крупный университет мира, это я вам говорю профессионально, ни Гарвард, ни Стэнфорд, ни Оксфорд, ни Кембридж, ни МГУ и СПбГУ никогда не перейдут на полностью онлайн-образование.** Это очень хорошее дело, но оно не перекрывает все остальное».

Мы должны понять, что **образование – это развитие (ста-**

новление) личности, а не напичкивание информацией, индюшку так на День благодарения в Америке набивают всякой всячиной. Вот у нас такая идея, что ли? Набить наших учеников – как детей, так и студентов – просто упаковать в них эти знания? А зачем? Если нет понимания, эти знания не нужны. Более того, они еще и вред принесут!

Настоящие знания даются дорогой ценой. И очень большим временем. И очень большой умственной работой. Нужно думать над ними, не заниматься тем, что их просто за-поминать.

Сейчас, может быть, наконец станет ясно, как невероятно высока и жизненно важна позиция с наукой. Кто главный человек сейчас? Врач! Кто следующий главный человек сейчас? Это ученый, который должен эту историю разгадать. А общество как это воспринимало до сих пор? Считалось, что это для красоты, вроде как игрушки. То есть без этого можно обойтись. Если есть магазин, где можно все купить, если есть Интернет, где можно все посмотреть...

Ну хочется ученым играть, это престижно для страны – иметь хорошую науку и хорошее искусство. В принципе, можем обойтись. **Вот это глобальная ошибка [11].**

Как можно раньше с собой познакомиться

Я иногда думаю, что если бы мне предложили два миллиона в неделю для того, чтобы я делала бессмысленное действие, при том приходила на работу в девять, а в шесть уходила? Мне лучше утопиться! Но есть масса людей, которые без всяких этих пышных зарплат это готовы делать. То есть им нравится рутинная работа. Просто мы разные люди. **Лучшее, что мы можем сделать для себя, – это с собой как можно раньше познакомиться.**

С приходом соцсетей с каждым годом уменьшается количество студентов, которые читают длинные тексты. Стоило развиваться цивилизации, Античному Риму, Греции, Возрождению и так далее, чтобы все пришло к человечеству, которое умеет читать только этикетки? Тогда честно себе надо ответить – я существо нижнего порядка на уровне амебы, которая почему-то обучилась алфавиту.

Мне рассказывал преподаватель физфака, что если он дает задачу студентам, а это победители олимпиад, где задание один абзац, они не могут его прочесть. **Я очень плохо отношусь к социальным сетям – это вирус. Это страшно меняет личность. У подростков, которые в них сидят, нет опыта реальной жизни. Как они собираются жить?** Тогда договоримся, что хомо сапиэнс будет жить здесь, а эти «крестики-нолики» – в отдельном доме. Если это ваш выбор и вы хотите быть людьми такого класса.

Не надо читать хлам. Мозг – не решето, из него ничего не вываливается, если вы съели какую-то не ту шаурму, есть способы, с помощью которых вы сможете желудок очистить. Для мозга таких таблеток нет. **Все, что туда попало, все там осталось, и**

оно все там портит. Это яд. Не надо дрянь туда пихать.

Если вы хотите быть серьезной личностью, тогда употребляйте другую пищу – читайте сложную литературу, слушайте сложную музыку, смотрите сложные фильмы. Не идите по легкому пути. Ваш мозг уникален, обращайтесь с ним аккуратно и уважительно [65].

В то же время исследователи в области образования отмечают, что цифровая экономика выступает сегодня основным «заказчиком» для профессионального образования и обучения. Анализ перспективных рынков показывает, что владение цифровыми производственными технологиями уже в ближайшие три-пять лет потребуется от выпускников самых разных направлений.

Специалисты уверены, что по мере цифровизации рутинных операций все более востребованными будут становиться **«не-механические» компетенции**, предполагающие:

- 1) постановку задач для цифровых устройств;
- 2) экспертный анализ на основе критического мышления;
- 3) или сложную коммуникацию – например, при договорах и продажах.

В условиях динамично меняющихся технологических и социально-экономических реалий современного общества постоянно обновляются и требования к выпускнику. В этой связи **требуется образовательные модели**, которые успешно функционировали бы **в условиях «плавающих» дидактических целей**.

В этих обстоятельствах ученые указывают **на высокий риск избыточного «цифрового оптимизма», который может привести к дегуманизации образования как социального института**. Острее всего, уверены они, это может проявиться в подмене цифровизации образования его неэффективной «оцифровкой».

Вместо персонифицированного образования, нацеленного на развитие компетенций, на практике, как опасаются ученые, может продолжиться **использование неактуальных традиционных методов учебной работы с применением имеющихся у преподавателя под рукой информационно-коммуникационных технологий**, эффективность которых в подобной ситуации будет, по меньшей мере, спорна.

Поколение Z хочет живого диалога [12]

Построение цифрового образовательного процесса требует развития нового направления педагогической науки – цифровой дидактики.

Ключевыми факторами, определяющими становление новых подходов к обучению, по мнению авторов, выступают три феномена XXI века: цифровое поколение, имеющее свои особые социально-психологические характеристики, новые технологии, формирующие цифровую среду, и, наконец, цифровая экономика и диктуемые ею требования к кадрам.

Иллюстрируя проблему неудачной «оцифровки» образования, исследователи анализируют ряд случаев, в том числе события в средней школе журналистики в Бруклине (Brooklyn Studio Secondary School), где в ноябре 2018 года старшеклассники устроили акцию протеста против платформы онлайн-обучения Summit Learning.

Сетевой проект, охватывающий 380 школ и 55 тысяч школьников в США, **по словам недовольных учеников, полностью исключает большую часть человеческого взаимодействия.** Как заявляли участники акции, для **развития критического мышления гораздо важнее живая поддержка учителей и дискуссии с одноклассниками**, нежели неподвижное сидение за монитором. Этот и другие примеры доказывают, по мнению исследователей, **что успех профессионально-личностного самоопределения и социальной адаптации молодежи** требует гибкой комбинации цифровых, материальных и педагогических технологий. Построение цифрового образовательного процесса на основе web-дидактики позволит, уверены авторы, преодолеть текущую переходную эпоху.

От репрессий – к эффективному наблюдению

Главным условием появления образования нового поколения, как считают ученые, является развитие педагогических технологий.

Прежде всего, это касается внедрения дистанционного обучения:

- 1) комплексных кейс-технологий;
- 2) «смешанного обучения» (blended learning);
- 3) «перевернутого обучения» (flipped learning);
- 4) метода проектов.

Для формирования профессиональных навыков и сложных умений также должны использоваться тренажеры, симуляторы, инструменты дополненной реальности.

Отмечается, что уже в недалеком будущем повысить эффективность закрепления материала помогут использование игрового антуража, индивидуального темпа и ритма работы, а также различные интерактивные возможности, например, выбор студентом стартового уровня сложности заданий. Особое внимание авторов исследования привлекла **проблема применения цифровых и педагогических технологий оценивания**, которые обеспечивали бы объективность и прозрачность испытаний при сохранении устойчивой учебной мотивации.

Предлагая отказаться от традиционной оценки, в том числе и ввиду ее «репрессивных функций», эксперты обращают внимание на систему включенного оценивания, которая предполагает мгновенную обратную связь между педагогом и учащимся благодаря использованию IT-инструментов.

По мнению **В. Блинова** (ФИРО РАНХиГС), технологии Big Data позволяют осуществлять **персонализированный мониторинг образовательного процесса, отслеживая динамику изме-**

нений и проводя сравнительный анализ. Преподаватель, снабженный оперативной информацией о качестве выполнения заданий, сможет эффективнее направлять движение по образовательному маршруту. Сделать процесс познания еще более захватывающим помогут и такие способы оценки результативности обучения, **как контроль персонального цифрового следа** или многоуровневый мониторинг достигнутых результатов на основе технологий накопительного оценивания (например, рейтинг или портфолио).

Предложен глоссарий ключевых понятий новой реальности цифрового общества. Ученые убеждены, что **стратегия работы с цифровым «поколением Z» должна исходить из того, что его практически невозможно вовлечь в традиционный образовательный процесс**, а, значит, педагоги должны быть внимательнее к современным тенденциям.

Глава 2.

«Неповторимая человеческая ситуация»

Э. Фромма и социальная мегамашина

Л. Мамфорда

Ключевые смыслы:

§1. Человеческая ситуация. Два способа бытия человека: существование и жизнь. Массовый человек, признаки.

§2. Реальность социальной «машины» – «мегамшины» Л. Мамфорда. Одномерное общество и одномерный человек Г. Маркузе.

§3. Образование как социомашина.

§4. Человек XXI века: от Радости самопреодоления (себя в себе) к Счастью самоопределения себя в мире практик и в образовании.

§5. Существование как воплощенная экзистенция (А. Лэнгле) – значит постоянно выходить за пределы самого себя» (В. Франкл).

§ 1. Человеческая ситуация.

Два способа бытия человека: существование и жизнь.
Массовый человек, признаки

Ключевые смыслы:

1.1. Два способа бытия человека: существование и жизнь.

1.2. Массовый человек, признаки.

*Социальный человек, которого обнаружил и начал всесторонне изучать XX век, оказался довольно неприглядным существом – **завистливым, поверхностным и злопамятным, подверженным коллективному помешательству и агрессивным реакциям по отношению к себе подобным.***

П. Г. Щедровицкий

Сознание делает человека, по Э. Фромму, каким-то аномальным явлением природы, гротеском, иронией Вселенной. Он – часть природы, подчиненная ее физическим законам и неспособная их изменить. Одновременно он как бы противостоит природе, отделен от нее, хотя и является ее частью. Он связан кровными узами и в то же время чувствует себя безродным. Заброшенный в этот мир случайно, человек вынужден жить по воле случая и против собственной воли должен покинуть этот мир. И поскольку он имеет самосознание, **он видит свое бессилие и конечность своего бытия.**

1. Он никогда не бывает свободен от рефлексов.

2. Он живет в вечном раздвоении.

Он не может освободиться ни от своего тела, ни от своей способности мыслить. В этом сущность трагизма человеческой ситуации. Все дело в том, **какие выводы и выборы мы делаем**, исходя из этой нашей трагической «человеческой ситуации».

Э. Фромм говорит о том, что задача человека – через полное ее (Ч. С.) осознание найти силы **реализовать себя в ней** (в человеческой ситуации):

- в глубоких связях с людьми;
- в творчестве;
- в «отзывчивости ко всему в жизни – к людям, к природе».

Так сумели ли мы, потомки людей, живущих племенами, и людей, удовлетворенных своей понятной ролью в феодальной системе (а сегодня в мегамашине), найти настоящее индивидуальное самоотождествление?

Жизнь – это процесс, в котором объективно участвует сам человек. Основным критерий его отношения к жизни – строительство в себе и других **новых, более совершенных, внутренних, а не только внешних форм** общественной жизни и человеческих отношений.

Эрих Фромм в книге «Бегство от свободы» (1941 г.) убедительно доказывает, что огромное большинство людей, на словах признавая ценность свободы, на деле бессознательно воспринимают ее как тяжкое бремя. Одиночество же – неестественное и мучительное состояние для такого социального животного, как человек. Оно рождает неуверенность и тревогу. Эрих Фромм выделил три типичных механизма бегства от свободы, характерных для современного общества:

- 1) авторитаризм;
- 2) разрушительность (деструктивность);
- 3) автоматизирующий конформизм.

Он считал, что **подобная потеря индивидуальности путем автоматизирующего конформизма** укоренилась в социальном характере большинства современных людей, которые не умеют и не хотят быть свободными и стремятся отдать свою судьбу во власть высших сил в обмен на защиту и психологический комфорт (прогнуться под мегамашину: власть, политику, профессиональную систему).

Тираны не возникли сами по себе – они опирались на поддержку народа, его коллективные страхи, коллективные бессознательные стремления. **На людей, которые не умели быть свободными и стремились отдать свою судьбу во власть высших сил в обмен на защиту и психологический комфорт. Но не наблюдаем ли мы те же самые проявления в постиндустриальном обществе, где человек продолжает быть «винтиком» социума и рабом общественного мнения?**

Э. Фромм задается вопросом – не свойственно ли человеческой натуре одновременно с жадой свободы стремление к подчинению? И всесторонне анализирует этот вопрос, рассма-

тривая связь онтогенеза (развития человечества) с филогенезом (развитием человека):

1) человек в детстве един со своей семьей, природой и всем миром;

2) свою индивидуальность, обособленность он начинает осознавать по мере естественного взросления, роста самосознания;

3) далее обособленность приводит к увеличению тревоги и страха изоляции, одиночества – бремя свободы нарастает;

4) с этого момента **у человека два пути** (ср. с С. Л. Рубинштейном) для того, чтобы **преодолеть одиночество**:

- либо отдать свою свободу, присоединившись к господствующему большинству,

- либо обрести **единство с миром путем** спонтанности, любви и творческого труда. Последний путь, разумеется, труднее, но и награда высока!

Трем способам бегства от свободы Э. Фромм противопоставил **спонтанную активность как свободную деятельность личности**, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, а также и в его воле [13].

1.1. Два способа бытия человека: существование и жизнь

*Два способа бытия человека: существование и жизнь.
По С. Л. Рубинштейну.*

*... в этом постижении и в этом напряжении
(самопреодолении. – М. Н.), возникающем от
сознания двойственности нашего существования,
и заключается залог развития.
Э. Фромм*

Первый способ существования (адаптивный, «не Жизни») отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. В силу данного обстоятельства **он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий**. При таком способе жизни наличествует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Не человек управляет и распоряжается своей жизнью, а, напротив, жизненные обстоятельства поглощают человека и диктуют ему свои «требования». Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Разумеется, что первый способ существования не присущ личности как субъекту жизни.

Второй способ жизни (не адаптивный, истинно Жизни) характерен для субъекта жизни. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Второй способ существования специфицируется тем, что личность способна встать в познавательное и практическое отношение к своему целостному жизненному пути и **конструировать его на сознательной, осмысленной основе**. Эти новообразования в системе психической регуляции коренным образом меняют характер детерминации жизненного пути личности.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что **со вторым способом существования связана проблема «ближней» и «дальней» мотивации**. Это проблема соотношения, взаимосвязи непосредственного отношения человека к жизни, к окружающему его и осознанного отношения, опосредствованного через «дальнее».

- «Ближняя мотивация» – это совокупность **ситуативных** побуждений, которые актуализируются в отдельных жизненных ситуациях и производны от непосредственных жизненных отношений.

- «Дальняя мотивация» – это совокупность побуждений, которые **производны от смысла жизни и выражают отношение личности к жизни в целом**. Отличительной чертой субъекта жизни является способность отстраниться от сиюминутных требований ситуации, устоять перед ее соблазнами, воздержаться от импульсивных решений в пользу интересов реализации перспективных задач.

В этой связи С. Л. Рубинштейн упоминает об **огромном значении правильной временной перспективы для воспитания (миссия опережающего образования) личности в качестве субъекта жизни**. Секрет смысложизненного выбора, по С. Л. Рубинштейну, в том, чтобы избрать достойные ценности и цели, по мере достижения которых счастье и самоактуализация придут сами собой. «Не погоня за счастьем как совокупностью удовольствий и наслаждений является целью и смыслом человеческой жизни, как это утверждают гедонизм и утилитаризм». «То же самое относится в принципе к проблеме самоусовершенствования человека: не себя нужно делать хорошим, а **сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель**, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [14].

Идея гуманизма в психологии и антитоталитаристская теория становления субъекта [67]

*Субъект понимается как актер (деятель),
агент (проводник идей), автор (создатель).*

До сих пор актуально звучат слова А. В. Брушлинского о том, что основы гуманизма подрываются, когда общество односторонне навязывает субъекту свои нормы и правила, делая его объектом внешних влияний и не предоставляя возможно-

сти гармоничной социализации в ладу с общечеловеческими ценностями, собственным духовным развитием и творческой самореализацией: «Лишь некоторые психологи категорически возражали против такой строго регламентированной, авторитарной системы обучения, однако в целом в психологической науке преобладали теории и идеи, выражающие и даже оправдывающие столь негуманную педагогическую практику, подрывающую основы подлинной духовности. Многие из таких теорий и идей сохраняются до сих пор, причем их авторитарный характер не только не преодолен, но часто даже не осознается».

Возвышение категории субъекта в психологии сопровождается тенденцией гуманизации общества, но помимо субъектоцентрированной системы обучения и воспитания (в сфере социогуманитарных наук эта тенденция получила название *антропологического поворота*) необходима методологическая работа по выявлению авторитарных и антигуманных предпосылок, сохранившихся как в психологических концепциях, так и жизненных практиках. А. В. Брушлинский писал: «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося “винтиком” государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т. е. только объектом) развития общества. Такое антигуманистическое понимание человека, характерное для идеологии и практики тоталитаризма (в частности, для сталинизма и неосталинизма), до сих пор сохраняется».

Современное изучение динамики ценностей находит выражение в понятии *духовность*, которое А. В. Брушлинский подчеркнул отделял от религиозности и потенциал которого был недостаточно раскрыт именно в психологических концепциях. Он справедливо отмечал, что **«воспитание духовности невозможно без самовоспитания»**, и чем взрослее становится человек, тем более важную роль в его жизни играют саморазвитие и самоформирование. Взгляд на человека с позиции гуманизма позволил поставить вопрос, в принципе немыслимый при тоталитарном устройстве: «насколько другие люди и общество в целом имеют моральное право воспитывать, формировать ребенка, подростка, юношу, вообще любого человека в духе строго определенных нравственных ценностей?». Этот гражданский и гуманистический пафос психологии субъекта особенно значим в ходе современных трансформаций нашего общества.

Именно в этом плане понятие «субъект» объединяет в человеке:

- измерения природного (индивидуальность);
- социального (личность);
- персонального (индивидуальность);
- и духовного (творец, автор и актор).

Вопросы о критериях субъекта (и субъектности) также до сих пор остаются дискуссионными, и в дискуссиях происходит ос-

мысление неразработанности понятий и обнаружение новых смысловых лакун.

А. В. Брушлинский неоднократно утверждал, что человек не рождается субъектом, но становится им в деятельности, в общении, в реализации разных видов активности.

Однако ряд исследователей справедливо отмечает, что «субъектность остается целостной психологической характеристикой человека в течение всей его жизни: человек рождается субъектом и умирает субъектом, учитывая **уровневые критерии субъектности**».

В современных же социогуманитарных исследованиях субъект нередко понимается как *актор* (деятель), *агент* (проводник идей), *автор* (создатель).

Субъектность объединяет психическую активность и самопричинность, психологическую саморегуляцию и самоорганизацию, социальную позицию личности в жизненном пространстве и самостроительство индивидуальности.

Субъективность предполагает оригинальный взгляд на мир, сознательное или неосознанное творчество жизненного стиля.

С позиции культурно-аналитического подхода современный субъект представлен латентной динамикой субъектности и субъективности, что находит отражение, с одной стороны, в разнообразии стилей жизни, а с другой – в потенциале психологической и гражданской зрелости.

Эти процессы не столь очевидны, если наблюдать за ними исключительно из оптики психологии, однако становятся заметными в трансдисциплинарных перспективах социогуманитарных наук [67].

1.2. Массовый человек, признаки

*...те, для кого жить – значит плыть по течению,
но оставаться самим собой и не пытаться перерастить себя.*

Х. Ортега-и-Гассет

Для Х. Ортеги-и-Гассета масса не является чисто социальной категорией и не определяется чисто количественными характеристиками. Он подчеркивает, что «масса» – это качественная характеристика человека нового типа. «По одному человеку можно понять, масса это или нет. Масса – это любой, кто не мерит себя особой мерой, ощущает себя, как все, и не удручен по этому поводу. Эта масса, в свою очередь, может быть разделена на два класса, или слоя:

- первые – те, кто хотят от жизни большего, не боясь тягот и социальных обязательств;
- вторые – те, для кого жить – значит плыть по течению, но оставаться самим собой и не пытаться перерастить себя».

Ницше восхищается некоторыми качествами, которые характерны, как он считает, **лишь для аристократического мень-**

шинства, а большинство – это только средство для возвышения меньшинства.

Простые люди, как правило, глубоко неполноценны, и, если необходимо их страдание для создания великого человека, то это не страшно. Что означает обнаружившаяся в моральных ценностях воля к власти? **Ответ: три силы скрыты за ней:**

- инстинкт стада против сильных и независимых;
- инстинкт страждущих и неудачников против счастливых;
- **инстинкт посредственности против исключения.**

К характерным чертам современной массивизированной личности следует отнести:

1) социальную **дезориентированность** относительно ценностей и приоритетов (цель и смысл жизни, жизненный идеал). Одновременное распространение противоречивых и даже взаимоисключающих суждений приводит к психической неустойчивости, провоцирует нескритичность, внушаемость;

2) **пониженную способность**: к рассуждению, склонность к неаргументированному и необоснованному анализу, принятие легковесно-бездоказательных утверждений;

3) **безответственность и отказ** от принятия самостоятельных решений;

4) сентиментальность, но **не чувствительность** к чужой боли;

5) **эгоистичность, равнодушие** к чужому мнению, достоинству, а, может быть, даже и к жизни другого человека;

6) специфический тип восприятия культуры, порождаемый опытом жизни (подмена духовно-смысловой значимости **зрелищно-техническим** совершенством);

7) **самым большим мысленным усилием** для массового человека становится **выбор между** уже сформулированными точками зрения, отличающимися друг от друга несущественными деталями;

8) **нивелирование** собственного художественного вкуса;

9) складывание **плоскостного восприятия**, сформированного экранной (а не книжной) культурой.

Психологи отмечают **снижение способности к концентрации**, следовательно, снижаются умение и способность внимания к сосредоточению, разрушается основа, на которой возможно формирование глубоких устойчивых чувств, способности сопереживания.

Замену идеалов и ценностей стандартами и модой можно рассматривать как следствие разрушения способности к долговременному, перспективному построению мыслительно-образных программ, что **приводит к упрощенному, вульгаризированному взгляду на действительность** [15].

Названный Г. Маркузе одномерным, массовый человек выступает не столько единицей измерения массы, сколько качественной характеристикой новой разновидности социального человека: *с одномерной мыслью и одномерным поведением.*

Но главное сейчас, на наш взгляд, не допустить окончательной самоконсервации масс внутри своих собственных представлений	
Безусловно, массы используются для завоевания и удержания власти, для создания и приумножения богатства и еще много для чего	Но во всеобщих интересах создавать различные условия для взращивания новых личностей , которые бы продолжали развивать и упрочивать нашу цивилизацию

Массовый человек является продуктом XX века, и сейчас, в веке XXI, мы активно сталкиваемся с последствиями этого. **Наш мир развивается семимильными шагами, опираясь на знания и компетенции людей, которые являются Личностями с большой буквы и в полном смысле этого слова.** Существование масс – это прочный факт, но не стоит забывать о том, что и из масс могут появляться личности.

§ 2. Реальность социальной «машины» – «мегамашины» Л. Мамфорда. Одномерное общество и одномерный человек Г. Маркузе

*Эта система молчаливо подразумевает, что
богатство, досуг, уют, здоровье и долголетие
по праву принадлежат правящему меньшинству
(бюрократии как элите),
тогда как **тяжелый труд, постоянные физические
и моральные лишения, «рабский стол»**
и ранняя смерть составляют удел основной массы людей.*

Ключевые смыслы:

- 2.1. Мегамашина как обесчеловечивание Человека.
- 2.2. Бюрократия – «административный метод» мегамашины.
- 2.3. Два класса цивилизованного социума.
- 2.4. Одномерное общество и одномерный человек Г. Маркузе.

2.1. Мегамашина как обесчеловечивание человека [16]

Некий изобретательный ум сумел постичь главную задачу: нужно мобилизовать огромное количество людей и строго согласовать их действия во времени и пространстве для выполнения заранее определенной, ясно сформулированной и четко обдуманной цели. Все, что требовалось, – это особая разновидность передаточного механизма: неотъемлемой частью мегамашины служила хорошо организованная бюрократия, то есть группа людей, способных передавать и выполнять приказания с ритуалистичной педантичностью жреца и бездумным послушанием солдата.

Устранение человеческого измерения, собственно, и составляет предмет гордости подобной авторитарной машины. Частично ее эффективность объяснялась применением неогра-

ниченного физического принуждения для преодоления человеческой лени или телесной усталости.

Как это обстоит и с современной технологией, мегамашина начинала все больше навязывать свой диктат обслуживавшим ее рабочим (работникам), перечеркивая другие более живые человеческие потребности. Человеческие машины по природе своей были и есть огромны и безлики – если не сказать, что намеренно обезчеловечены.

2.2. Бюрократия – «административный метод» мегамшины

Не последней по важности особенностью классической бюрократии является то, что она ничего не производит: ее задача – передавать без изменений или отступлений приказы, исходящие свыше, из центрального «штаба». Никакие человеческие соображения, которые могли бы изменить этот неподатливый процесс передачи, не допускаются.

В идеале подобный административный метод требует старательного подавления любых самостоятельных порывов личности, а также готовности исполнять повседневную работу с ритуальной точностью.

Те, что оказались достаточно послушными, чтобы выносить такой режим, или достаточно инфантильными, чтобы радоваться ему, становились эффективными «винтиками» (эффективными менеджерами. – **М. Н.**) в мегамашине на каждой из стадий ее работы, от получения приказа до его выполнения.

Бюрократический механизм навязывал людям ту же общую регламентацию, практиковал те же способы принуждения и наказания и распределял ощутимую награду главным образом среди господствовавшего меньшинства, которое создавало и контролировало мегамашину. Кроме того, он сужал:

- границы общественной автономии;
- личной инициативы и самоуправления.

Каждый подогнанный под единый стандарт компонент, находившийся под чьим-то началом, был человеком лишь отчасти, выполнял лишь часть работы и жил лишь отчасти.

2.3. Два класса цивилизованного социума

Следовательно, цивилизованное общество делилось, грубо говоря, на два класса:

<i>Работники – педроботники</i>	<i>Бюрократия – менеджмент в образовании</i>
– лица, выполняющее работу, работа – затрата энергии на исполнение одной из функций системы (механизма, общности), а также ее части.	– “bureau” (офис, контора, канцелярия, отдел, письменный стол) и греческого “kratos” (власть).

Работники – педработники	Бюрократия – менеджмент в образовании
Большинство, приговоренное пожизненно к тяжелому труду и работавшее не только ради того, чтобы хоть как-то прокормиться, но и ради излишка, который выходил за рамки семейных или общинных нужд	«Знатное» меньшинство, презиравшее ручной труд в любой его форме и посвящавшее жизнь целиком утонченным «упражнениям в праздности»
Эта система молчаливо подразумевает, что	
тяжелый труд, постоянные физические и моральные лишения, «рабский стол» и ранняя смерть составляют удел основной массы людей	богатство, досуг, уют, здоровье и долголетие по праву принадлежат правящему меньшинству

Чрезмерное стремление личности к власти как к самоцели всегда вызывает подозрение психолога: тот усматривает в нем попытку скрыть какую-то неполноценность, бессилие или тревогу, порождающую «манию величия», она становится типичным синдромом паранойи – психического состояния, от которого избавиться чрезвычайно трудно.

Словом, принудительная «коллективная» форма порядка являлась главным достижением негативной мегамшины, а правители не просто становились бесчеловечными, но порой безвозвратно теряли всякое чувство реальности.

За век или два идеологическая постройка, на которую опиралась древняя мегамашина, была реконструирована и поставлена на обновленный и более прочный фундамент. Мощь, скорость, движение, стандартизация, массовое производство, количественное измерение, регламентация, точность, единообразие, астрономическая правильность, контроль, прежде всего контроль, – все эти понятия стали ключевыми паролями современного общества, живущего по законам нового западного стиля [17].

«Развитие» в мегамашине становится угрозой ее существования, поэтому всячески уничтожаются источники, истоки преобразования, точнее, их носители (конкретные люди). **И тем не менее** некоторые «мегамшины» в истории человечества «заключали паритет» с предпринимательскими инициативами, рождающимися в недрах «машин», что впоследствии давало мощный импульс РАЗВИТИЯ как «машин», так и страны (П. Г. Щедровицкий, Владивосток, 2018).

2.4. Одномерное общество и одномерный человек Г. Маркузе

Исследуя идеологию развитого индустриального общества, Г. Маркузе выходит на одномерного человека (О. Ч.): осуществ-

вляется **успешное удушение тех потребностей, которые настаивают на освобождении** при поддержании и разнуздывании деструктивной силы и репрессивной функции общества изобилия. Происходит формирование массовых «стандартных», «ложных» потребностей.

В его основании располагается **«технологический проект» – стремление людей поработить природу, приспособить ее для своих потребностей.** Налицо слияние рациональности и угнетения. **Рабы развитой индустриальной цивилизации превратились в сублимированных рабов,** ибо рабство задается не мерой покорности и не тяжестью труда, а **статусом бытия как простого инструмента и сведением человека к состоянию вещи.**

Одномерное общество. Технический порядок принес с собой политическую и духовную унификацию общества. **Индустриальное общество движется к тотальности.** Ложные потребности навязаны частными общественными силами, заинтересованными в подавлении индивида. Единственные потребности, которые должны удовлетворяться, – витальные: питание, одежда, жилье. **Освобождение человека от тотального контроля общества целиком зависит от осознания своего рабства.** Свойство «одномерности» усматривается Маркузе во всех главных общественно-политических системах середины XX в. (ср. с машиной Мамфорда этих же лет).

Свободные выборы господ не ликвидируют деление на господ или рабов. На современном этапе технологический контроль выступает в качестве воплощения разума, любое противоречие ему кажется иррациональным, а любое сопротивление – невозможным. Индивидуальный протест задыхается уже в зародыше.

Технологическая рациональность становится опорой господства и порождает тоталитарный универсум, в котором общество и природа, дух и тело находятся в состоянии постоянной мобилизации на защиту этого универсума [18].

§ 3. Образование как социомашина

Ключевые смыслы:

- 3.1. Машинный способ представления человека.
- 3.2. Школа: система искусственная или естественная?
- 3.3. Максима выхода «из кризиса бесчеловечного образования». Кто виноват? Что делать?

3.1. Машинный способ представления человека

Тестирование в школе – как проявление машины. Почему? Потому что любой тест ориентирован на реализацию **машинного способа представления человека**, речь идет о машине интеллекта, машине внимания, машине памяти, состояние которой может быть выявлено и оценено за счет применения тех или иных тестов.

Подобное представление о человеке как машине есть философское обоснование авторитарной педагогики. Окружение делает человека. Педагогика (точнее, образование. – М. Н.), по мнению П. Г. Щедровицкого, и есть машина по созданию подобной «системы ожиданий» окружения. Это метафизическая основа педагогики. Так работает вся социальная система.

Наличие подобного кольца ожиданий полностью закуривает:

- мою инициативу;
- мое изменение или развитие;
- жестко задавая вполне определенную траекторию моего возможного поведения.

В Японии учитель работает в одной школе три года, затем его переводят в другую. В силу того, что «затвердевают эмоциональные отношения». За этим термином стоит вполне определенная социальная практика, она радикально отличается от нашей печальной действительности образования, наше общество считает, это нормально, когда учитель в одной школе 20–35 лет, это считается признаком профессионализма (?) [8].

Ребенка в нашем массовом образовании рассматривают как нечто ставшее, определяемое ожиданиям **Других**, соответствующее нормам и стандартам данного общества (модель выпускника), человек при таком подходе фактически исчезает. В мире, который определен и детерминирован ожиданиями других, никакое творчество не возможно и креативность не нужна.

Все предопределено.

Поэтому и НЕ нужно образованию как мегамашине «стратегическое развивающее управление» или, как скажет Г. П. Щедровицкий: «управление = мышлению». В мегамашине все алгоритмизировано, поэтому главное – контроль административный, что мы сегодня и имеем в массовом образовании.

3.2. Школа: система искусственная или естественная?

Искусственно создаваемый социумом институт образования (в лице массовой школы) **призван** нести в себе интенции процесса саморазвития природных сущностных сил человека (ребенка и педагога!), становления индивидуальности учащегося и обучаемого.

Однако в несвободных (непрофессиональных) обстоятельствах «человекообразующая» функция-цель института образования (массовой школы) претерпевает деформации, «подчиняясь»:

- идеологическим требованиям;
- социально-политическому «заказу»;
- выполнению актуальных задач развития экономики и тому подобному, «задаваемому» социокультурными институтами (Л. А. Степашко).

В печальной массовой образовательной действительности:

- «социальное» превалирует над «личностным»;
- соотношение «культурного» и «социального» как «над-

индивидуального» определяется с точки зрения прагматических, «сиюминутных» целей **в ущерб** универсальным, вечным человеко смыслам институтированного образования.

Понимание института образования – это понимание «обязывающей нас действительности (К. Д. Ушинский) – **понимание нашей профессиональной ответственности**: становящийся человек оказывается включенным в искусственный, организуемый нами, взрослыми (политиками и педагогами), со специальными целями процесс. И для того, чтобы этот процесс был им принят свободно, чтобы его жизнедеятельность в этом процессе была «свободной, а не по принуждению» (К. Д. Ушинский), без чего будет неизбежно ущербным само становление человека, **он (процесс) должен стремиться к «со-размерности» природе человека, основным параметрам («первоначалам») человеческого бытия [20].**

Так мы выходим на гуманитарные системы и роли искусства в образовании. Гуманитарные системы характеризуются тем, что создают системы моделей, неразделимо сочетающие в себе сознательный и бессознательный компоненты, они изменяются под влиянием внутреннего состояния системы и внешних обстоятельств, язык гуманитарных систем сочетает в себе логическую и образную составляющую.

Черты гуманитарной системы (поэзис): особость поэтического мира – радость бытия – своеобразие атмосферы учебного заведения, неподражаемость личности – все это суть проявления целостности.

Только для искусственной системы деятельность полностью определяется **заранее известной целью, заданной извне** (сциентистическо-технократический подход). *Изнутри для себя «организм» (гуманитарная система) направлен вовсе не на выживание, а на получение положительных эмоций.* Системный подход такого типа реализуем лишь педагогическим искусством. Искусство раздвигает границы человеческого общения **за счет его новой формы (нового поэзиса. – М. Н.),** эмоционально захватывающей человека и не стихийно складывающейся, **а целенаправленно организованной.** Так системный подход становится «целостным» подходом, идущим от человеческой целостности.

В педагогическом процессе искусство есть порождение и передача личностных смыслов общающихся друг с другом людей, «рождение ценностных и целостных миров» (А. Г. Асмолов). Механизмы происходящих взаимовлияний возможно представить следующим образом:

- рождение резонанса двух субъектов (принцип акупунктурности);
- в результате которого происходит усиление «амплитуды» взаимного действия;
- и рождается СО-бытие как новое качественное состояние континуума.

На экзистенциальном уровне педагогический процесс «шко-

лы жизни» предстает как «лаборатория жизни» (по Ю. М. Лотману), который и ввел это понятие в современную культурологию. «Лаборатории жизни» выступают интенсивными очагами творчества и зонами дальнейшего вариативного развития культуры. Встречаясь и общаясь в них, «обмениваясь собой», люди индивидуализируются, проращивается одаренность и неповторимость лица.

Возникает вопрос: можно ли традиционную школу, которая организуется государством в форме массовой школы, сделать естественной (природосообразной и культуросообразной) для ребенка и учителя (а не с позиций социоэкономической и политической рациональности, где «живого человека нет», а есть «человек-винтик» как социальная функция)?

Ответ дан отечественной и мировой историко-педагогической практикой, лучшими образцами образовательных систем рубежа XX–XXI веков [21].

3.3. Максима выхода «из кризиса бесчеловечного образования». Кто виноват? Что делать?

Максима (постулат) о «выходе из кризиса образования»: как только отечественное образование и педагогика обратятся к диаде: ЧЕЛОВЕК БУДУЩЕГО и ПРАКТИКИ – образование как практика (методологии мышления и деятельности, идеи проектирования) – отечественное образование (как и педагогика) станут ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНЫМИ.

Что мы сегодня имеем в массовом образовании – «образовании-машине»? Массовое образование с пед**ра**ботниками (общее и профессиональное):

- 1) «виктимизировано» (Е. Руденский) [22];
- 2) отчуждено от Человека, агрессивно – «образованщина» (А. Солженицын) [23];
- 3) погрязшее во лжи: «псевдология в образовании» (Э. Гусинский) [24];
- 4) уничтожающее Человека «образование против таланта» (К. Робинсон) [25];
- 5) уничтожающее индивидуальность (О. Юрковская) [26];
- 6) «как можно учить людей быть осознанными, если люди, которые их учат, сами не осознаны» (П. Лукша) [27].

Следует заметить, что данные печальные тенденции характерны не только для отечественного образования, это цивилизационная тенденция государственной системы образования (К. Робинсон), о чем предупреждали Д. Дьюи в США, П. Каптерев в России 100 лет назад [28; 29].

Четко просматривается тенденция: государству не нужно психолого-педагогическое знание в образовании, ЕГЭ-ОГЭ – этот «минимум» информационный. О каком развитии можно говорить? От минпроса до отдаленной сельской школы царит «образованщина» (психолого-педагогическая безграмотность), и как результат – насилие.

Государство плавно сбрасывает ответственность за судьбы детей на родителей (ЕГЭ-ОГЭ сегодня – это забота родителей), «выталкивает» способных учащихся в рождающиеся развивающиеся практики образования (открытое образование, по А. А. Попову, семейное образование и др.).

Итак, западная модель ЖИЗНИ требует «контроля и подчинения», что абсолютно коррелирует с вечной Человеческой ситуацией: либо противостоять «машине», либо «лечь под нее». Как убедительно показывает Г. Маркузе, обычный человек выбирает второе, определяя свой жизненный путь – человека одномерного, избегающего свободы выбора и ответственности за свою жизнь.

Наш соотечественник, психолог В. И. Слободчиков, показывает динамику вертикали – восхождения обычного человека в мир собственного бытия: от индивида к субъекту, затем к личности, к индивидуальности и, наконец, к универсуму. Возможна иная трактовка: от массового человека к человеку социальному и, наконец, к Человеку культуры, осуществившему «второе рождение». Восхождение «человека к Человеку» – фундамент педагогического процесса, уклада жизни образовательной организации.

Массовому человеку в образовании – **педработник** (в классе, в группе и в управлении – 2,5 млн человек) не нужно психолого-педагогическое образование, главное – это:

- исполнение функций – ЕГЭ, ОГЭ и пр.;
- бюрократическая дисциплина;
- поэтому и ребенок, и **педработник** – средства (винтики) мегахименов под названием «система образования».

Поэтому царит мажорно псевдология в образовании:

- красивая политическая риторика об образовании;
- пустые лживые августовские конференции;
- как и региональные, и всероссийский конкурсы «Учитель года».

А педработник (в классе, в группе) как транслировал, так и продолжает транслировать «вчера́шнее знание, причем отчужденное», поскольку это энергоэкономично, не требует мыслительности. Массовый человек, он же **педработник**, тиражирует массового человека-исполнителя в атмосфере насилия (репрессивно-административной) и полного безразличия к Человеку.

«Высшее образование, высшая категория, академическая и ученая степени имеются, о каком развитии идет речь?» – вопрошает массовый педработник? Именно в этом и заключается смысл «ползучего эмпиризма» как амбиции и агрессия необразованного человека, то есть не знающего, точнее, не имеющего **ЦЕЛОСТНОГО** представления и психолого-педагогических знаний, не имеющего своей педагогической концептосферы (см. «образованщину» А. Солженицына).

Здесь мегахимено (с ее элитой – бюрократией) полностью солидарна с данной позицией, по своей ментальности она – тот же массовый педработник. Мегахимено по имени образование

также не нужно РАЗВИТИЕ, которое является угрозой ее стабильности. Поэтому мы обнаруживаем «скрытый саботаж» РАЗВИТИЯ как бюрократии мегамашины, так и массового педработника.

Поэтому **потребность в победе** самого сильного противника на свете – самого себя, путем самоопределения средствами самопреодоления у массового педработника **напрочь отсутствует** (поскольку категории и бонусы раздаются), а машине образования ИСТИННЫЕ ПЕДАГОГИ опасны, так как это угроза ее существованию.

Кто виноват в кризисе образования?

Неготовность к будущему (см. «опережающее образование УР», ЮНЕСКО, ООН). Массовый человек и государство (система образования) как мегамашины осуществляют стихийный, латентный саботаж будущему.

Что делать?

Ответ один – вселенская «педагогизация всей Руси», традиционное образование прекрасно обходилось и обходится без педагогики, без педагогической психологии, без педагогического управления (педагогического проектирования). Но информационный социум «породил» Другого человека – человека цифры, «сетевую личность», где трансляция и воздействие традиционного образования уже не срабатывают. На смену авторитарного воздействия приходит человеческое взаимное действие, а это уже педагогическое сознание и педагогическое мышление, пробуждающие резонанс внутренних миров, рефлексии, «заражение».

Педагогизация (человекообразность образования), прежде всего, необходима административному аппарату образования, который, как показывает жизнь, прекрасно обходится без психолого-педагогического знания, которое «иметь» в мегамашине просто опасно.

§ 4. Человек XXI века: от Радости самопреодоления (себя в себе) к Счастью самоопределения себя в мире практик и в образовании

Стоит лишь победить самого сильного противника на свете – «самого себя», и образование станет человекообразным. М. Н. Невзоров	«Сетевая личность» 21 века – Человек, способный и осознающий как ценность свои возможность и право на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребности в момент ее возникновения (на пике ее интереса). А. Ахаян
В России 2,5 млн педработников (от детского сада до вузов), как в КАЖДОМ массовом педработнике пробудить субъекта XXI века – Человека, знающего «как думать?» – педагога XXI века, уважающего, прежде всего, себя?	

Ключевые смыслы:

4.1. П. Г. Щедровицкий: социальная система и человек.

4.2. Человеческая жизнь как самоопределение через самопреодоление – траектория движения и развития человека.

4.1. П. Г. Щедровицкий: социальная система и человек

Рефлексия непредсказуемых и, возможно, необратимых последствий воздействия совокупного человечества на среду своего собственного обитания с начала 70-х годов прошлого века становится не только поводом для экологического алармизма², но и источником **пересмотра базовых ценностей, задающих рамки человеческого самоопределения**. Но, несмотря на рост влияния этих социальных движений, понимание того факта, что мы живем в очень хрупком мире, осознается массовым человеком с большим трудом.

Сегодня на повестке дня: **страх человека потерять работу и источники существования** под влиянием революции в сфере робототехники и цифровой трансформации производства. Вместе с тем мы понимаем, что страх человека перед техникой – это просто **оборотная сторона его страха перед самим собой**.

Важнее всего в мире – умение быть самим собой. Эрнст Касирер считал, что именно благодаря этой основной способности – **«задавать вопросы к своему способу Бытия в мире и давать ответ самому себе и другим»** – человек и становится «ответственным» существом.

Δ С одной стороны, в социальной системе для отдельных людей существуют строго определенные места, требующие от них определенных свойств и качеств. Более того, функционирование и развитие социальной системы строится таким образом, чтобы **загонять людей в соответствующие ячейки системы и места и подчинять их требованиям этих мест**.

Δ Вместе с тем каждая человеческая личность не только чувствует себя элементом данной социальной общности, интересы которой она должна разделять и которой она должна подчиняться. **Человеческая личность часто начинает играть с системой**, пытается ее обмануть, «паразитировать» на ней, ассимилировать систему и «использовать ее в своих собственно организмических интересах».

Поведение отдельного человека определяется, по мнению Г. П. Щедровицкого, прежде всего тем, насколько он понимает механизмы и закономерности жизни социального целого. Учитывая все эти обстоятельства, он строит тактику и стратегию своего собственного индивидуального поведения, получая

² Алармизм – тревожное или паническое эмоциональное состояние, являющееся негативной реакцией человека или группы людей на положение дел в настоящем и будущем, печальные перспективы.

возможность в пределе **за счет рефлексивного осознания менять законы жизни некоторых социальных институтов**. Если теперь рассматривать свойства отдельного человека, то окажется, что есть как минимум два различных типа подобных свойств:

- одни определяются свойствами-функциями мест в социальной системе;
- другие – законами жизни человеческой личности как полной системы в процессах функционирования и развития деятельности [8].

4.2. Человеческая жизнь как самоопределение через самопреодоление – траектория движения и развития человека

Ключевые смыслы:

- 4.2.1. Личность продуктивная, то есть созидаящая (Э. Фромм).
- 4.2.2. Самоопределение человека.
- 4.2.3. Самопреодоление человека («себя в себе»).
- 4.2.4. Радость победы над собою...
- 4.2.5. О любви и ее проявлении в образовании. Невоспитанные взрослые в образовании.

4.2.1. Личность продуктивная, то есть созидаящая (Э. Фромм)

Существует особая область и особая логика жизни конкретного «микрокосма» человеческого самоопределения и существования – это область индивидуальности, индивидуальной истории, «жизненного пути» – траектории движения и развития человека – есть процесс овладения самим собой, в котором он превращается в Другого. *Что же в таком случае человек? Человек – это то, что он из себя делает.*

Развитие личности – это главным образом обогащение и «возвышение» потребностей данного человека, готовность «для высшего наслаждения отречься от низших» в соответствии с «законом возвышения потребностей».

Личность продуктивная, то есть созидаящая (Э. Фромм). Основные характеристики свободной личности: деятельная – любящая – разумная. Человек воспринимает самого себя и как ответственный за свой рост и развитие. Человек сам – источник своих сил. Продуктивная любовь – это забота, ответственность, уважение, знание и понимание другого и стремление дать возможность другому человеку расти и развиваться. Девизы: «Я свободен в осуществлении рационального!»; «У меня есть добрая воля»; «Я есть то, что я делаю, чувствую, люблю» [30].

Находясь под влиянием **внутренней потребности самого себя**, человек действует, творит, созидает и тем самым **преодолеывает себя как некую замкнутую**, самодовлеющую и

самоценную субъективность: есть предел – как обыденное, повседневное существование; **его преодоление** – как проектирование себя в будущее. Человек – это своего рода «проект», который живет, развивается, реализуется или не реализуется всю его жизнь. По сути, может реализовать себя лишь в той мере, **«в какой он забывает про себя, не обращает внимания»**.

ЖИЗНЕдеятельность Человека – это индивидуальная организация жизни человеком, где взаимоотношения с людьми выступают как действенная сила. К параметрам человеческого бытия мы относим (по Рубинштейну): трагизм как проявление амбивалентности человеческого бытия, существование как самопроектирование, свобода как самоопределение, саморегуляция, самореализация, преодоление как «демаскировка».

«Семантический интеграл», «самотрансценденция» как фундаментальные феномены жизнедеятельности человека. Мы вышли к норме человеческого бытия как «трещине», проходящей через сердце, как напряжение жизненных сил человека. Инициатива и ответственность как формы проявления активности жизнедеятельности.

4.2.2. Самоопределение человека

Самоопределение – это способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю как **умение переосмысливать собственную сущность**. Само понятие самоопределения содержит в себе как минимум три момента [8]:

- первый – я самоопределяюсь в каком-то контексте;
- второй – я самоопределяю что-то;
- третий – расщепление субъектной части: я самоопределяю себя в чем-то.

Ситуация самоопределения. Практически любая проблемная ситуация содержит в себе возможность в процессе рефлексии анализа причин возникновения пройти в самоопределении «на всю глубину»:

- 1) не только оценить ситуацию и субъекта действия в ней с точки зрения предпочтительности и достижимости тех или иных целей;
- 2) но и осмыслить отдаленные последствия своих действий в этой ситуации;
- 3) осознанно установить или снять ограничения на свои действия;
- 4) определиться в ценностях как в «конечном» пункте самоопределения, не подлежащем рефлексии.

В зависимости **от типа самоопределения личности в проблемной ситуации** поиск основания для решения может разворачиваться:

- 1) как **ситуативное определение**, направляемое обстоятельствами;
- 2) как **социальное действие**, детерминированное локальной целью;

3) как *рефлексия собственной деятельности и придание ей статуса «дела»*, вписываемого в некоторую культурную традицию;

4) как *рефлексия бытия* и соответственно движения в вечных ценностях и вопросах.

Самоопределение личности – это сознательный самостоятельный выбор человеком жизненного пути и позиций, которых он придерживается в различных ситуациях. В процессе мы отвечаем себе на два вопроса: «Кем быть?» и «Каким быть?». Самоопределение – это:

- **процесс** и результат **выбора** личностью своей **позиции**;
- целей и средств **самоосуществления** в конкретных обстоятельствах жизни (каждая жизненная ситуация как проблемная);
- механизм обретения и проявления человеком свободы (от свободы «от» к свободе «для» и главное – к **свободе «во имя»**).

В настоящее время – время информационного социума и «сетевой личности», данный процесс остро актуализируется у «сетевой личности», проблема самоопределения (путем самопреодоления «себя в себе»). Именно **самоопределение («каким быть?»)** и **самопреодоление («как жить?»)** становятся стержневыми антропофеноменами человека XXI века.

4.2.3. Самопреодоление человека («себя в себе»)

Потребность в победе самого сильного противника на свете – самого себя средствами самопреодоления в процессе самоопределения и есть реализация жизненного проекта под названием Человек. Самопреодоление – это **неадаптивная активность** человека, которая позволяет справляться собственными силами с вызовами жизни, испытаниями и **трудностями**.

Не может наша жизнь не иметь трудностей, ибо **трудности – это и есть жизнь**. Именно они заставляют нас меняться, именно они поддерживают в нас жизненные силы и направляют нас по жизни. А тот, кто отрицает необходимость трудностей, по сути, отрицает саму жизнь. И это говорит о начальной стадии деградации.

Поэтому смысл трудностей заключается в том, чтобы поддерживать жизнь, делать ее интересной, наделять ее смыслом, чтобы развивать людей, то есть нас с вами.

Так что **трудности – это своего рода тренажер для личностного роста**, с помощью которого вы сделаете себя сильнее и подымитесь на новые для вас высоты.

Пошаговые действия, с помощью которых человек преодолевает свои трудности: концентрация и понимание трудности, найти корень своих трудностей, важны эмоции, которые дают человеку энергию для выполнения действий. От человека требуется умение решать задачи, в том числе и нестандартные, с помощью своих и посторонних ресурсов. Никто не помощник, никому ты не нужен со своими проблемами (у каждого свои проблемы).

Жизнь всегда подбрасывает нам только такие трудности, которые нам по силам преодолеть. У нее нет цели сломать нас, ей

это не нужно. Но закон естественного отбора никто не отменял: **если ты хочешь выжить, ты должен быть сильным.**

Нужно только приучить себя к этому, и тогда многие трудности и проблемы вы даже замечать не будете, потому что они не будут доставлять вам никакого дискомфорта и вы их все на автомате начнете решать. Это называется **бессознательная компетентность**, когда все получается как надо, без всякого напряжения.

4.2.4. Радость победы над собою...

Потребности биологические, социальные и идеальные, в свою очередь, образуют две разновидности – **потребности нужды и потребности роста**. Эти две разновидности потребностей обусловлены диалектикой сохранения и развития, присущей процессу самодвижения живой природы, включая человека и общество.

Как и все другие потребности, нужда и рост индивидуально варьируют у разных людей. По-видимому, именно относительное преобладание одной из этих потребностей ведет к тому, что при исследовании так называемого уровня притязаний испытываемые делятся на две группы:

- кто стремится к успеху;
- кто главным образом избегает неуспеха.

В гуманистической этике:

Δ **удовольствие связывается с психофизическим удовлетворением**, требует не эмоционального усилия, а только создавать условия для снятия напряжения;

Δ **радость – это достижение** как продукт внутреннего усилия, усилие продуктивной, неадаптивной активности;

Δ **счастье** свидетельствует о том, что **человек нашел ответ на проблему человеческого существования**: он – в продуктивной реализации его возможностей, а тем одновременно – в единстве с миром, при сохранении, однако, целостности и суверенности (личности).

Счастье и радость – это не удовлетворение потребности (физиологической или психологической недостаточности)		
они освобождены от напряжения	СПУТНИКИ всякой продуктивной деятельности	в сфере мышления, чувств и поступков
Радость и счастье связаны с переживанием:		
• радость связана с переживанием единичного факта; • а счастье – постоянное и нераздельное переживание радости		

О «радостях» человека мы можем говорить во множественном числе, о «счастье» только в единственном. Продуктивно расходуя свою энергию, человек увеличивает свои силы, он «горит, не сгорая». Противоположностью счастья будет депрессия, являю-

щаяся следствием внутренней пустоты и непродуктивности.

Конкурируют не потребности, а порождаемые этими потребностями эмоции, которые зависят не только от потребности, но и вероятности (возможности) ее удовлетворения. Следующая функция – подкрепляющая, обнаруживается не только на индивидуальном, но и на популяционном уровне, где эта функция реализуется через мозговой механизм – «эмоциональный резонанс», то есть сопереживания [31].

В самом идеальном варианте **радость, или, точнее, ее ожидание**, пронизывают всю жизнь и деятельность ребенка, школьника. Впрочем, как и для взрослого человека, ожидание радости – источник его движения вперед. Радость в любом виде труда школьника – от осознания достигнутого, особенно в учебе, которая была и остается главным видом его деятельности. Радость сама по себе не возникает. Ее «горючее» – успех. По образному выражению А. С. Белкина, «когда ребенок впервые скажет себе пушкинское: “Ай, да я, молодец!” – совершится самый нужный педагогический акт, в котором творец – ребенок, вдохновитель и организатор – учитель» [32].

Таким образом, жизнедеятельность ребенка (и взрослого) в человекообразном образовании отвечает следующим критериям:

- ребенок (и взрослый) защищен, находится в **«безопасности»**, чувствует поддержку;
- ребенок (и взрослый) **успешен** как в социальном аспекте, в освоении социальной нормы, так и в собственных глазах как самоутверждение – «самостояние»;
- ребенок (и взрослый) **«играет»**: игра творческого воображения, игра в «риск» и подобное – «созидание»;
- ребенок (и взрослый) **«преодолеывает себя**, свою природу, свое «не хочу» – «самосозидание» [21].

Удовольствие от преодоления – через эту эмоцию и открывается путь к воспитанию, к ее усилению, чтобы человек не снижал под тяжестью неудач, но вновь и вновь испытывал радость преодоления препятствия, даже в том случае, когда это «препятствие» на пути к достижению поставленной цели – он сам.

4.2.5. О любви и ее проявлении в образовании. Невоспитанные взрослые в образовании

*В каждом человеке продолжает жить испуганный,
полный опасений ребенок, горячо желающий,
чтобы его любили.
Шандор Ференци*

Добро и любовь в нас сильнее. Точнее, это более природные чувства. А грубость и ненависть нам навязаны извне. Навязаны поведением взрослых. Именно поэтому, если мы все будем воспитывать детей изначально в мире, любви и с добрыми намерениями, то и общество изменится.

К сожалению, у нас такое общество (точнее, социум. –

М. Н.), что меньшинство людей есть добрые люди. Максимум, что мы можем сделать, это подавать хороший пример. Особенно это **касается** учителей. Много девочек пошли учиться на учителей начальных классов. Надо признать, что **этих людей самих толком не воспитали**.

О чем речь? Как можно доверять им своих детей? Сегодня пары по педагогике, а завтра тусовка с, сами понимаете, чем. Гораздо меньше хороших учителей. Это русская рулетка.

Воспитание сегодня в условиях информационного социума – сложный феномен, который выходит на передний план по сравнению с обучением. Появившаяся «сетевая личность» требует сегодня иной формы взаимодействия, она **ХОЧЕТ**, чтобы с нею разговаривали-размышляли. Современный подросток бунтует против нормирования, нивелирования, поскольку ощущает себя личностью, не бихевиористом. Современный подросток – это состояние «абонент вне доступа», а чтобы подступиться к нему, нужно «быть, а не казаться».

Воспитание – это не технологии, это сложный **феномен культуры. Это культура рождения Духа, о ней не рассказывают – ею заражают**. Это развивающий (средовый – деятельностный – отношенческий – чувственный) феномен в образовании, непрерывно обновляемое содержание образования: гуманитарная система с ее поэзисом. А наши образовательные организации виктимизированы («виктим» – жертва), о каком воспитании может идти речь?

§ 5. Существование как воплощенная экзистенция (А. Лэнгле) [33] – значит постоянно выходить за пределы самого себя (В. Франкл)

Ключевые смыслы:

5.1. Информационный социум требует обращения к экзистенциализму. Экзистенциальный анализ. Экзистенциальный поворот. Феноменологический метод. Антропология: «человек – самолет».

5.2. Концепция четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле.

5.3. Экзистенциально-аналитическая теория личности и концепция Person (А. Лэнгле).

5.4. Масштаб личности и стратегии в образовании.

5.5. Послесловие. Воспитание – развитие субъекта, его неадаптивной и преадаптивной сущности.

5.1. Информационный социум требует обращения к экзистенциализму. Экзистенциальный анализ. Экзистенциальный поворот. Феноменологический метод. Антропология: «человек – самолет»

Сегодня педагогам (не путать с педработниками) предстоит осознать центральную сущность образования: рождение детей

цифры как «сетевой личности» с новыми потребностями (А. Ах-ян) остро актуализирует экзистенциальные проблемы бытия человека. Проблема «второго рождения» в информационно-интеллектуальной цивилизации становится стержневой для образования (как системы и как профессиональной деятельности).

Педагог XXI века – антропопрактик, прежде всего, ему предстоит стать Человеком культуры, тогда он может «заражать» (С. И. Гесен) этим экзистенциальным опытом Другого. И тем не менее о рождении Человека будущего в педагоге (образовании) XXI века надлежит говорить, точнее, «стучать в набат».

Экзистенциальный анализ. Ключевым понятием экзистенциального анализа является **не личность, а экзистенция**, в переводе с латинского – «существование», которое означает настоящую жизнь, полную глубоких **чувств**, реализованных **начинаний, собственных решений**, пусть даже ошибочных, в общем, трудную, конечно, но **истинную** жизнь.

Прожить настоящую жизнь удастся не каждому. И если удалось «жить так, чтобы не было мучительно больно за...» – это будет **исполненная экзистенция**. Как же этого достичь – «чувства исполненности»?

Экзистенциальный поворот, по В. Франклу. Смысл можно обрести, только сделав поворот на 180 градусов: вместо того, чтобы недоумевать, почему жизненная ситуация не соответствует твоим ожиданиям, спроси себя, соответствуешь ли ты сам ожиданиям ситуации.

Такой «поворот» в отношении к жизни актуализирует человеческую способность быть запрошенным жизнью – расслышать запрос на личной жизненной ситуации соотнести ее с собой и найти единственно правильный для себя ответ на него.

Феноменологический метод основывается на субъективизме, а следовательно, на доверии исследователя собственным впечатлениям.

М. Хайдеггер четко выделил три вопроса метода:

- Что это?
- Как это?
- Так ли это?

С помощью этого метода *структурируют глубинные переживания, относящиеся к внутреннему миру личности* [34]. Работая феноменологическим методом, великий философ XX века Макс Шелер дал точные и аккуратные определения таким категориям, как уважение, прощение, совесть. Он создал феноменологическую этику, а Виктор Франкл, будучи его учеником, – свою экзистенциально-аналитическую антропологию.

Антропология: «человек – самолет». Человек – триединство, система трех измерений:

- 1) **телесного**, подчиняющегося законам болезни или здоровья;
- 2) **психического**, или, точнее, **психодинамического**, подчиненного законам сохранения себя любой ценой, а следовательно, **законам удовлетворения потребностей**;

3) *духовного*, называемого *Person*, того, что ничем не детерминировано, то есть **свободного в человеке**.

Персональное измерение человека не может болеть, но может быть заблокировано, тогда *Person* приходит в отчаяние, экзистенция не исполняется, человек страдает [34].

В. Франкл: «Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному. Самолет не перестает быть самолетом, когда он движется по земле, хотя он может и ему постоянно приходится двигаться по земле! **Но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть** уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе, не обязательно противостоя самому себе».

Эта возможность и есть существование (экзистенция), а существовать – значит постоянно выходить «за пределы самого себя». В. Франкл писал: «Быть человеком – значит всегда быть **направленным на что-то или на кого-то**:

- отдаваться **делу**, которому он себя посвятил,
- **человеку**, которого он любит,
- или **Богу**, которому он служит».

Традиционный же человек (традиционная антропология) представляется **как существо, интересующееся исключительно самим собой, поскольку для него важно лишь сохранение гомеостаза**.

Экзистенциальный анализ исследует персональное, духовное измерение человека, то самое начало, которое мыслится как «Бог в тебе» или то, что называют «человечностью». Многообразие **содержаний духовной работы**, совершаемой человеком во внутреннем мире, могло быть описано только с помощью феноменологического метода.

5.2. Концепция четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле [33]

Альфред Лэнгле пытается «разрешить мысль»
о природе человеческого духа и человеческой души.

Решив проблемы с собственным Я, человек
может поднять глаза и посмотреть вокруг.

Первая фундаментальная мотивация – принять и выдержать. Перед человеком встает вопрос: **могу ли я быть в этом мире? Безопасно ли это для меня?** Непрерывная борьба за возможность «просто быть» в этом мире, за чувство безопасности блокирует развитие человека, его отношения с другими людьми. «Просто быть» – это поведение: *выученного поведения, бегства или уничтожения, замирания по типу мнимой смерти или бесполезной ритуальной активности*.

Защитные реакции как стражи, сохраняющие человека, включают раньше персональных решений. И проблема не в том,

чтобы отказаться от них совсем – это невозможно, а в том, чтобы **в конце концов перейти** от *реакций защиты* к *собственно персональному рассмотрению своих проблем*.

В тесной связи с первой фундаментальной мотивацией экзистенциальный анализ содержит такое понятие, как **«принять и выдержать»**, что это такое? **Принять (в основе рефлексия)** – это означает проявить некое доверие к жизни, доверие к ситуации, сказать: **«Да, сейчас это так в моей жизни»**.

А выдержать, значит «включить» самопреодоление, значит признать, что **такая ситуация в моей жизни есть, но она для меня трудная**, мне требуются порой **все доступные силы, чтобы находиться в таком состоянии и преодолевать его**. Я пытаюсь бороться с тем, что происходит, и не вполне могу отдавать себе отчет по происходящему.

Вторая фундаментальная мотивация – не прятаться, а жить.

Вопрос второй фундаментальной мотивации – **нравится ли мне жить?** Этот вопрос обычно не стоит на повестке, когда человек выживает, но становится чрезвычайно важным, когда страх побежден и первая мотивация исполнена.

Речь идет о способности быть эмоционально открытым, о зарождении чувств, о функции эмоций, об искусстве наслаждаться жизнью и глубоко страдать по поводу потери ценности. **Радость** и печаль, вся полнота чувственных переживаний открываются человеку, когда **он способен не прятаться, а идти навстречу всему, что приносит жизнь**.

Глубина переживания РАДОСТИ соразмерна глубине страдания. **Страдания – такая же естественная сторона жизни, как и радость**.

Новообразование, возникающее при наличии у человека подобных установок к жизни, – **переживание фундаментальной ценности жизни**.

Третья фундаментальная мотивация: готовность к диалогу с собой и с миром.

Основной вопрос третьей фундаментальной мотивации: в каждой ситуации для человека важно получить ответ на вопрос: **имею ли я право быть таким?**

- Оценка собственного поведения, желания, намерения закрепляется в виде суждения – **оправдывающего или обвиняющего**.

- Приговор себе – результат **внимательного всматривания в себя**.

Центральный **механизм** оценивания – согласование ситуации и всех содержащихся в ней ценностей с собой, с собственной сущностью называется **совестью**. Решив для себя вопрос «**имею ли я право?**» **положительно**, человек становится более защищен перед лицом людей, которые также выносят свои суждения о нем.

В противоположность реакциям защиты в персональной переработке развиваются **доверие к собственным оценкам**, ориентация на себя и через это «сопротивляемость» к внешним оценкам.

Следствием высокой самооценности является готовность к диалогу, только имея в опыте переживание ценности собственного «Я», человек способен ценить и уважать «Я» другого.

Четвертая фундаментальная мотивация – деятельное осуществление себя. **Ключевые вопросы:** каков сейчас запрос жизненной ситуации? Какие жизненные задачи для меня **главные**? Что я могу расслышать **как запрос жизни**? В каком контексте нахожусь? Насколько **широк горизонт** моего видения и понимания жизни?

Основной вопрос четвертой фундаментальной мотивации звучит так: **что я должен делать?**

И это вопрос, который адресуется будущему.

Тема этой завершающей мотивации – **внесение себя в жизнь.**

Без этого **дейтельного осуществления себя** нет шансов пережить чувство экзистенциальной исполненности – глубокого удовлетворения, что задуманное сбывается, что ценности живут благодаря моим стараниям.

– Решимость **воплотить Собственное** и есть вершина мотивационной иерархии – «**воление**», воля.

– В нем в снятом виде присутствуют «**могу**», «**нравится**» и «**имею право**».

Экзистенциальный вакуум в качестве защитной реакции формирует позицию «временщика», приспособляющегося к «невыносимой легкости бытия», фанатика или циника, живущего в «Дне сурка», по лестнице карьеризма.

Мое «Я» противостоит экзистенциальному вакууму – чувству глубокого разочарования жизнью, переживанию ее бессмысленности.

Смысл моего поступка или намерения становится частью **превосходящих его смыслов**, общечеловеческой смысловой сферы. Моя жизнь, объективные обстоятельства которой задуманы не мною, благодаря моим духовным усилиям созвучна его сущности и хорошо устроена в **превосходящей его системе** смысловых взаимосвязей.

Матрица фундаментальных мотиваций

Фундаментальная мотивация	Сущность мотивации	Перед человеком встает вопрос:
Первая	Принять и выдержать	Могу ли я быть в этом мире? Безопасно ли это для меня?
Вторая	Не прятаться, а жить	Нравится ли мне жить?

Фундаментальная мотивация	Сущность мотивации	Перед человеком встает вопрос:
Третья	Готовность к диалогу с собою и с миром	Имею ли я право быть таким?
Четвертая	Деятельного осуществления себя	Что я должен делать?

5.3. Экзистенциально-аналитическая теория личности и концепция Person (А. Лэнгле)

Способность к диалогу является сущностью Person. Она всегда в диалоге с другими или с собой. Можно сказать, что персональное в человеке проявляет себя в том, как он строит этот диалог... и строит ли его вообще (?)

«Я» – орган, функция которого внимательно всматриваться, рассматривать и оценивать все то, что человек считает собственным: **его намерения, желания, чувства, поведение**. Обобщая сказанное о работе «Я», можно сформулировать несколько положений-этапов:

1) каждый человек **уязвим в ситуации**, когда он вольно или невольно предъявляет **себя и плоды** своих трудов на суд других;

2) **защищаясь от страха** быть обиженным несправедливой оценкой, человек может выбрать защитное несвободное поведение (никогда не предъявлять собственное или заранее обещивать других – тех, кто может высказать отрицательную оценку);

3) альтернативой защитным реакциям будет развитие самооценности – способности постепенно **становиться самому себе окончательным судьей**. Этот процесс получил название **укрепление «Я»**;

4) **доверие к собственным оценкам** возникает в том случае, если внешние имевшиеся прежде всего в детском опыте человека предпосылки формирования самооценности, уважительное внимание, справедливая оценка собственного и признание безусловной ценности личности не просто становятся привычными критериями собственных оценок, но превращаются в персональную установку по отношению к себе;

5) когда **человек оправдан в собственных глазах**, он может смело предъявить свои решения или плоды своих трудов на суд людей, так возникает социальное поведение: **развитая самооценность делает человека социальным**;

6) привычка так относиться к себе приводит к **замечательному последствию** – «Я» все реже становится темой переживаний, оно как бы отступает на задний план, «выносится за скобки», исключается из ситуации, потому что с ним более **не связано напряжение ситуации внешней оценки**.

Высокая самооценność, делающая «Я» сильным, – условие, при котором становится возможным доступ к Person (нам представляется, что этот термин созвучен российскому «индивидуальность»).

Матрица «Я»

	Этап	Источник	Сущность
1.	Уязвимость в ситуации	Когда человек вольно или невольно	Предъявляет себя и плоды своих трудов на суд других
2.	Защищаясь от страха	Быть обиженным несправедливой оценкой	Человек может выбрать защитное несвободное поведение : никогда не предъявлять собственное или заранее обесценивать других – тех, кто может высказать отрицательную оценку
3.	Укрепление «Я» : альтернатива защитным реакциям	Развитие самооценности	Способности постепенно становиться самому себе окончательным судьей
4.	Доверие к собственным оценкам	В детском опыте человека (любовь другого, «общности») – внешние предпосылки формирования самооценности: – уважительное внимание; – справедливая оценка собственного ; – признание безусловной ценности личности	Превращаются в персональную установку по отношению к себе

	Этап	Источник	Сущность
5.	Когда человек оправдан в собственных глазах	Человек может смело предъявить свои решения или плоды своих трудов на суд людей	Возникает социальное поведение: развитая самооценność делает человека социальным
6.	Замечательное последствие «Я»	Исчезают переживания по поводу страха несправедливой оценки (этап № 1)	«Я» свободно – исчезает напряжение, связанное с внешней оценкой

Концепция Person (А. Лэнгле). Поскольку речь идет о самотрансцендирующем, выходящем за собственные пределы свободном начале, дать **определение Person невозможно**. Однако нам уже ясно, что это – центральное понятие экзистенциального анализа для обозначения **духовного измерения человека и его способности к экзистенции**. Персональное феноменологически проявляется как **чувство внутреннего согласия по отношению к своим чувствам, желаниям, поведению**.

Если Person есть свободное, то ее нельзя удержать, она всегда больше, чем то, что мы о ней знаем или можем о ней сказать, и по своей сути она всегда другая. **Так как она – свобода, она всегда способна удивлять, быть непредсказуемой и уникальной, ни с чем не сравнимой**. «Если я вслушиваюсь в себя самого, нахожусь наедине с собой, я чувствую в своей глубине что-то постоянное, неизменное. Person – это способность быть Я»³... Обратимся к нашему отечественному психологу А. Г. Асмолову: он говорил, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают. Мужество Быть.

Свобода традиционно считается критерием персонального в человеке, но сегодня, и это смешение акцентов делает уже А. Лэнгле, главное отличие Person – это **способность к диалогу**.

1. Феноменологически точно о наличии Person можно судить, потому что **она говорит мне и во мне**.

2. Этот внутренний голос слышал, наверное, каждый как **голос совести, голос интуитивного чутья**. Эта способность к диалогу является **сущностью Person** (вспомним «внутреннее слово» М. Бахтина).

³ Материалы семинаров по экзистенциальному анализу, проведенных А. Лэнгле в Москве (1999–2004).

Она всегда в диалоге с другими или с собой. Можно сказать, что персональное в человеке проявляет себя в том, как он строит этот диалог... и строит ли его вообще (?).

Person – это **внутренняя сила**, которую мы не можем постичь или удержать, или создать, она не поддается контролю. Человек перед лицом этой силы переживает невозможность до конца постичь самого себя. Эта глубинная **духовная первооснова** снова и снова приходит ко мне – адресуется мне. Я лишь окаймление этого, подобно тому как твердая почва окаймляет источник. Эта глубинная Person – одновременно то же я, это не кто-то другой, кто говорит со мной. И все это попадает в руки моего «Я», я как *Person отдан своему «Я»* – тому, кто принимает решения, определяет и действует. Но еще один парадокс – «Я» наделено свободой, поэтому оно также свободно игнорировать персональное. Однако *лишь тогда, когда мое «Я» берет на себя ответственность за Person, действует в соответствии с этим, появляется условие экзистенциального существования*. Моя Person доверена мне, и единственная ответственность «Я» – это ответственность за эту таинственную, непостижимую глубину, которая есть я сам.

Актуальность такого понимания человеческой сущности сегодня не нужно специально доказывать. (А вот педагогические антроповыводы – не для массового человека, не для массового педработника. – **М. Н.**)

- Если я разделяю такое понимание себя, то я отношусь к себе с очень скромной позиции – позиции хранителя того непостижимого и глубокого, что я чувствую как соответствующее моей сущности.

- Если я разделяю эту философию, **то я проникаюсь естественным почтением к персональному в других людях.**

- Если все общество признает уникальность личности, в нем присутствует больше уважения к людям, их чувствам, их правам. **В общественном сознании естественно развиваются терпимость и милосердие, а нравственные законы прева-лируют над всеми иными** [34].

5.4. Масштаб личности и стратегии в образовании

Ключевые смыслы:

- 5.4.1. А. Солженицын и Д. Лихачев о Человеке.
- 5.4.2. Масштаб личности.
- 5.4.3. Что определяет масштаб личности, типы и факторы развития масштаба личности?
- 5.4.4. Масштаб и амбициозность целей: как развивать.
- 5.4.5. Охват территории, как развивать.
- 5.4.6. Масштаб мышления: как развивать.
- 5.4.7. От масштабной личности педагога к стратегу-проектировщику в образовании.

5.4.1. А. Солженицын и Д. Лихачев о Человеке

Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов – первые русские экзистенциалисты, считающие своим предшественником Ф. М. Достоевского. Радикальная субъективность, а именно – **переживание человеком собственной жизни**, было для них изначальным и подлинными феноменом [37], оно являлось некоей нерасчлененной целостностью субъекта и объекта, противопоставлявшей картезианскому разделению духа и тела.

В СССР Бытие Персоной (индивидуальностью) было смертельно опасно. Может быть, поэтому в наше сумасшедшее время, когда самым большим дефицитом остается *уважение – тактичная, уважительная дистанция по отношению друг к другу*, такой родной и одновременно такой еретически опасной кажется книга Альфрида Лэнгле, посвященная Персональному бытию человека.

Именно об этом с болью и протестно написал А. Солженицын в 1974 г. в своей работе «Образованщина»: массовый человек в политике, в государстве, в партии, а идея *Person (индивидуальности)* – **под диким запретом** – как и сегодня в мегамашине-образовании... Но экзистенциальных «временщиков» – политиков, министров, чиновников, докторов и кандидатов от педагогики в образовании великое множество (см. Псевдологию в образовании Э. Гусинского).

Главная черта образованщины – повышенная адаптивность, то есть конформизм, востребованность при любой власти, троедушие (тройная мораль) для себя, для общества, для государства [23].

«От осинки не родятся апельсинки», и получившее образование скотство, обладая повышенной адаптивностью и конформизмом, прекрасно встроилось в режим, не выказывая ни малейшего желания быть ему в оппозиции, разве что в анекдотах на кухонных посиделках (согласен, были исключения, но они не носили массового характера).

В самом конце Александр Исаевич предлагает очень трудный экзамен просто **на** человека:

- **не лгать!**
- **не участвовать во лжи!**
- **не поддерживать ложь!**

Не уверен, что смогу сдать его хотя бы на удовлетворительно. Это уже не относится напрямую к заявленной теме, но по мне так был бы человек хороший, а не важно как он называется.

Академик Дмитрий Сергеевич Лихачев в своей статье о русской интеллигенции заметил: «Интеллигентность не только в знаниях, а в способностях к пониманию другого. Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, вести себя скромно за столом, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор, и еще какой!)». Мне кажется, что сегодня нам

не хватает именно интеллигентности, воспитанности и уважения друг друга [35].

А. Солженицын написал о советской образованщине в 1974 году, Д. Лихачев о русской интеллигенции спустя 20 лет. Прошло после текста Д. Лихачева еще четверть века (27 лет). И массовый человек живет и здравствует. Образование виктимизировано, дети ненавидят школу, и ВСЕ молчат!!! Мегамашина-образование живет: министры и начальники получают большие зарплаты, красиво говорят, а нищих педработников ненавидят и презирают.

5.4.2. Масштаб личности [37]

Нежелание замечать проблемы, брать на себя ответственность за них и предпринимать действия связано с «порочным кругом жертвы», который не позволяет организациям добиваться результатов, а сотрудникам расти и развиваться.

Как, проанализировав свои сильные стороны, стать амбициознее, успешнее, продуктивным?

Масштаб личности – это, **во-первых, цели**, которые ставит человек, и результаты, которых он добивается. Масштаб зависит не от желаний, а от действенных целей, которые человек ставит самостоятельно, не копируя их у других, **это энергетическая емкость**, которая позволяет ему реализовать себя в определенных проекте или задаче, которая позволяет человеку реализовать себя в решении определенной миссии, в проекте или задаче. **Это конкретный показатель, определяющий жизненный путь человека.**

Во-вторых, совокупность **приобретенных личностных качеств**, которая определяет:

- возможности мыслительных процессов индивида;
- а также его практических возможностей;
- выбор задачи того или иного уровня;
- процесса ее решения и, как следствие, достигаемых результатов.

В-третьих, это область, которую человек охватывает своими активными действиями. Кто-то ежедневно выполняет одни и те же действия, отодвигая на второй план проблемы, не относящиеся непосредственно к нему. А кто-то, напротив, хочет расширить свои знания и навыки в других сферах.

Чем сильнее стремление человека наиболее полно реализовать себя, тем выше масштаб его личности.

5.4.3. Что определяет масштаб личности, типы и факторы развития масштаба личности?

1. Масштаб и амбициозность целей.
2. Охват территории.

3. Масштаб мышления.
4. Ответственность.
5. Ценности.
6. Количество энергии и решительность идти до конца.
7. Активность.

Помимо ключевых аспектов, важную роль играют мотивы, потребности, наличие таланта, знаний и опыта. Но определяющим фактором являются цели, которые человек ставит перед собою и на самом деле стремится реализовать.

В зависимости от масштаба личности два человека в одной ситуации принимают разные решения. Понимание проблемы может быть одинаковым, но действия будут противоположными. Так выделяются **два типа реакции**: пассивно-критическая и активно-поисковая.

Важными индикаторами масштаба личности являются: практические действия по реализации целей, включая уровень ориентации в проблемах, лежащих в их основе.

Типы масштабов личности

Большой – достигается высокими **уровнями амбиций** (1) и **интеллектуально-профессионального потенциала** (2) личности.

Средний – средним уровнем амбиций и интеллектуально-профессионального потенциала личности.

Малый – низким уровнем обеих характеристик.

Эти уровни можно назвать гармоничными, потому что уровень одной характеристики соответствует уровню второй. Но вместе с ним выделяются еще два негармоничных масштаба личности.

Псевдомалый масштаб – низкий уровень характеристики, определяющей внешнюю активность, скрывает высокий уровень интеллектуально-профессиональных качеств.

Псевдобольшой масштаб представляет собой мнимо большой масштаб, сочетающий высокий уровень амбиций и низкий уровень интеллектуально-профессионального потенциала личности.

Масштаб личности проявляется в психологической готовности участвовать в решении масштабных задач:

- одни люди с интересом и энтузиазмом относятся к сложным и ответственным задачам;
- другие боятся и сомневаются в своих возможностях, ими движет неуверенность.

Факторы развития масштаба личности

Масштаб личности формируется в течение всей жизни, но на разных этапах жизни с разной динамикой. Это определяется:

- масштабом решаемых задач;
- оценкой достигаемых результатов;
- ближним окружением и соответствующим уровнем общения;
- уровнем амбиций;
- широтой взглядов, кругозором;

- разнообразием интересов;
- уровнем интеллекта, образованности, общей культуры;
- уровнем профессиональных компетенций;
- профессиональной интуицией;
- гибкостью поведения.

Важным фактором развития масштаба личности является разнообразный опыт. Но его влияние имеет значение только в том случае, если опыт находит применение в повседневной жизни.

5.4.4. Масштаб и амбициозность целей: как развивать

Масштаб личности определяется целями, которые ставит человек, и результатами, которых он добивается. **Масштаб личности определяется не желаниями, а действенными целями**, которые человек ставит самостоятельно, не копируя их у других. Поэтому если он меняет цели, повышает их уровень и лучше структурирует, не снижая активности в их реализации, значит, идет процесс прогрессивного изменения масштаба личности.

Как развивать?

1. Ставьте перед собой амбициозные цели. Возьмите за правило доводить все до конца.
2. Не бойтесь ставить цели, которые еще никто до вас не ставил. Будьте уникальны!
3. Прописывайте план реализации поставленных целей. Станьте **проектным менеджером своей жизни**. Пусть ваша жизнь будет для вас самым ценным из всех проектов, которые вы ведете и над которыми трудитесь сейчас!
4. Беритесь за решение масштабных задач и проблем. Постепенно наращивайте их масштаб, чтобы не оказаться перед задачами, которые превышают масштаб вашей личности.

5.4.5. Охват территории, как развивать

1. Уровень «Я».
2. Уровень «Мы», «Семья».
3. Уровень «Община».
4. Уровень «Город», «Предприятие».
5. Уровень «Страна», «Сообщества».
6. Уровень «Планета».

Как развивать?

1. Это определяется совокупностью качеств человека, таких, как амбиции, интеллект, ответственность, интересы.
2. Мне понравилась мысль автора книги «Комиксы про мироустройство» Андрея Шапенко, которая звучит так: **«Ты среднее арифметическое из людей, которые тебя окружают».**
3. Как вывод: если хотите стать масштабной личностью, **окужайте себя людьми, масштаб личности которых в де-**

сятки и сотни раз выше вашего. Вы заразитесь их примером, и это сможет сформировать вас как личность.

5.4.6. Масштаб мышления: как развить

Масштаб мышления, который определяется:

1.	Междисциплинарностью	Способностью охватить <i>разные сферы деятельности</i> как в глубину, так и вширь
2.	Системностью	Способность видеть взаимосвязи там, где их не видят другие люди
3.	Комплексностью (целостностью)	Видеть картинку в целом
4.	Стратегичностью	Умение видеть наперед
5.	Будущностью (визионерство)	Мыслить понятиями будущего

Как развить?

1. Изучайте разные науки, направления и сферы деятельности, причем не близкие друг к другу, а удаленные.
2. Развивайте системность мышления.
3. Мыслите по-новому, и пусть это будет вашим девизом!
4. Постоянно тренируйте свой мозг решением трудных задач и нахождением решений проблем из разных отраслей и сфер деятельности.
5. Думайте над высшими материями.

Ценности.

1. Пассионарность.

Пассионарность – это непреодолимое внутренне стремление к деятельности, направленное на осуществление каких-либо целей. Цель эта представляется пассионарной особе ценнее даже собственной жизни, а тем более жизни счастья современников и соплеменников

2. Ответственность. Личная ответственность.

Подразумевает под собой следование индивидуальным установкам, реализацию планов и стремлений. Ответственность за свою жизнь, за людей, которых ты ведешь за собой, ответственность за все свои действия. Чем масштабнее личность человека, тем большую ответственность он несет перед собой и перед другими.

3. Ответственность – как ее развивать?

1. Каждый день отвечайте себе на вопрос: «Несу ли я ответственность за свою жизнь и не пытаюсь ли свалить свои неудачи на других?»
2. Ответственность. Без нее ни одна программа не станет успешной; с ней любая программа сделает гораздо больше, чем

обещают промоутеры. Находится ли организация (компания) в списке наиболее уважаемых и успешных, или она уже на стадии увядания, или на грани разорения – производительность неизменно улучшается, когда люди берут на себя большую ответственность за результаты и участвуют в их достижении. Для чего они это делают? Мы убеждены, что люди хотят нести ответственность. Ответственность заставляет их чувствовать себя лучше. Она вдохновляет их на достижение великолепных результатов. Вот почему столько людей во всем мире с таким энтузиазмом восприняли «Принцип Оз».

3. Сознательно расширяйте зоны ответственности перед собой [38].

Источники:

1. <http://herlich.ru/blog/-personal-growth> – Анастасия Мартыанова.

2. Сергей Кулыгин. Что такое масштаб личности? – URL: 18e206b048c7797e.pdf

3. Роджер Коннорс, Томас Смит, Крейг Хикман. Принцип Оз. Достижение результатов через персональную и организационную ответственность. – URL: 5658-Oz-principle.pdf

5.4.7. От масштабной личности педагога к стратегу-проектировщику в образовании

Главное, чтобы во главе угла находилась не методика, а человек, которому предстоит строить будущее.

Замыслом, содержанием и стратегией конкретных школ не занимается никто. Позиция самого учебного заведения в вопросе предпочтений и самоопределения не обсуждается.

Бизнес, органы власти и вузы – все испытывают разочарование, сталкиваясь с результатами работы школьной системы. Возможно, все дело в том, что мы постоянно рассуждаем о системе, об ответственности государства, о стандартах и нормировании. ***Замыслом, содержанием и стратегией конкретных школ не занимается никто.*** Даже в рамках национального проекта «Образование» школа рассматривается как часть образовательной инфраструктуры. ***Позиция самого учебного заведения в вопросе предпочтений и самоопределения не обсуждается.*** Мы не слышим и не знаем ее. О том, насколько глубоко укоренилась эта «неосознанность», говорит опыт новых частных школ: многие из них, проработав пять-десять лет, осознали, что находятся в глубоком кризисе. Изменить ситуацию поможет приход в систему среднего образования стратегов. Но кто они и где их взять? В последнее время появились люди с деньгами и желанием инвестировать в создание частных школ. Многие создатели новых частных школ – успешные интеллектуалы и состоявшиеся пред-

приниматели, которые не являются профессионалами в образовании. У этих социально ответственных и неравнодушных к будущему нашей страны и наших детей лидеров есть запрос на какой-то (!) образ ребенка, юного гражданина, но при этом нет опыта поиска и применения адекватных инструментов и методик для достижения идеального результата. Они, конечно же, пытаются разобраться, но **проектировать в образовании – не то же самое, что проектировать на производстве, технологичный подход здесь не срабатывает.**

Мы проскакиваем важнейший этап, понимание того, **зачем и какую школу мы хотим. Знаем «как», но по-прежнему не знаем «что».** Без четко сформулированного и проработанного замысла никакая методика сама по себе не сработает. Качественная стратегия, основанная на жизнеспособной концепции школы, – сложный продукт. Тут требуются специальная работа по конструированию модели, коммуникация с несколькими экспертами, проектная команда и, наконец, базовая идея и четко обозначенный конечный результат. На сегодняшний день в России не так уж много специалистов могут похвастаться необходимыми для организации такой работы навыками, спрос на стратегов огромен.

Чем стратег отличается от всех остальных и зачем он нужен?

- Методист отвечает на вопрос, как будет организован учебный процесс.

- Маркетолог анализирует рынок, может прогнозировать спрос и позиционирование, построить воронки продаж и рекламные тактики.

- А стратег должен определить на перспективу как минимум десятка лет: чему нужно учить детей, с какими семьями работать, каким должен получиться выпускник, на какие вузы и сферы деятельности стоит ориентироваться.

Основная задача стратега – сформулировать, что мы будем делать, а что не будем, исходя из конкретного замысла, и собрать под эти задачи проектный офис.

В обществе есть запрос на самые разные формы школьной жизни. Стратеги нужны не только в частных школах. Продвинутые государственные общеобразовательные учреждения и лицеи тоже чувствуют, что атмосфера меняется. В университетах уже разрабатываются стратегии и программы развития, кое-где даже появились проректоры по развитию – **запрос на понимание себя в будущем** с каждым годом формируется в сфере образования все более четко.

Откуда могут появиться стратеги для школ и какими умениями им следует обладать? Можно выделить три ключевых качества школьных стратегов:

- они относятся к школе как к собственному делу, берут на себя ответственность на длинной дистанции;

- они воспринимают школу как единое целое, объект управления, а не только как совокупность классов, предметов, учителей и учебников;

– они понимают, что стратегия в одиночку не делается, нужно уметь работать в коллективе, выстраивать коммуникацию и принимать критику.

Стратегу предстоит сформировать команду, которая может обозначить идею школы и будет двигаться к обозначенным целям – так школа выходит на дорогу педагогического проектирования.

Осознание замысла, особенностей и перспектив развития каждого учебного заведения позволяет создать много разных школ с собственным лицом [39].

5.4.8. Миссия стратега-проектировщика в опережающем образовании

Два смысла, две человеческих сущности, которые вызывает опережающее образование для устойчивого развития (ООН, ЮНЕСКО, 2015): обращение к мышлению (интеллекту) и экзистенциальной сущности Человека.

Появление первого, рождение второго возможно только в условиях межличностного взаимодействия (сотрудничество, кооперация), так как мышление – это социально обусловленный феномен, а экзистенциальная сущность человека имеет «динамику восхождения»: социальное – персональное – культурное.

Если обучение – это «о-**способ**-ливание» человека, то воспитание – это **пробуждение** экзистенциальной сущности человека в условиях информационно-интеллектуальной цивилизации (постмодернизма).

В образовании приоритетным становится воспитание, но не эстетическое, правовое и другое, это все из сферы предметности, а РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА – его неадаптивной и преадаптивной сущности. К этому **НЕ ГОТОВЫ**, прежде всего, две «армии» в образовании: педработников (более двух миллионов) и армада чиновников – от министра до директора образовательной организации. Известная марксистская фраза «воспитатель должен быть сам воспитан» сегодня особо актуальна. И если мы обратимся к семи экзистенциальным сущностям человека (страх, смерть, страдание, одиночество – ответственность – самопреодоление – любовь) и через них посмотрим на педработников, главное, на армаду чиновников, то увидим, что говорить о «втором рождении» ни у первых, ни у вторых не приходится – **отсутствует субъектное начало и деятельность в образовании**. А если обратиться к документам, которые «выдает» государство для системы образования в целях усиления воспитательной составляющей, то нужно честно признаться – формализм.

Поэтому педагог-проектировщик (стратег-проектировщик), прежде всего, ВОСПИТАТЕЛЬ. Мы сознательно вставляем фрагмент о воспитании, американцы это поняли, а мы... Данный материал подготовлен совместно с доцентом Е. Ф. Зачиняевой.

5.5. Послесловие. Воспитание – развитие субъекта, его неадаптивной и преадаптивной сущности

Ключевые смыслы:

- А. Осмысление аксиосферы эпохи.
- Б. Психологический фон воспитания поколения XXI в. составляют.
- В. Цель воспитания.
- Г. Сущность воспитания.
- Д. Содержание воспитания.
- Е. Средства воспитания.
- Ж. Концепции воспитания.
- З. Как происходит воспитание?

*Современные психология и педагогика
должны перестать быть пособием
о способах духовного кодирования, техниках социальной
дрессуры и манипуляций,
а становиться в подлинном смысле антропными,
человекоориентированными
науками, способными целенаправленно строить
практики действительного
выращивания «собственно человеческого в человеке».*
В. И. Слободчиков

А. Осмысление аксиосферы эпохи

Осмысление состояния аксиосферы эпохи во все времена является первостепенным этапом для разработки теории и практики воспитания.

Педагогу важно мыслить историческими категориями. Наступила эпоха «постфеноменов»: постиндустриальный мир, эпоха постмодерна, эпоха постчеловека, надвигающийся семцивилизационный техноуклад (а Россия еще в четвертом). Необходимо глубокое понимание существующего общества и нахождение в его недрах точек **новой активности** (например, преадаптивность), способной породить из хаоса порядок, новые идеи его изменения.

Эпоха постмодерна (интеллектно-информационной цивилизации) осуществляет антиавторитарную переоценку ценностей.

Гуманизм постмодерна – понимание человека:

- возвышение достоинства КАЖДОГО человека;
- акцент на различиях;
- встраивание каждого индивида в группу;
- ценность взаимопонимания;
- ценность полноты жизни («жизни, а не существования»).

Рискнем предположить, что постмодернизм подводит черту под типом развития, заданным первым осевым временем в истории человечества, и одновременно предстает симптомом вызревания второго осевого времени, призванного, **по Ясперсу – автору**

этой концепции, создать «настоящих людей», подлинного человека. Настаивая на исторической значимости «единицы», личного достоинства каждого отдельного человека, перспективы и ценности Другого, постмодернизм несомненно работает на грядущий тектонический сдвиг истории (П. К. Гречко [40]).

Б. Психологический фон воспитания поколения XXI в. составляют:

√ «духовное напряжение», вызванное кардинально изменившейся геополитической и социально-экономической ситуацией; экологическими проблемами, миграционными процессами, военными и террористическими действиями;

√ дискредитация в глазах молодежи цивилизационного опыта человечества, поставившего себя на грань уничтожения;

√ смена способа культурного наследования (от постфигуративности к префигуративности), упраздняющая тысячелетиями поддерживавшуюся иерархию в системе отношений «отцы – дети»;

√ парадоксальность окружающего мира, полного борьбы и конкуренции, в котором «все на продажу» и «все дозволено»;

√ глобальность трагических переживаний, актуализирующая в сознании детей, подростков, молодежи тему Жизни и Смерти;

√ открытость информационного пространства, где в равной мере можно получить доступ к источникам добра и зла, красоты и безобразия, истины и лжи;

√ атомарность, «отдельность» от какой-либо традиции личности, не всегда понимающей, как использовать вдруг открывшийся ей «страшный дар свободы» (В. Зеньковский), и внутренне не готовой к самостоятельному нравственному выбору...[41].

Итог осмысления аксиосферы эпохи – воспитание как социально-педагогическое явление направлено на сохранение человечества и его благополучия: опережающее образование для устойчивого развития (ЮНЕСКО, ООН, 2015).

В. Цель воспитания

Изучение ожиданий общества (ФГОС, требования работодателей).

– Личностные результаты по ФГОС (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация).

– Требования работодателей: soft-skills, people-skills.

Изучение мнения современных ученых (философов, психологов, педагогов).

В. И. Слободчиков:

«Одним из вызовов отечественному образованию в настоящее время является требование профессионального решения проблемы производства и воспроизводства *собственно человеческого в человеке*, а не только его отдельных компетенций, способностей или психических функций.

Фактически речь идет о постановке **беспрецедентной задачи, точнее, ЦЕЛИ для образования**: оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную *человечность*; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего – подлинным **субъектом собственной жизни**.

Традиционное, философское – формирование (сегодня – «вращивание») ценностного, творческого, рефлексивного отношения к миру, к другим, к себе.

Формирование «человеческого в человеке» (сознательного ответственного отношения к себе, к миру, бытие с другими, активно-преобразовательная деятельность). С. Рубинштейн, В. Слободчиков. Формирование субъектной позиции (по М. Битяновой).

Итог: отказ от получения в итоге воспитательной работы набора определенных характеристик (дисциплинированность, ответственность и т. д.).

Г. Сущность воспитания

Воспитание сегодня осуществляется в условиях смены типа межпоколенческих отношений от постфигуративной культуры к префигуративной (поколения учатся друг у друга) (М. Мид). Воспитание как развитие человека осуществляется внутри базисных общностей (В. И. Слободчиков).

- **Внешняя сторона** – деятельность педагога (знаменатель дроби в педпроцессе – физическое время).

- **Внутренняя сторона** – изменение внутреннего мира ребенка (числитель дроби педпроцесса – социальное время).

Воспитание – это целенаправленная педагогическая деятельность (**ценностно-смысловое взаимодействие** педагога и воспитанника), в ходе которой происходит становление в воспитаннике самого сокровенного (пробуждение экзистенциальных сущностей) – **его смыслов бытия как индивидуальной системы ценностей, рефлексии, отношений с другими**.

1. Воспитание как непрерывное становление к целостности, предоставление человеку возможности самоопределиваться (Г. С. Батищев).

2. Воспитание как «управление» развитием человека (Л. И. Новикова).

3. Воспитание – самопреодоление в процессе самоопределения в «клубе» (по П. Г. Щедровицкому).

4. Выведение на поверхность вашего существа бесконечных истоков внутренней мудрости (Рабиндранат Тагор).

5. Воспитание как восхождение к субъектности (М. Каган).

6. Воспитание – возвышенное, ДУХовное питание человека, связанное с умением извлекать спрятанное (древнерусское значение).

7. Воспитание – это ценностно-смысловое взаимодействие с воспитанниками в контексте решения их экзистенциальных проблем (Н. М. Борытко).

Д. Содержание воспитания

Содержание – это то, чем наполнено организуемое педагогом взаимодействие ребенка с миром и взаимодействие педагога с ребенком.

Содержание – это то, что наполняет любой вид человеческой деятельности (труд, познание, художественное творчество, общение).

Содержание воспитания традиционно включает обретение взрослыми и детьми:

- ✓ **опыта мыследеятельности (рефлексии);**
- ✓ **опыта созидательной деятельности;**
- ✓ **опыта уважительного отношения к другим;**
- ✓ **опыта радости бытия: самопреодоления в созидании (преобразовании).**

Воспитание – это обретение опыта:

- «заражение» опытом другим значимым человеком,
- либо в *радостной (моей) деятельности* совместно с другими.

Воспитание – это косвенное влияние на личность через опыт отношений, общения, взаимодействий, совместной деятельности.

Личностно значимая деятельность ребенка, в которой каждый ребенок «практикует» себя и формирует собственные установки относительно мира, других и себя в этом мире. Антропопрактики и культурные практики.

Деятельность – абстрактное содержание воспитания, аккумулированное в науке, морали, искусстве, осваивается **ребенком в разнообразной деятельности.**

Педагог, не полагаясь на стихийное освоение социального опыта ребенком, специально организует познавательную, художественную, трудовую, спортивную и другие виды деятельности.

Отношения – организуя деятельность по освоению содержания воспитания, педагог включает ребенка в сложный мир человеческих отношений, которые рождаются в этом процессе. Рефлексия как основа и механизм отношений. Личность соткана из отношений. Отношения вокруг нас, внутри нас, между нами. Именно межличностные отношения являются источником развития мышления (социально обусловленно), пробуждают интеллект (академический и практический) и человечность.

Основой содержания процесса воспитания является **субъективный и субъектный опыт личности с его ценностями и смыслами**, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения, отражающий динамику развития:

- субъектности самосознания;
- субъектности в общении;
- субъектности в деятельности (характеристики человеческого в человеке).

Е. Средства воспитания

(формы, методы, приемы, воспитательная система:
среда, пространство, уклад жизни)

*Средства не ищут, за ними не ездят за границу,
их не приобретают за деньги – их выбирают, отбирают,
отвергают, подбирают, «выстрадывают», оставляя
лишь то, что оптимально соответствует целям,
индивидуальности ребенка и самого педагога.*

Психологические механизмы воспитания

Психологические механизмы воспитания основаны на включении целостного человека в процессы:

- выработки **сознательного отношения** к миру, к другим, к себе (рефлексия – мышление – интеллект академический – практический),
- мучительного **САМОпреодоления «себя в себе»**: своих трудностей, барьеров, защит...(рефлексия – мышление);
- поведения «преобразователя»-созидателя (**практический интеллект**).

Целостность Человека определяется четырьмя сферами:

- эмоциональная сфера – переживание;
- когнитивная сфера – осмысление ценностных регулятивов;
- поведенческая сфера – включение в деятельность;
- социальная сфера – отклик других на деятельность или поступок.

Целостность Человека: переживание, смыслообразование, идентификация в деятельности, рефлексия.

Понятийный аппарат воспитания

1. *Воспитательная система* – развивающийся во времени и в пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создана).

2. *Компоненты воспитательной системы*: исходная концепция, блок воспитательных целей, общность людей (взрослых и детей), их реализующих, деятельность тех и других, направленная на реализацию целей, сеть отношений, складывающаяся между участниками этой деятельности, часть окружающей школу среды, которая освоена ею в процессе реализации принятых целей.

3. *Блок управления процессом становления и развития воспитательной системы*.

4. *Уровни управления воспитательным процессом*: директор, завуч, классный руководитель, предметник.

5. *Воспитательная среда*. Уклад школы. Воспитательное пространство.

6. *Средством воспитания* может быть любой предмет, явление, процесс, концентрирующий в себе достижения человеческой культуры.

7. *Средства не ищут, за ними не ездят за границу, их не при-*

обретают за деньги – их выбирают, отбирают, отвергают, подбирают, оставляя лишь то, что оптимально соответствует целям, индивидуальности ребенка и самого педагога. В педагогической деятельности средства не используются напрямую, они опосредуются методами и формами.

8. *Метод* (гр. “*metodos*”) – путь, способ достижения заданной цели. В воспитательном процессе методы – это способы воздействия и взаимодействия, направленные на достижение целей воспитания (пробуждение субъектности воспитанника).

9. *Методы воспитания* – способы осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка (П. В. Степанов).

10. В педагогике *форма* – это устойчивая, завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов – уклад жизни.

11. *Форма* воспитательного процесса – это внешний образ взаимодействия детей и взрослых (Н. Е. Щуркова). Форма «уклада жизни» обеспечивает пленительность всего воспитательного процесса. Форма помогает дифференцировать педагогическое воздействие и взаимодействие, подчеркивая особенности малышей и старших, девочек и мальчиков, несхожесть классов, групп ребят, индивидуальностей.

Ж. Концепции воспитания

– **Концепции антропоориентированного педагогического процесса** (О. С. Газман, М. Н. Невзоров, Н. М. Борытко).

Концепция личностно ориентированного образования В. В. Серикова.

– **Концепция школы самоопределения** А. Н. Тубельского (субъектность самосознания).

– **Концепция педагогики товарищеской заботы** И. П. Иванова.

– **Теория событийной общности** (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман).

Концепция детско-взрослой общности (И. Шустова).

Событийный подход в образовании (Д. Григорьев) (субъектность в общении).

– **Культурологические концепции воспитания деятелей (созидателей)** (Ш. А. Амонашвили, Н. Б. Крыловой, Е. А. Ямбурга) – субъектность в деятельности.

– **Концепция управления процессом развития Человека** как субъекта деятельности, личности и как индивидуальности (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова).

3. Как происходит воспитание? [63]

Принятие ребенком тех или иных социальных норм, его ценностное самоопределение зависят отнюдь не от когнитивных процессов.

Как происходит воспитание, каким образом те или иные дей-

ствия взрослых приводят к тем или иным изменениям в личности ребенка? Ответ на этот вопрос поможет нам понять механизм воспитания и некоторые его «парадоксы».

Почему:

1. Одни и те же действия одного и того же воспитателя имеют совершенно разное влияние на разных детей?

2. Дело, проведенное педагогом в одном классе, будет воспитывающим, а точно такое же, но в другом классе, окажется совершенно пустым?

3. Прежде безуспешные попытки повлиять на поведение «трудного» подростка сегодня вдруг оказываются чрезвычайно эффективными?

Объяснить все это **разным уровнем познавательного интереса или способностей** школьников, подобно тому, как мы привыкли объяснять разное влияние на них действий учителя на уроке, **нельзя**.

Принятие ребенком тех или иных социальных норм, его ценностное самоопределение зависят отнюдь не от когнитивных процессов. Здесь действует какой-то иной механизм, который мы и постараемся сейчас рассмотреть.

А для этого попробуем **взглянуть на воспитание** как на процесс создания и функционирования неких объединяющих ребенка и взрослого духовных общностей, в которых происходит становление индивидуальной картины мира ребенка.

Пожалуй, самая главная воспитывающая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней жизни малыша – это его семья. Образую и переживая свою общность с родителями, ребенок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, считать себя похожим на них, ориентироваться на них, соотносить с ними свое поведение, схожим с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Другими словами, от значимых людей, образующих с ним общность, он начинает *перенимать* основные социальные знания, ценности и нормы. Отождествляя себя с ними, он **интернализует** их установки, делает их своими собственными. Интернализация – это перенимание от другого того мира, в котором другие уже живут. Именно благодаря процессу интернализации нечто становится само собой разумеющейся реальностью для человека [64].

То есть ребенок *перенимает* от родителей и некоторых других своих родственников их представления об элементарных нормах поведения, о гигиене, о половой стратификации общества и еще многое из того, что принято называть картиной мира – системой иногда до конца не осознаваемых представлений человека о мире, определяющих его ориентацию в этом мире и его социальное поведение.

Эта интернализованная в раннем детстве картина мира станет для растущего человека базисной картиной мира. Она будет оставаться своеобразным ядром картины мира человека на всех этапах его развития.

По мере взросления ребенка его социальное окружение становится все шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать на себе влияние других норм, видеть другие интерпретации действительности, сталкиваться с другими толкованиями истины, добра, красоты. Причем ребенок, подросток или юноша встречается не просто с разными, но зачастую и с противоречащими друг другу картинами мира. С людьми, предлагающими растущему человеку свои версии норм и ценностей, он встречается повсюду. Ситуация с его социализацией и воспитанием усложняется: чьи установки он интернализирует, в чью сторону направится вектор его ценностного самоопределения, кто и в какой мере будет способствовать становлению его индивидуальной картины мира: родители, друзья, церковь, педагоги, какие-то иные взрослые? А будут это как раз те люди, с кем ребенок станет себя отождествлять, то есть те, с кем он сможет образовать духовную общность. В. И. Слободчиков называет ее событийной общностью, с кем он сможет переживать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития духовную связь. Именно их картины мира будут интернализированы ребенком и составят новые слои его индивидуальной картины мира. Кстати, тут может происходить и обратный процесс: ребенок сам начинает оказывать влияние на образующих с ним общность людей, и педагогами, в свою очередь, могут интернализоваться его представления, установки, его образ мыслей и стереотипы поведения.

Но тут возникает другой вопрос, нуждающийся в прояснении: что если эти картины мира вступают в явное противоречие друг с другом или с базисной (сформировавшейся в раннем детстве) картиной мира самого ребенка?

Здесь важную роль начинает играть **процесс рефлексии**, позволяющий ребенку осмыслить и проблематизировать как новые для него, так и ранее уже интернализированные им взгляды, установки, нормы, ценности. Такая рефлексия может быть «спровоцирована» кем-то извне (например, педагогом или родителями ребенка), а может явиться и результатом его собственной мыслительной деятельности.

Ее следствием и становится нормативно-ценностное самоопределение ребенка. А вот слабость или отсутствие подобной рефлексии приводит к складыванию у человека такой картины мира, в которой причудливо сочетаются, казалось бы, плохо сочетаемые элементы: так, люди, идентифицирующие себя как христиане, могут оказаться ярыми поборниками всеобщей воинской повинности или смертной казни, а рационализм ученого-физика, к примеру, может легко ужиться с всевозможными его суевериями и предрассудками. На самом деле в этом явлении нет ничего удивительного. Картина мира человека вообще имеет свойство быть многослойной и мозаичной. Это было во все времена, это имеет место и в наше время. Очевидно, чем более сложноорганизованной является социальная жизнь человеческого рода, тем в большей

мере проявляется эта особенность нашей картины мира.

Говоря о воспитании как о процессе образования педагогом различных общностей с ребенком, важно отметить еще и такой момент: чем большее количество подобных общностей будет объединять педагога и ребенка, тем эффективнее будет сам процесс воспитания. Можно выделить несколько типов таких воспитывающих детско-взрослых общностей – диадная общность, общность-группа, общность через посредника, общность в воображении. В таких общностях педагог присутствует латентно, скрыто, как ее своеобразный крестный отец.

Стоит заметить, что все названные выше социальные объединения становятся для ребенка воспитывающими общностями только тогда и на то время, **когда и как долго он будет переживать свою общность с другими его членами**. Как только это субъективное чувство общности пропадает, можно говорить об исчезновении и самой воспитывающей общности.

Фактором же образования воспитывающих общностей могут выступать те или иные совместные действия детей и взрослых: проблемно-ценностное общение, познание окружающего мира, труд, художественное творчество, социальное творчество, игра, развлечения, спортивные занятия, туристские походы и т. п. Для ребенка они, как правило, становятся самостоятельными видами деятельности, но для педагога они – всего лишь действия в структуре его воспитательной деятельности.

Совместные действия, как видим, не только конституируют детско-взрослую общность, но и становятся самой тканью воспитания, тем процессом, в рамках которого протекают упомянутые нами выше **отождествление, интернализация и рефлексия**. А значит, именно в процессе совместных действий взрослого и ребенка может происходить становление и развитие его (ребенка) индивидуальной картины мира.

Теперь остается прояснить вопрос с самой картиной мира ребенка, то есть с результатами функционирования детско-взрослых общностей, с результатами осуществляемых в ее рамках совместных действий педагога и ребенка, или, другими словами, с результатами воспитания. Картина мира человека формируется в процессе его социализации, воспитания, обучения, саморазвития. Среди этих процессов воспитание занимает свое место: в отличие от всех остальных, оно связано с **целенаправленным влиянием на нормативно-ценностную основу этой картины мира** и в качестве своего результата имеет:

- расширение знаний ребенка о социальных нормах;
- развитие его позитивных отношений к базовым общественным ценностям;
- приобретение им опыта ценностно окрашенного социального действия.

Однако этим результаты воспитания отнюдь не исчерпываются. **Развитие индивидуальной картины мира человека логично приводит к изменениям и в его деятельности**, а именно – к овладению им высшими, социально полезными видами

деятельности. Некоторыми из этих видов деятельности человек может овладеть в полной мере, лишь став уже взрослым, поэтому данный результат воспитания можно отнести к разряду отсроченных результатов. Такой качественный скачок в результатах воспитания происходит тогда, когда то или иное социально полезное действие, осуществляемое ребенком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает (через описанный нами выше механизм) собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью – деятельностью более высокого порядка.

Резюме

Первое. Воспитание осуществляется (*где?*) только в общностях, которые образует ребенок со значимым для него взрослым.

Второе. Воспитание осуществляется (*в процессе чего?*) только в процессе совместных действий детей и взрослых.

Третье. Воспитание осуществляется (*каким образом?*) как интернализация ребенком картины мира взрослого, общность с которым он переживает.

Четвертое. Воспитание осуществляется (*для чего?*) для того, чтобы помочь ребенку овладеть высшими, социально полезными видами человеческой деятельности.

Что же дает нам такое понимание воспитания? Кроме того, что оно помогает нам объяснить некоторые упомянутые выше «парадоксы», оно еще позволяет сделать несколько важных для практики выводов:

1. В конкурентной борьбе за влияние на школьника педагоги (педагогические работники) часто проигрывают улице, телевидению и даже криминальным группировкам, так как в своей воспитательной деятельности они смещают акцент с создания привлекательных для ребенка педагогизированных детско-взрослых общностей (в которых бы культивировался благопристойный образ жизни и с членами которых тот мог бы себя отождествлять) на проведение неких считающихся самоценными лжевоспитательных мероприятий для этого ребенка.

2. Не мероприятия, а события во внутреннем мире ребенка, когда тот ощущает свою общность с теми, кто проводит или олицетворяет собой эти самые мероприятия.

3. Воспитательный эффект школы станет гораздо большим, если в рамках организуемых ею различных видов внеучебной деятельности педагогом и ребенком будут осуществляться такие совместные действия, которые потенциально могут стать основой овладения ребенком другими высшими социально полезными видами человеческой деятельности.

4. Слабым местом в школьном воспитании является тот факт, что в рамках даже одного образовательного учреждения ребенок может сталкиваться с разными, иногда противоречащими друг другу картинами мира. Педагогические работники одной и той же школы могут являться носителями совершенно различных представ-

лений, например, о порядочности, свободе, дисциплине и т. п. Увеличить же свое воспитывающее влияние школа сможет лишь тогда, когда установки, ценности, взгляды педагогов на мир будут если не схожими, то хотя бы согласованными. А это, как известно, происходит тогда, когда в ней складывается настоящий общешкольный коллектив и школа становится воспитательной системой – гуманитарной системой со своим поззисом [64].

Глава 3.

Человекоразмерность образования: персонализация – индивидуализация – персонификация

***Наиболее интенсивно персонализация осуществляется
в детском и пубертатном периодах онтогенеза.***

Ключевые смыслы:

§ 1. Преамбула: как заложить фундамент культуры в подростка в массовой школе?

§ 2. Гносеологический подводный камень: персоне и персонализация.

§ 3. Демаскировка – психологический феномен, минимизирующий антиномию образования: социальное и индивидуальное.

§ 4. Человекоразмерность образования: персонализация – индивидуализация – персонификация.

§ 5. Становление человека в образовании: персонализация – индивидуализация – персонификация образования.

§ 1. Преамбула: как заложить фундамент культуры в подростка в массовой школе?

После длительного разговора с Т. Селиховой (истинным педагогом, учителем математики, магистром педагогики, педагогом-исследователем) о судьбе школы отрочества (вспомним «Подростка» Ф. Достоевского, «Отрочество» Л. Толстого; подросток XXI века как «сетевая личность», в которой подросток как «абонент не доступен»), где мною с большим сомнением принималась идея индивидуализации (ИОМ) как организация процесса обучения в массовой основной школе, обозначились две проблемы:

- как заложить фундамент культуры, где выбор не очень-то и уместен, как образно сказала Л. Букина (истинный педагог, учитель словесности, магистр педагогики, замдиректора гимназии по развитию) «Палочки и кружочки» никто не отменял». Есть базовые ЗУНы, без которых никакой выбор (а тем более ИОМ) не возможен... Большой ресурс «базовой культуры» дают нам ФГОСы при внимательном прочтении;

- ведущий вид деятельности подростка – общение (коммуникация у «сетевой личности»), именно эта потребность и является для подростка экзистенциальным фундаментом организации процесса обучения (учение: работа в группе и поддержка как «по горизонтали, так и по вертикали», включение рефлексии и т. д.). Но это ни в коей мере не отменяет ИОМ во внеучебной деятельности либо в летнем лагере. Мы вышли на это же в «Океане».

У подростка еще недостаточно сформированы навыки мыслительной деятельности, еще не освоено содержание (культуры), чтобы выходить на ИОМ. Конечно же, будут дети, которым это дано, но это будут «классические» 10–20 % по «законам креатологии», а что делать основной массе? В основной школе сегодня будет прекрасно работать «метод Шаталова», естественно в режиме ИТ.

Итак: основная школа – персонализация; средняя – индивидуализация; вуз – персонификация. Это полностью коррелирует с представлениями педагогического человековедения о динамике внутренних миров человека:

- социальный Ч. (активность коммуникации – начальная школа) – радость учения;
- персонализированный Ч. (активность деятельности [мысль-чувство] – основная школа) – радость познавательного интереса – академического интеллекта;
- Ч. культуры (активность развития – средняя школа) – радость преобразования себя и мира – практический интеллект.

§ 2. Гносеологический подводный камень: персона и персонализация

Но и здесь имеется гносеологический подводный камень. Идет некоторый смысловой когнитивный диссонанс. Индивидуализация и персонализация в образовании. Если индивидуализация обучения у нас ассоциируется с индивидуальностью, которая нами понимается в смысловом поле В. И. Слободчикова, В. А. Петровского и других, то персонализация обучения базируется на феномене «персона»?

Но «персона» – это маска, надеваемая личностью в ответ на требования общества. К. Юнг использовал этот термин в более широком смысле, в его ранних формулировках он относился к роли человека, **исполняемой им под давлением общества**. Этот термин, как предполагается, относится к той роли, которую **общество ожидает**, что человек будет играть в жизни, а не обязательно к той, которая исполняется на глубинном психологическом уровне. **Персона – это публичное лицо, обращенное к другим**. К. Г. Юнг считал Персону «фрагментом коллективной психики». Она представляет собой компромисс между индивидом и обществом по поводу того, кем кто-то является. В отношении индивидуальности того, о ком идет речь, Персона выступает «в качестве вторичной действительности, чисто компромиссного образования, в котором другие иногда принимают гораздо большее участие, чем он сам». **Персона – это сложная система отношений между индивидуальным и коллективным сознанием**. Она рассчитана на то, чтобы, с одной стороны, производить на других определенное впечатление, а с другой – скрывать истинную природу человека.

Кроме того, Персона – это избранное отношение человека к миру, другим людям и самому себе. Она способствует приспособ-

соблению человека к существующей реальности. **Однако часто человек отождествляет себя со своей Персоной, тем самым лишая себя возможности стать подлинным человеком, а не маской, с которой срастается его лицо.** Персона – маска коллективной психики, лишь имитирующая индивидуальность, заставляющая человека думать, будто он индивидуальность, в то время как это всего лишь хорошо или плохо сыгранная роль, навязанная индивиду коллективной психикой. **В таком случае у человека будут, собственно, две личности. Вовсе не удивительно, поскольку любой автономный или хотя бы только относительно автономный комплекс имеет свойство являться в качестве личности, то есть персонифицированно.** В аналитической психологии К. Г. Юнга вычленяются несколько архетипов, то есть первообразов. Наряду с **Персоной** и другими архетипами фигурирует **Самость**.

Если Персона является своеобразным камуфляжем, то Самость олицетворяет собой целостность человека, его собственную индивидуальность.

В отличие от Персоны Самость – центральный архетип личности («Person» А. Ленгле). *Персона – искусственная личность, приспособляющаяся к требованиям нравов и приличий.* Тот, кто выстраивает себе слишком хорошую Персону, расплачивается за это раздвоением сознания. Его одолевают и мучают противоречия между общественной и частной жизнью: внешне человек играет эффективную роль, а внутренне ощущает слабость перед своими бессознательными влечениями.

По убеждению К. Г. Юнга, отождествление человека с социальной ролью является источником возникновения неврозов. Человек не может безнаказанно отделаться от самого себя в пользу искусственной личности. Платой за подобное отделение от самого себя становятся различного рода психические расстройства.

Одна из терапевтических целей аналитической психологии состоит в том, чтобы научить человека различать, чем он кажется самому себе (вопрос о наличии самости) и другим людям, в чем состоит его индивидуальность (самость). **Персона – это одно, сам человек – другое, то есть самость.** Поэтому человеку важно понять:

- что хочет он, а что навязывается ему обществом;
- чего желает он, а чего требует от него служба, работа [42].

§ 3. Демаскировка – психологический феномен, минимизирующий антиномию образования: социальное и индивидуальное

Вечная антиномия образования: социальное и индивидуальное. Есть ли психологический феномен, минимизирующий эту антиномию? Он обозначен С. Л. Рубинштейном – демаскировка.

Демаскировка осуществляется **посредством включения объекта** в новые системы связей и отношений:

- человек обретает всю полноту своего бытия;

- и выявляется во всех своих человеческих качествах;
- по мере того, как **он выступает по отношению** ко всем сторонам бытия, жизни, происходит рождение субъекта («второе рождение». – **М. Н.**).

Как нам, педагогам, относиться к персонализации, индивидуализации в образовании? Если, как мы уже отмечали, с индивидуализацией образования нам все понятно, то как быть с персонализацией? Вспомним А. Лэнгле, его концепция «Person» полностью ориентирована на духовное начало в человеке и никакого отношения к феномену «персона» не имеет.

Размышляя над феноменом человекообразного образования, мы обращаемся к динамике становления человека в образовании: от массового человека к человеку социальному (субъект коммуникации), затем к человеку обособленному, выделившему себя из социума посредством обнаружения **своей** деятельности (субъект деятельности) и, наконец, движение к человеку культуры (субъекту развития). Триада «коммуникация – деятельность – развитие» лежит в основе рождения «Души Человека», в которой зарождается ДУХовное начало, что и составляет основу человекообразного образования [43].

Поэтому под персонализацией и персонификацией мы понимаем движение человека к Духовности, вслед за А. Лэнгле.

З. А. Каргиной сделана замечательная аналитика в контексте нашего поиска: персонализация – индивидуализация – персонификация образования [44], что отражает главную сущность «опережающего образования» XXI века – его «човекообразность».

§ 4. Человекообразность образования: персонализация – индивидуализация – персонификация

Ключевые смыслы:

- 4.1. Из дискуссии по персонализации/индивидуализации.
- 4.2. Персонализация.
- 4.3. Индивидуализация.
- 4.4. Персонификация.
- 4.5. Персонализация и персонификация как антиномии.

4.1. Из дискуссии по персонализации/индивидуализации

М. Кушнир: «Рад, что поднялась дискуссия против калькированного с западных статей понятия “персонализация” в противопоставлении с “индивидуализацией”. Научный аспект надежно держит Татьяна Ковалева. Участников волнует, что и как можно противопоставить западным табличкам сопоставления.

Я предлагаю посмотреть на слова с позиции языка: что в РУССКОМ языке называют индивидуальным, а что персональным?

- Персональная охрана, обслуживание, машина, дача.
- Индивидуальная позиция, стиль, особенность.

Другими словами, персональное относится к упаковке, а индивидуальное – к сути, смыслам.

P. S. Любые из производных «-ция»– отглагольное существительное, характеризующее движение в соответствующем направлении.

Если в комнату со спорщиками внесли фирменный торт с написанными на нем именами спорщиков – это персонализация.

Если торт нарезан на куски, на каждом имя и их разнесли в соответствии с именами – это персонификация.

Если сначала у всех выяснили вкусы и принесли такие тортики, которые порадуют каждого, – это индивидуализация. Если каждому поднесли тортик с его именем по его вкусу – это сказка.

Персонализация/персонификация – это искусство продаж, CRM (система управления взаимоотношениями с клиентами), клиентоориентированность, движение навстречу пожеланиям, предпочтениям заказчика.

Индивидуализация – это вскрытие сущности, которое может плохо продаваться, ибо далеко не каждый готов копаться в себе, ибо это может быть болезненно».

Т. Ковалева: «Миша (Михаил Кушнир), огромное тебе спасибо. Это самое точное высказывание в нашей большой дискуссии!».

4.2. Персонализация

В современных научных исследованиях **персонализация рассматривается как процесс**, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность:

1) превращения внешних, социальных побуждений, требований, ограничений и общественного опыта в элементы структуры собственной личности (в потребности, стремления, навыки, знания и др.), в результате которого **социальные отношения принимают личностный характер**;

2) **обретения субъектом** общечеловеческих, **общественно значимых**, индивидуально неповторимых **свойств и качеств**, позволяющих оригинально выполнять определенную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие;

3) позволяющих **эффективно выполнять социальные и профессиональные роли**.

Ю. В. Громыко **инструментальную функцию персонализирующего образования** видит в инициации личностного роста учащегося, **в преобразовании им самого себя. Самопреобразование** определяется автором как процесс преодоления ребенком себя (**самопреодоление. – М. Н.**), который требует мобилизации его духовных и физических усилий и даже мужества.

Наиболее интенсивно персонализация осуществляется в детском и пубертатном периодах онтогенеза. Убеждения о

нас самих закладываются нам в подсознание с самого детства, если нас часто ругали и унижали, то естественно проявление нашей персонализации будет основываться на тех установках и неуверенности, которые тянутся из самого детства.

4.3. Индивидуализация

Индивидуальность в разные исторические периоды трактуется как:

- **самоопределенность** и обособленность личности, ее **выделенность** из сообщества, **оформленность ее отдельности**, уникальности и неповторимости;

- неделимость, единство, целостность, бесконечность; с головы до ног, от первого до последнего атома, насквозь, повсюду я индивидуальное существо;

- **взаимосвязь общего** (черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и члену человеческого общества), **особенного** (признаки, характерные для людей как представителей определенных социально-экономических формаций) и **единичного** (единичные особенности, обусловленные специфичной биологической организацией и социальной микросредой) в человеке;

- единство, совокупность свойств и особенностей человека; при этом единство не означает монолитность, а имеет ярко выраженный комплексный характер с постоянным диалектическим противоборством между компонентами целого – социального и индивидуального, биологического и социального, индивидуального и биологического в человеке.

Целями индивидуализации рассматриваются:

- 1) одновременное сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, **воспитание** такого человека, который представлял бы собой **неповторимую личность**, то есть индивидуальность;

- 2) **построение адекватной «Я-концепции»** как относительно устойчивой системы представлений ученика о самом себе, на основе которой ребенок будет строить свои взаимоотношения с окружающими;

- 3) формирование и развитие у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, но и **создавать качественно новое социальное пространство**.

4.4. Персонификация

Современные исследователи рассматривают **персонификацию как: процесс отождествления личности с подлинным «Я»**, в результате которого происходит осознание личностью своей уникальности, самобытности как основы для **полноценного самоопределения** и стремления к самосовершенствованию, то есть к развитию как способу жизни (**М. Н.**); специ-

фическую **самоорганизацию субъекта образовательного процесса:**

- 1) своего личностного образовательного пространства;
- 2) свободного сознательного выбора образовательных траекторий;
- 3) путей решения задач профессионального становления;
- 4) осознания своей уникальности и самооценности;
- 5) удовлетворения потребности личности быть самим собой, со своей «Я-концепцией»: свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением.

Персонификация трактуется как **лично ориентированный процесс**, который:

- направлен на максимальное **социально-профессиональное развитие** личности и базирующийся на свойственном ей стремлении к самоактуализации, самосовершенствованию, то есть к самоРАЗВИТИЮ;
- максимально **ориентирован на внутреннюю активность** самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности.

4.5. Персонализация и персонификация как антиномии [68]

Отечественные исследователи уточняют, дифференцируют категории персонализации и персонификации. В этом контексте видится *связь определенных форм языкового выражения с определенными сферами отношений, в которые вступает человек.*

1. Так, на первом уровне субъектности **«знаковым» языком** будет опосредованное встраивание индивида в социум с принятием определенной **социальной роли** («студент», «домохозяйка», «блондинка», «невротик» и т. д.) [Волкова и др., 2010, с. 91], то есть вступление человека в отношения с социумом в целом.

2. **Становление уникальной индивидуальности**, реализация человека как личности, вступление в отношения с другими людьми в **контексте лично значимых и экзистенциальных смыслов** как момент взаимного личностного развития будут опосредованы **метафорическим языком** (на втором уровне).

3. **Самотрансценденция**, «снятие» (там же) своей индивидуальности, **вступление в отношения с собственной сущностью** / трансперсональной реальностью / потенциальным в себе (см. выше) – **символическим языком** (третий уровень субъектности).

Рассматривая **персонализацию** в логике коммуникативной природы развития персоны и тени в личности человека, А. Б. Орлов под процессом персонализации понимает такую форму **актуалгенеза личности**, которая обеспечивает одновременное усиление как личностной персоны, так и личностной

тени, являя собой тенденцию к превращению всей эмпирической личности в одну *персону-тень*. Процесс персонализации рассматривается как *трансляция себя миру*, другим людям в качестве сильной или обладающей властью персоны.

Горизонтальная персонализация персоны характеризуется «надвиганием» персоны на другие зоны личности и проявляется как «*демонстрация сильных сторон, фасадов* (К. Роджерс) *личности*» и одновременно «*маскировка*», сокрытие человеком своих *личностных проблем* и в общении с другими людьми, и в общении с самим собой.

Вертикальная персонализация проявляется в «отгораживании» человека от того, что его окружает, и ощущении увеличения внутренней психологической безопасности, часто иллюзорном. В некоторых случаях *происходит сокращение зон актуализации* человека, которые выступают, в частности, как посредники, медиаторы между персонею человека и его тенью, что означает *взаимообособление персоны и тени*, утрату контакта между ними. В связи с этим вследствие персонализации человек становится более закрытым, отгороженным от других людей, менее способным к сопереживанию, эмпатии, к выражению вовне, предъявлению другим собственных психологических проблем, менее конгруэнтным.

Персонификация рассматривается как «*персонализация с обратным знаком*»; она проявляется *не в стремлении человека быть личностью, но в его стремлении быть самим собой*.

Горизонтальная персонификация представляет собой сдвигание персоны с других личностных зон.

Вертикальная персонификация – «*релаксация*» (ослабление, утоньшение) персоны.

Во всех случаях персонификации происходит увеличение зон актуализации человека, ослабление противостояния личностных персоны и тени, отказ от личностных фасадов, большее самоприятие человека.

Параметры персонификации	Параметры персонализации
<i>Позитивная безоценочность, эмпатичность и конгруэнтность</i>	Авторитетность, референтность, привлекательность

Под персонализацией и персонификацией мы будем понимать **процессы развития личности**. При этом процессы персонализации и персонификации в нашем понимании воплощают в себе реализацию различных потребностей индивида.

- Процесс **персонализации** воплощает в себе реализацию потребности (и одновременно способности) индивида быть личностью (А. В. Петровский, В. А. Петровский).

- В процессе **персонификации** реализуется потребность (и одновременно способность) человека быть самим собой (А. Б. Орлов) [68].

§ 5. Становление человека в образовании: персонализация – индивидуализация – персонификация образования [49]

Ключевые смыслы:

- 5.1. Персонализация образования
- 5.2. Индивидуализация образования.
- 5.3. Персонификация образования.
- 5.4. Процесс субъектогенеза – фундамент новой организации образования.

5.1. Персонализация образования

В современном обществе все более утверждается центральная роль индивида:

- 1) человек освобождается от обязательных групповых связей;
- 2) выбирает по своему усмотрению социальный коллектив;
- 3) самостоятельно определяет свои действия;
- 4) несет личную ответственность за собственные поступки.

Это актуализирует необходимость содержательно-технологических изменений в образовании, среди которых наиболее оптимальными современными исследователями определяются процессы персонализации, индивидуализации, персонификации.

Персонализированное образование рассматривается как:

- 1) **педагогическая система** с корректно поставленной дидактической задачей и педагогической технологией, способствующей ее решению, причем **педагогическая задача определяется особенностями личности учащегося;**

- 2) **межличностное пространство**, в котором возможны педагогическое воздействие и преобразование личности, включая и **самопреобразование** как самопреодоление;

- 3) организация учебного процесса с учетом доминантных специальных способностей обучающихся, что позволяет создать оптимальные условия для **реализации потенциальных возможностей каждого учащегося;**

- 4) межличностное пространство абсолютно разных и несводимых друг к другу личностей, в котором только и существует возможность работать с педагогической позиции.

Смысл и назначение персонализированного образования – через подбор личной образовательной программы:

- **соединить конкретного ребенка** с социально-культурным сообществом, которое практически разрабатывает систему новых наук и практик или воспроизводство традиций;
- и тем самым с большой степенью вероятности **обеспечивает перспективность образования ребенка.**

Среди основных **методологических подходов обеспечения персонализации образования** В. В. Грачев выделяет следующие подходы: **личностный, культурологический, аксиологический, синергетический, герменевтический.**

Целевая конструкция персонализации образовательного процесса складывается из трех взаимосвязанных компонентов:

1) развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно значимого и отвечающего культуре образа «Я»;

2) расширение сферы «Я-компетентностей» обучаемого, то есть тех его личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание, его способность к творчеству в определенной области человеческого опыта;

3) развитие внутренней ответственности (авторской позиции) учащегося в образовательном процессе как его внутренней подотчетности за все, что он делает, чему обучается, а также развитие его сопричастности к социуму, культуре, к миру в целом.

Технологии персонализации образования

Дидактические технологии **направлены на развитие личности обучаемого как субъекта учебной деятельности**. К ним относятся:

- 1) практики проблемного обучения;
- 2) технологии активного обучения (игровые техники);
- 3) задачно-эвристические технологии;
- 4) технология знаково-контекстного обучения;
- 5) развивающе-акмеологические технологии.

Организационно-методические технологии направлены **на перевод учащегося в позицию субъекта** формирования:

- своего образовательного пространства;
- построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки.

Такие условия создаются за счет **применения**:

- 1) технологии организации открытых систем обучения;
- 2) технологии модульного обучения, технологии персонализации самостоятельной работы студентов;
- 3) технологии индивидуального планирования и программирования обучения;
- 4) информационных технологий;
- 5) технологии научно-исследовательской деятельности;
- 6) психологических технологий;
- 7) социальных технологий;
- 8) управленческих технологий.

Ведущие педагогические условия обеспечения персонализации образовательного процесса:

а) **включение ребенка в деятельность**, поскольку именно посредством своей деятельности человек продолжает себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность;

б) **перестройка содержания образования** на основе принципов обобщенности и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности содержания обучения, открытости, альтернативности и конструктивности знаний, гуманизации содержания образования, а также принципов гибкости,

вариативности и научно-исследовательской ориентации содержания образования;

в) **развитие и расширение образовательных коммуникаций** в соответствии с принципами их доступности и интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, разносторонности, интегрированности, обновляемости;

г) **персонализация деятельности педагога в логике построения им авторской педагогической системы**, основанной на развитом плане его **профессионального самосознания** и воплощающейся в практике профессионально-педагогического сотрудничества с учащимися в образовательном процессе;

д) **диалогизация образовательного взаимодействия**, что предполагает организационное преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей;

е) **отказ от ролевых масок**, адекватное включение в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков) и введение в образовательную практику ряда установок – безусловного принятия личности ребенка, эмпатийного отношения к ней и открытого общения;

ж) **комплекс знаний о конкретном ребенке**: социальное обеспечение (благополучие); семья (реализация неотчуждаемого права жить и воспитываться в семье); безопасность; здоровье; образование; профессионализация; общее развитие и идентификация.

5.2. Индивидуализация образования

Выделены **четыре группы представлений** о процессе индивидуализации в образовании (обучении):

- первая группа приравнивает индивидуализацию обучения к внеурочным, внешкольным занятиям учащихся;
- вторая группа предполагает самостоятельную работу обучающегося вне коллектива учащихся;
- третья группа предусматривает выбор обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы;
- четвертая группа предлагает индивидуальные образовательные траектории учащихся, изыскивает потенциальные возможности взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности.

Индивидуализация в образовании (обучении) рассматривается как:

- 1) **система** воспитательных и дидактических средств, позволяющих обеспечить деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей;

2) **дидактический принцип** взаимодействия с **каждым учеником** для наиболее полного раскрытия его индивидуальных склонностей и способностей, предполагающий создание оптимальных условий для развития его личности;

3) **процесс** построения индивидуальной образовательной программы, имеющий крайнюю форму дифференциации, при которой учитываются особенности не групп учащихся, а **каждого** отдельно взятого ученика;

4) **стратегия, предполагающая** управление деятельностью каждого из учащихся, обеспечение их **умственного напряжения** в процессе извлечения им **из массива информации собственного личностного знания**, построение собственного оценочного суждения и выработка индивидуального стиля деятельности, способа самовыражения через эту деятельность;

5) **педагогическая категория**, трактуемая индивидуализацию как формирование:

- «персональной судьбы» ученика, который, опираясь на индивидуальные качества и способности, выстраивает свой образовательный путь;

- поддержки человека в автономном, духовном саморазвитии, в развитии способности к самоопределению (экзистенциальному выбору) (О. С. Газман);

6) **как средство:**

- развития **самостоятельности** учащихся;

- построения учащимся **индивидуального образовательного пути** в процессе осуществления личностно значимой деятельности с опорой на индивидуальный выбор учащегося и его интерес, который может быть обусловлен наличием определенных способностей у учащегося, либо способности начинают развиваться после его определенного выбора;

- **насыщения образовательной среды** и педагогических ситуаций образовательными знаниями, которые позволяют овладеть духом знаний и реализовать нравственное начало в обучении;

- выбора **собственного смысла жизни** и жизненного пути (О. С. Газман);

- для **максимальной реализации** интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида (О. С. Газман);

- как результат «внутреннего педагогического действия», **«совокупность всех самопроцессов»** (самоопределения, самореализации, самоактуализации, саморазвития).

Методологическими основаниями индивидуализации образования рассматриваются: **деятельностный подход**, гуманизация образования, педагогическая поддержка.

Целями индивидуализации рассматриваются:

- одновременное сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, **воспитание** такого человека, который представлял бы собой **неповторимую личность**, то есть индивидуальность;

- **построение адекватной «Я-концепции»** как относительно устойчивой системы представлений ученика о самом себе, на основе которой ребенок будет строить свои взаимоотношения с окружающими;

- формирование и развитие у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, но и **создавать качественно новое социальное пространство**.

Задачами индивидуализации образования определяются:

- 1) содействие выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение (профилактика) неуспеваемости учащихся;

- 2) формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика;

- 3) улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов;

- 4) формирование личностных качеств: самостоятельности и трудолюбия.

Важнейшими функциями индивидуализации образования рассматриваются:

- а) развитие творческих способностей человека, углубляя его участие в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе, обеспечивая более эффективный вклад в инновационное развитие человечества;

- б) влияние на социальный прогресс и продуктивность экономики;

- в) участие человека в будущем в технологических преобразованиях, организационных изменениях, то есть в инновациях.

Правила (принципы) индивидуализации образования, главными из которых можно назвать следующие:

- а) к ученику нужно относиться с уважением, постоянно подчеркивая его самооценку;

- б) развивать у учащегося привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки;

- в) формирование творческого конформизма, то есть принятия учеником различных точек зрения как имеющих право на существование;

- г) акцент на сохранении неповторимого облика ребенка, который проявляется и в его учебной деятельности, и в социализации личности, и в саморазвитии ученика.

В педагогической теории и практике сложились три основных варианта индивидуализации:

- 1) **дифференциация обучения:**

- а) на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений;

- б) на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья;

- 2) **внутриклассная индивидуализация учебной работы** – это те приемы и способы индивидуальной работы, которые ис-

пользует учитель в обычном классе массовой школы;

3) **прохождение курса в индивидуально-различном темпе:**

а) **акселерация** – ускорение темпов обучения; в школьной практике используются следующие **виды акселерации**:

- раннее поступление в школу;
- перескакивание через класс;
- формирование школ и классов с ускоренным обучением;
- акселерация по отдельным предметам или группам предметов;

б) **ретардация** – прохождение школьного курса в замедленном темпе, используется при повторении курса, а также во вспомогательных школах (для детей с расстройствами слуха и зрения, олигофренов и т. д.).

Модели индивидуализации образования
(индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория)

Индивидуальный учебный план, который понимается как совокупность учебных предметов (курсов), выбранных:

- а) для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения;
- б) для освоения учащимися на основе собственных образовательных потребностей и профессиональных перспектив;
- в) на основе учета образовательных запросов обучающихся, их познавательных возможностей, конкретных условий образовательного процесса.

Индивидуальная образовательная программа, которая определяется как:

- а) программа образовательной деятельности учащегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса и фиксирующая образовательные цели и результаты;
- б) программа, разработанная с учетом видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т. п.;
- в) процесс выстраивания индивидуального обучения в рамках потребностей обучающегося (интеграция основного и дополнительного образования).

Индивидуальный образовательный маршрут, который определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа:

- а) обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (и др.);
- б) основанная на учете образовательных запросов, склон-

ностей, личных и предпрофессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей обучающихся.

Индивидуальная образовательная траектория, которая рассматривается современными исследователями как:

а) персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании;

б) результат реализации личностного потенциала ребенка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности;

в) процесс и результат самостоятельного индивидуально-го действия учащегося при решении личностно значимых задач;

г) программа деятельности учащегося, включающая представления о его будущей деятельности, о ее содержании, времени, месте, средствах, результате, ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Алгоритм индивидуализации процесса обучения:

1) формирование индивидуальных учебных планов (**ребенок выбирает**);

2) создание индивидуальных образовательных программ (**ребенок планирует**) позволяет сформировать индивидуальный образовательный маршрут (**ребенок реализует**) обучающегося, что в итоге позволяет говорить о формировании его индивидуальной образовательной траектории.

Комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения индивидуализации образования:

1) **процессуальные** условия:

а) персональный темп прохождения учебного материала;

б) завершенность обучения на каждом его этапе;

в) рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся, подвижный состав учебных групп;

2) **содержательные** условия:

а) разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений учащихся;

б) вариативное построение учебной программы, позволяющей формировать каждому учащемуся свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем;

в) дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения учащимися;

3) **управленческие** условия:

а) сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом;

б) ориентация на достигнутый уровень каждого ученика;

в) корректно поставленная и диагностическая дидактическая задача;

г) готовность учителей к осуществлению индивидуализации обучения;

д) включение учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных (учебных) траекторий.

5.3. Персонализация образования

Персонализация образования трактуется как:

1) личностно ориентированный процесс, который:

- позволяет **постоянно контролировать текущие изменения у учащихся** (способности и интересы);

- направлен на максимальное **социально-профессиональное развитие** личности и базирующийся на свойственном ей стремлении к самоактуализации, самосовершенствованию, то есть к самоРАЗВИТИЮ;

- максимально **ориентирован на внутреннюю активность** самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности;

2) **особая форма организации образовательного процесса:**

- основанного на возможности ученика реализовать свой индивидуальный опыт познания, учебной деятельности, поведения;

- основанного на специфической самоорганизации студентом своего личностного образовательного пространства;

3) **персонализация образования как дидактический принцип, согласно которому:**

- содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность;

- у учащегося происходит «оличноствление» («одухотворение». – **М. Н.**) в соответствии с познанием себя, овладением своими высшими ментальными структурами как инструментом для решения любых нестандартных, творческих задач;

- одно из направлений модернизации системы непрерывного профессионального образования.

Методологическими основаниями персонафицированного образования рассматриваются следующие подходы: компетентностный, андрагогический, социально-контекстный, системно-квалитативный.

Гуманитарно-антропологический подход позволяет выделить в персонафикации три аспекта:

1) особую деятельность, в которую педагог как субъект персонафикации должен включиться;

2) антропологические основания или нравственные принципы, на которых эта деятельность строится;

3) способ перехода на новые основания и к новой деятельности (самоизменение).

Цели обучения в персонафицированной модели образования:

- сформированность собственного образа поведения в разных сферах общения;

- развитие личности, способной к самореализации на творческом уровне;

- психолого-педагогическое сопровождение субъекта обра-

зовательного процесса, формирующегося в парадигме «от воспитания интеллектуальной инициативы – к интеллектуальному поведению».

Основу персонифицированной модели образования составляет персонифицированное:

- психолого-педагогическое взаимодействие;
- межличностное взаимодействие участников (резонанс) в сочетании с личностным отношением (адекватное включение чувств, переживаний, эмоций, личностной заботы), духовным диалогом, который в дальнейшем содействует осуществлению обоюдно обогащающего личностного саморазвития всех участников образовательного процесса.

Персонифицированное обучение возможно только при исходной установке преподавателей на сформированность или, по крайней мере, на формирование в образовательном процессе **рефлексивных качеств личности**, что проявляется в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, в переводе обучающихся функций преподавателя во внутренний план действий обучающегося.

Таким образом, осуществляется его *переход на новый качественный уровень обучения – самоуправление своей образовательной деятельностью*.

Для этого нужно структурировать процесс обучения таким образом, чтобы *наглядно видеть результаты личной траектории развития каждого учащегося*.

Выделяют четыре деятельностных уровня в персонифицированном образовании:

уровень 1 – это уровень отражения (ориентировочный уровень), он характеризует восприятие учебного материала учащимся и включает такие психологические процессы, как ощущение, восприятие, внимание, воображение, память (как воспоминание), наглядно-образное мышление, мотив;

уровень 2 – осмысление: мыслительная функция включает переработку принятой учебной информации, нахождение способов решения поставленной задачи; она характеризуется такими психологическими процессами, как память, сознание, наглядно-действенное или понятийное мышление, мотив;

уровень 3 – алгоритмирование, которое является исполнительной функцией и включает анализ способов, применяемых для реализации алгоритма, и характеризуется такими психологическими процессами, как память, сознание, внимание, воображение, речевое мышление, эмоции, мотив;

уровень 4 – контролирование, это контрольно-корректирующая функция, отвечает за правильное оформление результата и характеризуется такими психологическими процессами, как память, внимание, мышление, речь, мотив.

Концепт реализации персонифицированного подхода в образовании составляют:

а) **деятельностный характер** образовательного процесса, означающий, что обучающийся выступает как активный субъект деятельности, анализирующий проблемные ситуации, формирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения;

б) **целостность**, предполагающая наличие единой концептуальной основы, соподчиненности целей, задач, содержания индивидуализированной системы ситуационно-позиционного обучения;

в) **модульность**, связанная с возможностью выбора содержательных линий построения индивидуального маршрута развития учащегося;

г) **создание персонифицированной образовательной ситуации** – проективной ситуации, моделирующей жизненную ситуацию из будущего, в которой каждый человек сам определяет, что ему нужно, к чему он стремится, во что он вкладывает свои ресурсы.

Принципы реализации персонифицированного подхода в образовании еще не устоялись, поэтому их реестр весьма значителен, выберем наиболее значительные, с нашей точки зрения, принципы:

1) релевантности футуризированного содержания и потребностей субъекта из будущего;

2) диалогизации (приоритет интерактивных технологий обучения);

3) активности/рефлексивности;

4) позитивности – создание ситуаций успеха и выбора, активизирующих стремление к продуктивному самопроявлению в социуме, личной жизни, творчестве;

5) педагогической поддержки в самопреодолении возникающих трудностей, эмоциональная комфортность учащегося во взаимодействии с педагогом;

6) прогностичности (футуризации. – **М. Н.**) – ориентация образовательных программ на **личностное развитие учащегося**, его опережающую подготовку в контексте эволюции в постиндустриальном обществе;

7) целеценностной персонификации (ориентирует на преобразование целей образования в личностные смыслы учащихся как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации персонифицированного подхода в образовании, включает следующие группы

Группа 1. Административно-организационные условия:

1) маркетинговое изучение потребностей рынка труда, нормативных документов в образовании;

2) создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства образовательной организации с органами муниципального и регионального са-

моуправления, различными учреждениями социальной инфраструктуры региона;

3) систематический мониторинг профессионально-личностного роста обучающихся.

Группа 2. Образовательно-технологические условия:

1) обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута;

2) приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, реализация современных телекоммуникационных технологий, видеолекций;

3) создание авторского проекта;

4) создание полиструктурной образовательной модели, интегрирующей потенциалы основного и дополнительного образования и характеризующейся принципами системности, многопрофильности (образовательные ступени, образовательные области и т. д.) и целого (единое образовательное пространство);

5) формирование персонифицированной информационно-образовательной среды, механизмами которой являются логико-смысловые модели, когнитивная визуализация (связывающая субъекта образовательного процесса с наглядными средствами), активация трех механизмов отражения (чувственного, вербально-логического и моделирующего).

Группа 3. Индивидуально-профессиональные условия:

1) мотивированность, активность обучающихся в овладении новыми компетенциями;

2) практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции;

3) взаимосвязь и согласованность действий преподавателей при обучении по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении персонифицированной самообразовательной деятельности [44].

5.4. Процесс субъектогенеза – фундамент новой организации образования

Осмысление теоретических оснований индивидуализации, персонализации и персонификации образования позволяет сделать вывод о том, что **нужна новая организация образования:**

- как процесса предоставления ребенку разных образовательных возможностей и организации его выбора из разных предложений своего индивидуального направления образования и способа его получения;

- взрослый становится для ребенка организатором такого образовательного пространства и сопровождающим в принятии решения.

Уже в середине 90-х годов прошлого века в гуманистически-ориентированной педагогической литературе **можно выде-**

лить три направления педагогической деятельности [глава 2], которая, на наш взгляд, коррелирует с идеей «школы жизни» и конкретизирует организационные установки проектирования педагогического процесса, способного обеспечить «жизнетворчество» его субъектов:

- **обеспечение внутренних условий** (динамика установок, потребностей, способностей – «знаменатель педпроцесса» – социальное время) для развития «самости», для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельности самореализации);

- **создание благоприятных внешних условий** (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);

- **организация очеловеченной микросоциальной среды** (уклад жизни и его поэзис – физическое/календарное время: гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности детей и взрослых.

Проблема жизнедеятельности субъектов педагогического процесса выводит нас на необходимость его построения как «гуманитарной системы» (внешнее) (Э. Н. Гусинский), которая должна быть представлена как **субъективная реальность «во внутреннем мире» субъектов**. Черты гуманитарной системы: особость поэтического мира, своеобразие атмосферы учебного заведения, неподражаемость личности – все это суть проявления целостности. Только для искусственной системы деятельность полностью определяется заранее известной целью, заданной извне (сциентистике-технократический подход). Изнутри для себя «организм» (гуманитарная система) направлена вовсе не на выживание, а на получение положительных эмоций.

В качестве ориентира нами предлагается субъективность как тот «знак», субстанция педагогического процесса. Здесь и целостность человека (разум, чувства, воля), и динамика – модусы субъективности человека. Механизм, природа субъективности – субъектность (активность, ее направленность). Субъектогенез как самополагание человека становится основанием для проектирования целостного педагогического процесса, его формы – уклада жизни образовательной организации.

Данный системный подход реализуем лишь педагогическим искусством. Очень эмоционально по этому поводу высказался А. Г. Асмолов: «Я считаю, только тогда, когда искусство “пронзит” всю систему образования, оно (образование) станет той сферой, где рождаются ценностные и целостные миры». В феноменологии искусства отмечен такой факт: «В искусстве происходит нечто удивительное и на первый взгляд труднообъяснимое – органическое слияние, полное совпадение четырех основных видов (познавательной, ценностно-ориентацион-

ной, преобразовательной, коммуникативной), в результате чего рождается ее пятый вид, обладающий органической целостностью и неразложимый на составляющие компоненты»⁴. Искусство раздвигает границы человеческого общения за счет его новой формы, эмоционально захватывающей человека и не **стихийно складывающейся, а целенаправленно организованной**.

В педагогическом процессе искусство есть порождение и передача личностных смыслов общающихся друг с другом людей, «рождение ценностных и целостных миров» (А. Г. Асмолов). Механизмы происходящих взаимовлияний возможно представить следующим образом: в гуманитарной психологии описывается принцип рождения резонанса двух субъектов (принцип аккупунктурности), в результате которого (усиление «амплитуды») рождается событие как новое качественное состояние континуума [19].

Матрица 1. Антропроцессы рождения субъекта

Рождение субъекта	Антропроцессы
Персонализация: открытие социального и вхождение в него	Процесс, в результате которого субъект получает: • идеальную представленность в жизнедеятельности других людей; • может выступить в общественной жизни как личность: 1) превращения внешних, социальных побуждений, требований, ограничений и общественного опыта в элементы структуры собственной личности (в потребности, стремления, навыки, знания и др.), в результате которого социальные отношения принимают личностный характер; 2) обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие; 3) позволяющих эффективно выполнять социальные и профессиональные роли

⁴ Каган М. С. Человеческая деятельность... – С. 35.

Рождение субъекта	Антропроцессы
Индивидуализация как «обособление»	Процесс, в результате которого рождаются: 1) самоопределенность и обособленность личности; 2) ее выделенность из сообщества; 3) оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости; 4) взаимосвязь общего (черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и члену человеческого общества), особенного (признаки, характерные для людей как представителей определенных социально-экономических формаций) и единичного (единичные особенности, обусловленные специфичной биологической организацией и социальной средой) в человеке
Персонификация: самоопределение себя в мире практик (гармонизация социального и индивидуального)	Процесс отождествления личности с подлинным «Я», в результате которого происходит осознание личностью своей уникальности, самобытности как основы для полноценного самоопределения и стремления к развитию как способу жизни

Матрица 2. Модели и практики новой организации образования

В образовании:	Модели и практики
	Ю. В. Громыко инструментальную функцию персонализирующего образования видит в инициации личностного роста учащегося, в преобразовании им самого себя (внимание: подросток и самопреодоление. – М. Н.).
1. Персонализация	Самопреобразование определяется автором как процесс преодоления ребенком себя, который требует мобилизации его духовных и физических усилий и даже мужества. Дидактические поиски направлены на развитие

В образовании:	Модели и практики
	личности обучаемого как субъекта учебной деятельности. К ним относятся: 1) практики проблемного обучения; 2) технологии активного обучения (игровые техники); 3) задачно-эвристические технологии; 4) технология знаково-контекстного обучения; 5) развивающе-акмеологические технологии. Организационно-методические технологии направлены на перевод учащегося в позицию субъекта формирования: • своего образовательного пространства; • построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки
2. Индивидуализация	Четыре группы представлений о процессе индивидуализации: <i>первая группа</i> приравнивает индивидуализацию обучения к внеурочным, внешкольным занятиям учащихся; <i>вторая группа</i> предполагает самостоятельную работу обучающегося вне коллектива учащихся; <i>третья группа</i> предусматривает выбор обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы; <i>четвертая группа</i> предлагает индивидуальные образовательные траектории учащихся, изыскивает потенциальные возможности взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности
3. Персонификация	Цели обучения в персонифицированной модели образования: – сформированность собственного образа поведения в разных сферах общения;

В образовании:	Модели и практики
	– развитие личности, способной к самореализации на творческом уровне; – психолого-педагогическое сопровождение субъекта образовательного процесса, формирующегося в парадигме «от воспитания интеллектуальной инициативы – к интеллектуальному поведению». Основу персонифицированной модели образования составляет персонифицированное психолого-педагогическое взаимодействие: межличностное взаимодействие участников (резонанс) в сочетании с личностным отношением (адекватное включение чувств, переживаний, эмоций, личностной заботы), духовным диалогом, который в дальнейшем содействует осуществлению обоюдно обогащающего личностного саморазвития всех участников образовательного процесса. Персонифицированное обучение возможно только при исходной установке преподавателей на сформированность или, по крайней мере, на формирование в образовательном процессе рефлексивных качеств личности, что проявляется в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, в переводе обучающих функций преподавателя во внутренний план действий обучающегося. Таким образом, осуществляется его <i>переход на новый качественный уровень обучения – самоуправление своей образовательной деятельностью</i>. Для этого нужно структурировать процесс обучения таким образом, чтобы <i>наглядно видеть результаты личной траектории развития каждого учащегося</i>

Вопросы самому себе – как путь понимания себя в образовании...

Понимание того, как редко мы по-настоящему обладаем внутренним осознанием, кажется мне необычайно важным. Если мне трудно всерьез думать о своей жизни, неудивительно, что мне не удастся построить такую жизнь, как я хочу.
Д. Бюджентал

Сегодня мы говорим о двух источниках кризиса в школьном образовании:

- в массовой школе отсутствуют деятельность и субъекты образования;
- фундаментальное противостояние между «цифровыми» детьми (сетевыми личностями) и «аналоговыми» педработниками.

Современное школьное образование «вызывает» к жизни:

- мышление (академический и практический виды интеллекта);
- коммуникацию (мышление – социальная психическая функция);
- самопознание (процессы самоопределения средствами самопреодоления).

В данных условиях нужен педагог-профессионал, а не аналоговый педработник (транслятор, ориентированный на ЕГЭ). Система образования – мегамашина абсолютно не готова к данной триаде вызовов:

- вместо управления – администрирование;
- вместо педобразования – раздача дипломов «ни о чем»;
- ИУУ «исполняют» госзаказ – трансляционно.

В мегамашине отсутствует человек. Но 2,5 миллиона педработников, униженных государством, как быть с ними? Наша **практическая деятельность** в подготовке и переподготовки педагогических кадров убедила нас в том, что педагогическая деятельность (не путать с работой педработников в режиме «ползучего эмпиризма») XXI века – деятельность не личностно-профессиональная, а экзистенциально-профессиональная: «Я могу “заразить” Другого, только своим опытом самоопределения средствами самопреодоления» (С. Гессен).

Поэтому первейшая задача преобразования образования – пробуждение в каждом из 2,5 миллиона педработников «экзистенциальных сущностей». Этот непростой путь начинается с того, что педработник задает себе вопросы «что я делаю в образовании?» и многие другие.

Наибольшее значение субъективный путь познания имеет для постижения субъективных же аспектов жизни человека, особенно человека, избравшего своей профессией образование. Понимание субъективных аспектов человеческой жизни и есть главный с точки зрения экзистенциально-гуманистических

психологии и педагогики смысл понимания человека (и другого, и **тем более себя**).

Подлинное понимание человека возможно только в контексте его внутренней субъективной реальности. И чем серьезнее и острее проблема, тем основательнее необходимо погружение в субъективность «хозяина» проблемы – в этом не могут помочь никакие объективные манипуляции, сколько бы их ни было. Иными словами, любая активность во внешнем по отношению к человеку мире подлинный смысл приобретает постольку, поскольку она затрагивает его мир внутренний, субъективность.

Однако именно признание субъективности и освоение соответствующего ей «основного пути» познания для психологии оказались делом чрезвычайно трудным. В результате бескомпромиссное требование научной объективности привело к тому, что мы оказались не готовыми к столкновению с теми действительно значительными проблемами, которыми современный мир расплачивается за свое существование, и именно потому, что они являются, по существу, проблемами человеческой субъективности, то есть проблемами воли, ценностей, человеческих отношений, самости, ощущений угрозы и эмоциональной мобилизации в ответ на них. Еще более усиливают остроту вопроса известные слова Пола Тиллиха о том, что *человек сопротивляется объективации, и если его сопротивление сломлено, то сломлен и сам человек...*

Естественно, осуществление такой «работы по самопознанию» требует немалых усилий, мужества, определенных способностей, которые я бы назвал **рефлексивно-феноменологической компетентностью**, и предполагает применение определенных методов и приемов. Конкретных дорог и тропинок на этом субъективном пути познания и понимания, естественно, множество... В данном случае более подробно остановлюсь на одном из возможных направлений, которое условно можно обозначить как **ВОПРОСЫ САМОМУ СЕБЕ** на примере конкретной сферы – **образования взрослых**.

Идея **вопросов самому себе** принадлежит Карлу Роджерсу и блестяще реализована в его статье «*Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем*» (Роджерс, 1987). Данные вопросы – одно из самых ярких и глубоких произведений в мировой литературе по проблемам образования, своеобразный «манифест гуманистической педагогики».

Путь осознания оснований собственной деятельности через вопросы к себе представляется мне и красивым, и точно соответствующим сути *подлинного образования*, непременным условием которого является максимальная осмысленность, личная значимость педагогического процесса для всех его участников. Это верно для любого полноценного образования, включая и школьное (не случайно Роджерс задавал вопросы себе именно как учителю), но в особенности – для образования взрослых. Андрагогу важно не столько совершенствоваться в технологиях «наставления» других, сколько **обратить внима-**

ние на себя самого – как на одного из главных действующих лиц в «драме образования», решающим образом предопределяющего качество образования и, по сути, являющегося главным ресурсом его улучшения.

Подобных *вопросов к себе* много, периодически они меняют свой смысл, акценты и форму, их трудно (невозможно?!) сформулировать строго, однозначно и окончательно... Но они напоминают о себе постоянно, и на сегодня наиболее значимые для меня вопросы можно условно объединить в следующие группы моих **андрагогических вопросов самому себе**.

1. Достаточно ли хорошо я осознаю, что значит работать со взрослыми учащимися?

- В чем суть отличий от обучения детей и подростков?
- Понимаю ли я, что большинство взрослых – это люди достаточно зрелые, самостоятельные и критичные, со своей индивидуальностью, своими сложившимися ценностями, взглядами, имеющие богатый жизненный, профессиональный да и учебный опыт?
- Достаточно ли ясно я умею понять **реальные потребности и интересы** этих людей, их мотивы и запросы, с которыми они обращаются к системе образования?
- Готов ли я построить обучение таким образом, чтобы каждый из них мог найти для себя что-то полезное, применимое при решении своих профессиональных и/или жизненных проблем?

2. Что я могу дать (помочь увидеть и понять, поставить вопрос, задуматься, рассказать...) взрослым людям – кроме того, что они и сами могут узнать из книг или других источников?

- В чем именно я могу быть интересен для данной конкретной аудитории, в чем **мой ресурс**, сильные стороны и отличие от других преподавателей?
- Есть ли у меня собственная позиция по рассматриваемым вопросам, в чем она состоит и достаточно ли обоснована?
- Какие **ценности** я актуализирую и отстаиваю в процессе обучения и в чем его **смысл** лично для меня?
- Что из содержания обучения значимо, по моему мнению, для учащихся, а что имеет смысл лично для меня?
- И как я могу увеличить уровень и глубину осмысленности и личной значимости обучения – для обеих сторон?

3. Умею ли я активизировать и включить в процессе обучения ресурс индивидуального опыта, знаний и способностей самих учащихся?

- Осознаю ли я значимость и потенциал «личностного знания» каждого из участников обучения?
- Понимаю ли природу и механизмы полноценного развития (личностного и профессионального), способен ли создавать оптимальные условия и возможности для максимального вклада каждого учащегося и раскрытия их потенциала, то есть готов ли я быть эффективным **фасилитатором**?
- Владею ли я адекватными для взрослой аудитории **средствами** обучения – проблемными и активными (игровыми,

дискуссионными и т. д.) методами, групповыми формами, которые активизируют и поддерживают процессы **поиска** как основы личностного роста и профессионального совершенствования?

4. Достаточно ли я уважителен и толерантен, чтобы внимательно и терпимо относиться к неизбежному разнообразию индивидуальных мнений и оценок взрослых людей?

- Готов ли быть прежде всего собеседником и консультантом, помогающим глубокому и многоаспектному рассмотрению изучаемых вопросов на уровне **диалога**, а не ментором, несущим непреложные «истины» в монологичном режиме?

- Насколько я готов к дискуссии, терпеливому обсуждению, понимаю ли важность и ценность различия и многообразия точек зрения (в том числе непривычных, непонятных для меня), вообще «иного» – особенно при исследовании сложных и неоднозначных психолого-педагогических проблем?

5. Могу ли я быть открытым и гибким в той мере, которая необходима для работы со взрослыми людьми, и при этом не утрачивать собственной позиции?

- Достаточно ли у меня богатый арсенал содержания и методов обучения, хорошо ли я знаком с различными (в том числе и отличными от моих собственных взглядов) точками зрения, умею ли я учитывать особенности и состояние конкретной аудитории и отдельных людей, а также их изменение, динамику в процессе обучения и откликаться на это? **Каков МОЙ ресурс креативности и вариативности?**

Мне самому полноценные и содержательные ответы на перечисленные вопросы часто дать очень непросто. И, конечно же, ответы эти далеко не всегда такие положительные, как хотелось бы... Но если видеть в них не жесткий «обязательный норматив», а цель развития, ориентир, то и возможный «зазор» между желаемым и действительным можно рассматривать в качестве резерва и направлений дальнейшего движения.

Развивающие возможности «вопросов к себе». В процессе же задавания вопросов себе и поиска ответов на них открытия становятся практически неизбежными. Причем особой ценностью обладает качество совершаемых открытий – это не просто определение «уровня развития» отдельных качеств и уж тем более не «диагноз», а **новый взгляд на себя** и **новые открытия** в себе самом. В ходе полноценного глубинного самоосмысления **человек получает реальную возможность стать иным – появляется шанс для развития.** То же можно сказать и о любой социальной группе, организации (в том числе и в сфере образования): **рефлексивная работа способствует развитию.**

Способности к такому **поиску** – поиску в глубинном, экзистенциальном смысле – являются одними из самых важных и мощных **потенциальных ресурсов**, которыми обладает каждый человек и которые могут в очень существенной степени сделать его сильнее, помочь в большей мере стать активным и ответственным хозяином своей жизни. Особенно важна готов-

ность и способность к поиску и самообновлению в трудных ситуациях, в моменты жизненных перемен и кризисов.

С другой стороны, именно в утрате способности осознания, *дефиците компетентности в самоисследовании* можно проследить причины многих личных и социальных неурядиц вплоть до их истока, лежащего в нашей неспособности осмысленно и целенаправленно использовать наши возможности. Отсюда очевидна и настоящая потребность в устранении данного дефицита.

Проблема эта особенно остра в сфере *образования*. С тех пор, как много лет назад впервые прочитал «Вопросы Роджерса», предлагаю проделать «работу самовопрошания» учителям (и уже работающим, и будущим) – и каждый раз наблюдается мощный развивающий эффект такой работы для самосознания и саморазвития. Большинству участников открывались новые значимые аспекты и перспективы видения, понимания и совершенствования не только собственной деятельности, но и себя самого и того «межличностного мира» (пусть небольшого, недолговечного и постоянно меняющегося, но такого *важного здесь и теперь!*), который каждый из нас (вольно или невольно) пытается выстраивать в работе с людьми. Открытия порой потрясали и самих «открывателей»...

Вот почему так важно сегодня всемерно поддерживать и развивать готовность к поиску, к субъективному познанию и пониманию, особенно, конечно же, психологов. «Вопросы самому себе» – один из очень эффективных способов как осуществления такого поиска, так и развития способности к нему, **повышения рефлексивно-феноменологической компетентности** [45].

Карл Роджерс.

Вопросы, которые я бы задал, если бы был учителем

(«Манифест гуманистической педагогики»)

«Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, не ролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить “да” на эти вопросы, тогда бы я решился – стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей» [46].

Глава 4.

Россия: отсутствие развития в школьном образовании

Стоит подчеркнуть и другой аспект: культивирование в школе эмпирического мышления – одна из объективных причин того, что школьное образование слабо влияет на общее психическое развитие учащихся, на развитие их умственных способностей...

*Школа, на наш взгляд, должна учить
детей мыслить теоретически.*

В. В. Давыдов

Ключевые смыслы:

§ 1. К вопросу о развитии общего образования в субъектах РФ.

§ 2. Научно-публицистическое отступление. Кто виноват в отсутствии РАЗВИТИЯ в образовании?

§ 3. Как наши школы и инфраструктура образования оказались не готовы к вызовам XXI века: дистант – ФГОСы – ЕГЭ.

§ 1. К вопросу о развитии общего образования в субъектах РФ

Ключевые смыслы:

1.1. Триада, ответственная за РАЗВИТИЕ образования в территории.

1.2. Администраторы – бюрократический фундамент школьного образования территории.

1.3. «Жертвы» массового общего образования.

1.4. Отсутствует профессиональный тезаурус, и, как следствие, отсутствует педагогическое сознание (мышление).

*Величайшая ирония сегодняшней неприглядной
ситуации с образованием
состоит в том, что на самом деле мы знаем,
какой подход работает,
но просто не внедряем его в надлежащих масштабах.*
Кен Робинсон

*Творчество – это процесс генерирования ценных
и оригинальных идей.
А где их взять среди массы массовых людей?
По К. Робинсону*

Общее образование России. Ситуация трагичная. Это ярко показал дистант лжеобучения весной 2020 года. Ранее об этом

предупреждали ВШЭ («Вопросы образования») и Кен Робинсон. 100 лет назад об этом же говорили россиянин П. Ф. Каптерев и американец Д. Дьюи.

1. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Симптом системного заболевания. Вопросы образования – ВШЭ НИУ, 2007, № 4. (о псевдологии в образовании).

2. Вопросы образования – ВШЭ НИУ, «Образование в 2013 г. Тенденции и вызовы. Сбываются ли прогнозы». 2012, № 4.

3. Робинсон, К. Образование против таланта / Кен Робинсон; пер. с англ. Наталии Макаровой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. – 336 с.

Названы три базовые причины провала модернизации образования (2001 год):

1) отсутствие управления в образовании – «управленческая импотенция»;

2) имитация инноваций: школа живет в прошлом, отсутствует «уклад жизни» из будущего;

3) психолого-педагогический непрофессионализм педработников и чиновников образования.

Обратимся к участникам общего образования в территории (крае, области).

1.1. Триада, ответственная за РАЗВИТИЕ образования в территории

	Министерство образования (министр образования, № 1)	Институт усовершенствования учителей (ректор, № 2)	Педагогический вуз (ректор, № 3)
Установки	Успешность: «...надзоров», ЕГЭ и ОГЭ, исполнение ФГОС (на бумаге), абсолютная отчужденность от педагогических смыслов опережающего образования	Исполнение (трансляция) государственного заказа, проведение различных традиционных конкурсов (абсолютно педагогически бессмысленных)... Отсутствует стратегия развития образования территории	Изолированная от общего образования, структура лжепедагогического образования – замкнутая система – трансляция отчужденных от жизни, «мертвых» знаний учебников педагогики, психологии – тот же «уклад жизни», что и в массовой школе. Абсолютное отсутствие

	Министерство образования (министр образования, № 1)	Институт усовершенствования учителей (ректор, № 2)	Педагогический вуз (ректор, № 3)
			педагогического процесса. Магистратура формальна, теоретико-методологический уровень слабый (доцентский), оторвана от реальной школы
Ответственность	Функционирование (в нормативном режиме) системы и хорошая статистика для губернатора и Москвы	Ни за что НЕ отвечает, функция – госзаказ	Ни за что не отвечает: отчитывается «дипломами» бакалавров и магистров, подготовленными формально, не желающими работать в школе. Абсолютно не влияет на трансформацию массовой школы
Субъект/исполнитель	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)
	Субъект (авторская идея) в региональной системе образования отсутствует		
Развитие как смысл содержания образования	Развитие отсутствует , держит форму системы	Развитие отсутствует , т. к. наука отсутствует, исполнение (пересказ-трансляция)	Развитие отсутствует , нет истинной связи с практикой (не путать с ползучим эмпиризмом), с

	Министерство образования (министр образования, № 1)	Институт усовершенствования учителей (ректор, № 2)	Педагогический вуз (ректор, № 3)
		программ госзаказа	научными центрами образования. Доцентский уровень
Резюме по участникам № 1–3 – замкнутые неразвивающиеся системы, живут в атмосфере псевдологии образования. Отсутствует психолого-педагогический профессионализм (педагогическая концептосфера территории), администрирование в режиме «ползучего эмпиризма и коммунальных отношений» (управленческая импотенция), поскольку <i>НЕТ</i> собственной (№ 1, 2, 3) авторской идеи «преобразования образования». Как результат – отсутствует семантический (смысл развития) фильтр управления, поэтому РАЗВИТИЕ в системе ОТСУТСТВУЕТ. Все три участника региональной системы образования, призванные развивать систему, комфортно себя чувствуют в режиме псевдологии образования			

1.2. Администраторы – бюрократический фундамент школьного образования территории

	Управление образованием областным (краевым) центром (начальник управления, № 4)	Начальники отделов образования муниципалитетов (№ от 10 до 40...)	Общеобразовательные школы территории, директор (№ 10 до 800, возможно и более)
Установки	«Успешность» «надзоров» над школами, ЕГЭ и ОГЭ по территории, «исполнение» ФГОСов (канцелярит)...	«Успешность» «надзоров» над школами, ЕГЭ и ОГЭ по территории, «исполнение» ФГОСов (канцелярит)...	

	Управление образованием областным (краевым) центром (начальник управления, № 4)	Начальники отделов образования муниципалитетов (№ от 10 до 40...)	Общеобразовательные школы территории, директор (№ 10 до 800, возможно и более)
	Авторской идеи нет	Авторской идеи нет	«Успешность» «надзоров» над школой, ЕГЭ и ОГЭ по территории, «исполнение» ФГОСов (канцелярит), обеспечение кадрами, подготовка к новому учебному году («без средств»). Авторской идеи нет
Ответственность	Беспроблемное функционирование (в нормативном режиме) системы: хорошая статистика для мэра и министра образования территории	Беспроблемное функционирование (в нормативном режиме) системы: хорошая статистика для главы муниципалитета и министра образования территории	Красивые отчеты для управления – отделов образования и отсутствие проблем с Роспотребнадзором и прокуратурой
Субъект/исполнитель	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция)
	Субъект (авторская идея) в региональной системе образования отсутствует		
Развитие как смысл содержания образования	Держит форму системы – содержание смыслов	Держит форму системы – содержание смыслов	Держит форму школы – камеры «хранения детской энергии» с

	Управление образованием областным (краевым) центром (начальник управления, № 4)	Начальники отделов образования муниципалитетов (№ от 10 до 40...)	Общеобразовательные школы территории, директор (№ 10 до 800, возможно и более)
	отсутствует	отсутствует	9:00 до 15:00. Школа виктимизирована. Содержание смыслов отсутствует

Резюме по участникам № 4 –...800: развитие отсутствует, авторской идеи нет (отсутствуют Дух и Душа в школах), живут в псевдологии образования (лжи).

Отсутствует психолого-педагогический профессионализм (педагогическая концептосфера территории) – нет потребности в нем, острый дефицит педкадров, резкое старение кадров.

Отсутствуют механизмы, побуждающие педработника к экзистенциальному и профессиональному развитию.

Профессиональная **смыслоутрата педработников** (экзистенциальный вакуум).

Нарушен человеческий контакт «аналоговых» педработников с детьми цифры.

В школе царит насилие: и ребенок, и педработник – средство для мегамашины-образования

1.3. «Жертвы» массового общего образования

	Участники	Педработник (учитель, воспитатель)	Ученик
1.	Установки	Раб мегамашины (педРАБотник), где бюрократия (элита мегамашины) оценивает его деятельность по формальным показателям	Раб мегамашины, «не связывается» с учителями. Послушание либо протест, психологическое (эмоциональное) насилие, массовый отток детей из школы

	Участники	Педагог (учитель, воспитатель)	Ученик
2.	Ответственность	Рабочая программа, календарно-тематические планы (формальные). Ведение (электронного и бумажного) журнала и дневника. Педагог не отвечает за ЕГЭ, ОГЭ – это ответственность родителей и репетиторов	Ответственность за образование детей берут на себя родители и дети (семейное образование и другие формы обучения)
3.	Субъект/исполнитель	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция). Физическое истощение (30–40 час. в неделю), «бумагописательство», не имеющее отношение к Делу. Непрофессионал	Исполнитель – бихевиорист (стимул-реакция). Дети ненавидят школу
4.	Развитие как смысл содержания образования	Кадров острый дефицит, желающих работать в школе нет. Профессиональная смысловая утрата	Развитие отсутствует, дети бунтуют

Резюме: в массовой школе отсутствует субъект образования и деятельность.

ФГОС по факту не реализуется (стоит в красивых папках на полках, для комиссии, которая сама в этом ничего не понимает), педагог – транслятор.

Массовый педагог унижен, не образован, физически истощен, в состоянии экзистенциального вакуума.

Ребенок цифры «требует» педагога-профессионала-навигатора и фасилитатора в информационном мире.

Чиновник мегамашины-образования красиво отчитывается, а в массовой школе продолжает царить КУПС (репрессивно-трансляционная «Классно-урочная предметная система»)

Взяли только школу. А еще есть детские сады, дополнительное образование, коррекционное образование. Можно не соглашаться с резкой оценкой ситуации, но доказательная база

виктимизированного образования огромна, в образовании царят ложь и лицемерие (псевдология): отсутствует управление, наличествует административный прессинг, педработники и чиновники образования НЕ ОБРАЗОВАНЫ психолого-педагогически, у всех в образовании ОТСУТСТВУЕТ потребность в развитии. Массовая профессия нивелирует АВТОРСТВО (убивает развитие).

1.4. Отсутствует профессиональный тезаурус, и, как следствие, отсутствует педагогическое сознание (мышление)

Развитие – это, прежде всего, работа с информацией (Р. Ф. Абдеев). О какой информации идет речь?

1. Психолого-педагогическое знание образования XXI века (журнал «Педагогика» и многие другие).

2. Аналитические обзоры ВШЭ (журнал «Вопросы образования» – ВШЭ-НИУ).

3. Международные материалы ЮНЕСКО по устойчивому развитию и «опережающему образованию»...

Назовем некоторые актуальные теоретические категории образования XXI века:

1. **Теоретическая триада:** футуризация – цифровизация – индивидуализация образования.

2. Персонализация – индивидуализация – персонификация образования.

3. Развитие – это обновляемое СОдержание смыслов.

4. Воспитание – процесс субъектогенеза – возвращение субъектности: самоопределение средствами самопреодоления.

5. Обучение = учение + сопровождение, вместо учения + преподавание.

6. Современное обучение: проблема – диалог – интеллектуальное взаимодействие.

7. **Методологическая диада образования:** вертикаль («восхождение» – развитие) и горизонталь образования (массовое виктимизированное – ситуативный уровень, социально-«успешное» – социальный уровень, авторская школа – культурный уровень).

8. **Практика педагогическая** – авторство педагога или коллективного субъекта школы.

9. **Методологический инструментарий развития образования** – проектирование практик педагогических (педагогов и школы).

Этот ряд можно продолжать, это и есть профессиональная концептосфера педагога XXI века. **А какая структура занимается профессиональной концептосферой педагогов территории?** Ее нет.

Участники № 1–5 заняты Роспотребнадзором, финансами и прокуратурой. Развитие системы образования НЕ ВХОДИТ в их

должностной функционал. Они прекрасно себя чувствуют в мире псевдологии образования.

Участники № 6–7 пишут ненужные бумаги: ООП и рабочие программы, а при нагрузке 30–40 часов в неделю + классное руководство (аж 5 тыс. руб.!!!) наступает физическое истощение и абсолютная незащищенность перед чиновниками, которые, будучи непрофессионалами, оценивают деятельность педагогика.

Участник № 8 – вообще не волнует систему.

- На конференциях, на тематических педсоветах говорят красивые слова об индивидуализации, индивидуальных образовательных маршрутах и прочем, но в серой действительности массовой школы царит трансляционно-репрессивный характер воздействия как наиболее энергосберегающий;

- структуры, побуждающие педагогов, администраторов образования к развитию в системе образования отсутствуют.

Во всех бедах массовой школы «виноват» директор школы (см. Закон об образовании, 2012):

- кадров нигде нет, никто не желает идти в школу;
- материальная база школы, ее территория – ответственность муниципалитета, а штрафуют директора (причем ежегодно и через суд).

§ 2. Научно-публицистическое отступление. Кто виноват в отсутствии РАЗВИТИЯ в образовании?

Ключевые смыслы:

2.1. «Скрытый саботаж» РАЗВИТИЯ мегамашины-образования.

2.2. Кто виноват?

2.3. Что делать?

2.4. Первые шаги движения к АВТОРСТВУ в образовании на Дальнем Востоке.

2.5. О педагогической концептосфере.

2.6. «Реальность социальной машины» Л. Мамфорда и массовая образовательная организация.

2.1. «Скрытый саботаж» РАЗВИТИЯ мегамашины-образования

Западная модель ЖИЗНИ, куда зовут нас либералы, требует контроля и подчинения, что абсолютно коррелирует с вечной человеческой ситуацией (С. Рубинштейн и Э. Фромм – россиянин и американец): либо противостоять «машине», либо «лечь под нее». Как убедительно показывает Г. Маркузе (немец), **обычный человек выбирает второе**, определяя свой жизненный путь – человека одномерного, избегающего свободы выбора и ответственности за свою жизнь (массовый человек).

Наш соотечественник, психолог В. И. Слободчиков, показывает **динамику вертикали – восхождения обычного челове-**

ка в мир собственного бытия: от индивида к субъекту, затем к личности, к индивидуальности и наконец к универсуму. Возможна иная трактовка: от массового человека к человеку социальному и наконец к Человеку культуры, осуществившему «второе рождение». **Восхождение «человека к Человеку» – фундамент педагогического процесса, который оформляется как «уклад жизни» образовательной организации со своим поэзисом.**

Массовому человеку в образовании – педработнику (в классе, в группе и в управлении – 2,5 млн человек) не нужно психолого-педагогическое образование, главное – это:

- исполнение функций – ЕГЭ, ОГЭ, ФГОСов (главное – «красивые папочки») и пр.;
- бюрократическая дисциплина.

Поэтому и ребенок, и пед**работ**ник, и администраторы – средства (винтики) мегамашины под названием «система образования».

Махрово царит псевдология в образовании: красивая политическая риторика об образовании, пустые лживые августовские конференции, как и региональные, так и всероссийский конкурс «Учитель года». А пед**работ**ник (в классе, в группе) как транслировал, так и продолжает транслировать «вчера́шнее» знание, причем отчужденное, поскольку это энергоэкономично, не требует мыследеятельности. Массовый человек, он же педработник, тиражирует массового человека-исполнителя в атмосфере насилия (репрессивно-административной) и полного безразличия к Человеку.

«Высшее образование, высшая категория, академическая и ученая степени имеются, о каком развитии идет речь?» – вопрошает массовый здравый смысл педработника. Именно в этом и заключается смысл «ползучего эмпиризма» как амбиции и агрессия необразованного человека, то есть не знающего, точнее, не имеющего ЦЕЛОСТНОГО представления о психолого-педагогическом знании, не имеющего своей педагогической концептосферы (см. «образованщину» А. Солженицына), но **главное – не имеющего СВОЕЙ практики педагогической.**

Здесь мегамашина (с ее элитой – бюрократией) полностью солидарна с данной позицией, по своей ментальности она – тот же массовый педработник. Мегамашине по имени образование также не нужно РАЗВИТИЕ, которое является угрозой ее стабильности. Поэтому мы обнаруживаем солидарный «скрытый саботаж» РАЗВИТИЯ:

- как бюрократии мегамашины,
- так и массового педработника.

Поэтому **потребность в победе** самого сильного противника на свете – самого себя, путем самоопределения средствами самопреодоления у массового педработника **напрочь отсутствует** (поскольку категории и бонусы раздаются), а машине образования ИСТИННЫЕ ПЕДАГОГИ опасны, так как это угроза ее существованию.

2.2. Кто виноват?

Будущее (см. «Опережающее образование УР», ЮНЕСКО, ООН). Массовый человек (массовый педабработник) и государство (мегамашина-образование) осуществляют стихийный, латентный саботаж будущего, то есть развития образования (участники № 1–5). Итак, в отсутствии развития в системе образования виноваты сама система (ее вертикаль власти), психолого-педагогический непрофессионализм первых лиц образования (участники № 1–5).

Р. Ф. Абдеев (кибернетик) [47] утверждает: развитие системы возможно только при наличии двух условий:

1) если вышестоящая система (№ 1, 2, 3) «будирует, побуждает» к развитию нижестоящие системы (№ 4 и далее). Вышестоящая система, в свою очередь, тесно взаимодействует с вышестоящими (относительно ее) системами, но не административными, а научно-содержательными центрами России – РАО, его НИИ, головными педвузами, кафедрами России, региональной наукой (если таковая в территории имеется), министр и ректоры становятся **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМИ** лидерами **РАЗВИТИЯ** региональной системы образования;

2) если управление на всех уровнях системы двухконтурное, между которыми имеется «семантический фильтр» (смысловой: теория, передовая практика, отечественный и международный прогрессивный опыт).

Как мы видим, главные участники системы образования № 1–3, призванные побуждать систему к развитию, далеки от педагогической теории, передовой практики, отечественного и международного прогрессивного опыта в образовании. Контакты с научно-педагогическими центрами России данной триады «начальников системы» носят бессистемный, спонтанный, стихийный характер (для галочки).

Поскольку триада главных администраторов (не управленцев !!!) региональной системы образования далека от семантического фильтра двухконтурной модели управления, то о развитии в образовании говорить не приходится.

2.3. Что делать?

Ответ один – вселенская «педагогизация всей Руси», традиционное образование прекрасно обходилось и «обходится» (!!!):

- 1) без педагогики;
- 2) без цифровой дидактики;
- 3) без теории воспитания;
- 4) без педагогической психологии;
- 5) без педагогического управления;
- 6) без педагогического сознания;
- 7) без педагогического процесса («уклада жизни»);
- 8) без педагогического проектирования.

Но информационный социум породил Другого человека: человека цифры, «сетевую личность», где трансляция и воз-

действие традиционного образования уже не срабатывают. На смену авторитарного воздействия приходит **человеческое взаимное действие**, а это уже педагогическое сознание и педагогическое мышление, пробуждающие: **резонанс внутренних миров, рефлексия, «заражение» опытом «восхождения»**.

Обратимся к Кену Робинсону. Человеческому интеллекту присуща разносторонняя и уникальная способность к созиданию. Осознание своего творческого потенциала – это поиск своего призвания. В этом нам должно помогать образование, но оно, увы, не справляется со своей задачей, в результате большинство людей проживает жизнь, так и не раскрыв своих талантов. Кен Робинсон раскрывает, почему и как современные системы образования губят таланты многих людей, и предлагает их менять, призывая каждого человека понять богатство своего творческого потенциала и осознать причины, заставляющие нас порой в нем сомневаться. **Он призывает поверить в себя** и создать условия, в которых может произойти настоящая революция в образовании.

Педагогизация (человекоразмерность образования), прежде всего, необходима административному аппарату образования, который, как показывает жизнь, *прекрасно обходится* без психолого-педагогического знания, **которое иметь в мегамашине просто опасно**.

Образование-2030 – это интеллект, дух(овность), договор. Американские (Бостон) и российские педагоги (ВШЭ – Л. Л. Любимов, РАНХиГС – В. И. Блинов) едины в своем взгляде на триаду миссии общеобразовательной отечественной школы будущего:

- интеллект (академический, практический);
- диалог – коммуникация – кооперация (коллективный субъект, «клуб»);
- самопознание себя (самоопределение средствами самопреодоления).

Образование-2030 – это вертикаль восхождения (как системы, так и конкретного админа и педагога) **в смысловых пространствах (горизонтальных)** профессионально-педагогического самоопределения.

Осознают ли участники образования № 1–5 печальную ситуацию в муниципальной школе? Конечно, осознают, понимают, что все плохо, только (№1–5) искренне считают, что они в этом НЕ ВИНОВАТЫ – это все мегамашина. Вернемся к матрице, вычленим сущность.

Экзистенциальное ↑	Звездное небо педагоги (Ш. Амонашвили)	Проект-концепция (целое)	Саморазвитие
--------------------	--	--------------------------	--------------

Матрица педагогического проектирования [57]

Методологическое обоснование педагогического проектирования		Принципы педагогического проектирования		Процесс педагогического проектирования	
Восхождение (вертикаль) к педагогической реальности ↑		Нисхождение как строительство человеческой реальности на основе педагогической реальности ↓		Стадии	Критерии
		Процесс проектирования	Проектирование	Смысловое пространство профессионального самоопределения – горизонталь	
Смысловое пространство самоопределения субъекта	Адекватное уровню бытия субъектов	Процесс проектирования	Проектирование		
Экзистенциальное	Антропогенез ↑ (деяние)	Антропоцентризм	Ценность – ответственность ↓ (смысло-творчество)	Звездное небо педагоги (Ш. А. Амонашвили)	Проект-концепция (целое) ↓
Культурное ↑	Культурогенез ↑ (дело жизни)	Субъектогенез	Замысел – реализация – рефлексия (жизне-творчество) ↓	Авторская школа ↑ (практика пед.)	Модель (целост-ность) ↓
					Само-развитие

Методологическое обоснование педагогического проектирования		Принципы педагогического проектирования		Процесс педагогического проектирования	
Социальное ↑	Социогенез ↑ (деятельность)	Формогенез	Цель – средство – результат (жизне- деятельность) ↓	Социально- «успешные» школы (ли- цеи, гимна- зии и др.) без практики педагогиче- ской ↑	Конструк- ция (си- стема) ↓
Ситуативное ↑	Ситуативное поведение ↑	Нормогенез	Ориентиров- ка – исполне- ние – контроль (жизнефункци- онирование – бихевиоризм)	Массовые школы, вик- тимизиро- ванные ↑	Админи- страция,* нормы
					Саморе- гуляция

* **Администрация** – это **исполнительный и распорядительный** орган управления организации в сфере решения воз-
никающих и существующих вопросов. Развитие отсутствует.

Культурное ↑	Авторская школа (практика педагогическая) ↑	Модель (целостность с поэзисом*)	Саморазвитие
Социальное ↑	Социально-«успешные» школы (лицеи, гимназии и др.) ↑	Конструкция (система, без поэзиса)	Саморегуляция
Ситуативное ↑	Массовые школы, виктимизированные ↑	Администрация (бюрократические нормы)	

* Поэзис образовательной организации – Душа и Дух «уклада жизни» школы (авторство).

2.4. Первые шаги движения к АВТОРСТВУ в образовании на Дальнем Востоке

*Поверить в себя, и появится возможность
СПАСТИ тысячи детей,
не убить в них, а главное, в СЕБЕ данный Богом талант.*

*Мужество быть, то есть способность к интеллектуальной
самоорганизации и рефлексии,
так рождается ДУХ преобразования «бесчеловечного
образования».*

А может ли территория, муниципалитет, пединститут, ИУУ, как и общеобразовательная школа, иметь свое АВТОРСТВО, свою авторскую **ИДЕЮ РАЗВИТИЯ** образовательной системы, КАЖДОЙ школы территории?

Как показывает прогрессивный отечественный и международный опыт – не только может, но это является фундаментом «вдохновляющего управления» в образовании. Кстати, менеджмент в образовании сегодня подвергается мощной критике в России и за рубежом как категория экономическая – к образованию отношения не имеет. В образовании мы говорим о стратегии как цели из будущего, рефлексивном (90-е годы) и «вдохновляющем управлении». С. Гессен говорил о сущности образования как «заражении» Другого своими смыслами (если, конечно, ты их имеешь). А если своих смыслов нет, то трансля-

ция на уроке чужих текстов и администрирование в ситуативной горизонтали образования (бихевиоральный уровень – стимул-реакция).

«Образование-2030» дает широкую палитру смыслов РАЗВИТИЯ образования, образование – это не ЗНАНИЯ, это РАЗВИТИЕ:

1) академического интеллекта (проблемное обучение, мета-предметность во ФГОСах);

2) практического интеллекта (практика как «преобразование» и ее проектирование);

3) диалоговой коммуникации (средство развития интеллекта, проектирования, самопознания, межличностного взаимодействия);

4) самопознания себя: персонализация, индивидуализация, персонификация в образовании.

Этот ряд можно продолжать. **Развитие системы образования начинается с первого лица** – министра образования, начальника управления, ректора. ЕГЭ, ОГЭ, Роспотребнадзор, прокурорские надзоры и тому подобное к управлению системой, ее РАЗВИТИЮ отношения НЕ ИМЕЮТ – это администрирование (функция), за это отвечают конкретные лица.

Начальник управления муниципальной системой образования г. Владивостока М. И. Фролова (2016–2018 гг.) при поддержке городской Думы осуществила профпереподготовку более 200 педагогических работников города и 40 образовательных организаций по программе «Управление педагогическими проектами опережающего образования». Что позволило создать проектную команду педагогов города и представителей науки, сотрудников управления и подготовить педагогический проект РАЗВИТИЯ муниципальной системы образования г. Владивостока. **Стержневой идеей** проекта явился «Педагогический кластер», суть которого усматривалась в создании условий РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: трансформации педработника в педагога опережающего образования.

Генеральный директор ВДЦ «Океан» А. Базилевский в 2019 году поддерживает инициативу Е. В. Евочки, М. И. Фроловой, так был создан педагогический проект ВДЦ «Океан» «Пробы будущего», главной идеей которого являются три компетенции: проектировочная, коммуникативная, рефлексивная. ВДЦ «Океан» вплотную сотрудничает с педагогической наукой с 2015 года.

Прежде чем создать педагогический проект (но не концепцию развития системы образования, отголоски 90-х), необходимо ЕДИНОЕ смысловое пространство, фундамент ДОГОВОРА (разработки проекта). Поэтому нужна ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ психолого-педагогическая переподготовка:

1. Стратегический этап: министерства + ИУУ + пединститут, в результате рождается три педагогических проекта.

2. Тактический этап: 10–12 муниципалитетов – 10–12 педагогических проектов, на которых и будет базироваться ИУУ и пединститут.

3. Онтологический (сущностный этап) – образовательные организации (школы, д/сады, «допики») «выбранных» муниципалитетов.

Так закладывается фундамент РАЗВИТИЯ – единое смысловое содержание – КОНЦЕПТОСФЕРА педагога территории. О дальнейшей деятельности по созданию условий для самоорганизации – это уже другой разговор.

2.5. О педагогической концептосфере⁵

По сути, концепт – это уникальное представление об универсальном смысле.

С. А. Аскольдов

Термин «концептосфера», введенный Д. С. Лихачевым, не так давно вошел в педагогический дискурс благодаря работам И. А. Колесниковой, Е. Н. Дмитриевой, Г. А. Ястребовой, Э. Д. Сулейменовой, Р. И. Павелениса и др.

Исследователи понимают концептосферу как ментальное образование в сознании, представляющее собой **структуру взаимосвязанных концептов**, отражающих наличие у педагога **целостной научной картины организуемого им процесса** (идеи, концепции, ориентировочной основы, технологии, опыта). Концептосфера как живая динамическая субстанция обеспечивает преобразование педагогического знания в систему индивидуальных регулятивов, норм, которые обретают характер профессионального образа и направляют деятельность.

Ученые отмечают, что сегодня у массовых педагогов наблюдаются серьезные расхождения между:

- эмпирическим понятийным мышлением, которое выражается в форме «ползучего эмпиризма» печальной действительности массового образования;
- и понятийным аппаратом науки (педагогической реальностью), аргументируя это не только тем, что учителя не владеют содержанием многих научных теорий, но и тем, что сам механизм мышления учителя отличается от традиционного понятийного мышления. Педагогический работник мыслит не абстрактными дефинициями педагогической теории, а концептами, образами, правилами, **выведенными из собственного опыта** (В. В. Сериков, Н. Л. Селиванова), знакомый нам «ползучий эмпиризм», базирующийся на обыденном сознании, как совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном житейском опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат.

Более того, в связи с интенсивными изменениями, проис-

⁵ Материал любезно предоставлен доцентом Е. Ф. Зачиняевой.

ходящими в современном информационном мире, все большую значимость приобретают проблемы качества образования, связанные не столько с накоплением информации, сколько с увеличением роли процессов осмысления этой информации и реализации в деятельности. В эпоху постнеклассического образования актуализируется триада: знак – значение – смысл, в отличие от формулы неклассической педагогики: тезис – аргумент – иллюстрация. Дидактико-антропологическим вызовом сегодня становится необходимость формировать у педагога не только понятийное мышление, но и концептуальное, проявляющееся в способности осмысливать, анализировать и проектировать сложные системы, которыми, безусловно, считаются воспитательная деятельность и в целом педагогический процесс, образовательная среда и пространство (Е. Н. Дзятковская). Базовым элементом концептуального мышления является концептосфера педагога.

В данном аспекте подчеркивается необходимость уделять специальное внимание при подготовке педагогов формированию **концептосферы, которая обеспечит слияние современных педагогических теорий и профессионального мышления в сознании педагога** (Е. Н. Дмитриева, Г. А. Ястребова, М. А. Лукацкий, В. В. Сериков).

Наличие в сознании педагога концептосферы **отражает:**

- сформированную профессионально-педагогическую позицию;
- задает вектор саморазвития и совершенствования профессиональной деятельности в целом.

Концептосфера – это совокупность взаимосвязанных концептов (ключевых смыслов).

Профессиональная концептосфера педагога обеспечивает:				
преобразование «ползучего эмпиризма» в атмосферу поддержки и сопровождения: со-Знания педагогического – С (среда)	в систему индивидуальных регулятивов, норм развития человека (субъекта) – поведение – At	которые образуют характер ОБРАЗА профессионального – K	направляют деятельность – «работа», функция исчезает – Д	определяют отношения – O
Сознание		At = K[C(Д+O)]	Бытие	
Образ педагога профессионала XXI века определяется: – динамикой его экзистенциально-профессиональной				

футуризированной активности – At;
 – психолого-педагогическим континуумом (**концептосферой, ценностный ориентир**) – K;
 – педагогической **поддержкой и сопровождением** – С;
 – проектируемой профессиональной деятельностью – Д (**«радостной мыследеятельностью»**);
 – содержательной коммуникацией и диалоговым общением – со-ОБЩЕСТВО – О

Динамичная структура концептосферы позволяет подстраивать существующую в сознании систему знаний под конкретную ситуацию, встраивать в эту систему новые знания, обогащать существующую информацию, а самое главное – выбирать целевой ориентир деятельности в зависимости от интереса носителя концептосферы. Таким образом, **в центре концептосферы всегда оказывается наиболее значимый концепт – ключевая идея (ядро), которая и выступает в роли ценностного ориентира** для выстраивания профессиональной деятельности педагога.

Было установлено, что первичной в сознании педагога является **профессиональная картина мира** – целостный образ профессионального педагогического труда, сложившийся на основе чувственного (эмпирического) и рационального познания педагогической теории, истории, практики.

Как отмечают когнитивные лингвисты, любое осмысление сопровождается классификационной деятельностью сознания, которая выступает в формах категоризации и концептуализации. Функция категоризации состоит в объединении сходных или тождественных объектов в крупные группы, разряды. **Концептуализация направлена на выделение минимальных единиц человеческого опыта, несущих обобщенный смысл и позволяющих анализировать, проектировать и конструировать сложные системы** (М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская, Е. Н. Дмитриева).

Эти минимальные единицы называются концептами. Концепты – это объективно существующие в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективные образования динамического характера (в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов)), которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают опыт. Являются продуктом теоретического осмысления опыта и способом выстраивания жизни.

2.6. «Реальность социальной машины»

Л. Мамфорда и массовая образовательная организация

Эта система молчаливо подразумевает, что богатство, досуг, уют, здоровье и долголетие

*по праву принадлежат правящему меньшинству
(бюрократии как элите),
тогда как тяжелый труд, постоянные физические и
моральные лишения, «рабский стол» и ранняя
смерть составляют удел основной массы людей.*

Не последней по важности особенностью классической бюрократии является то, что она ничего не производит: **ее задача – передавать без изменений или отступлений приказы, исходящие свыше**, из центрального «штаба». Никакие человеческие соображения, которые могли бы изменить этот неподатливый процесс передачи, не допускаются.

В идеале, подобный административный метод требует:

- старательного подавления любых самостоятельных порывов личности,
- а также готовности **исполнять повседневную работу с ритуальной точностью**.

Те, кто оказались достаточно послушными, чтобы выносить такой режим, или достаточно инфантильными, чтобы радоваться ему, становились эффективными «винтиками» (эффективными менеджерами (**М. Н.**), «кое-какерами» (**М. Задорнов**)) в мегамашине на каждой из стадий ее работы, от получения приказа до его выполнения. А это, как утверждает экзистенциализм, ведет к смерти субъекта. Поэтому все администрирование в мегамашине-образовании состоит из несчастных (экзистенциальный вакуум) чиновников, более того, чем выше вертикаль власти, тем меньше в ней сотрудников, имеющих педагогический стаж, здесь важен опыт «царедворцев» – «чиновничей машинерии».

Бюрократический механизм навязывает людям ту же общую регламентацию, практикует те же способы принуждения и наказания и распределяет ощутимую награду главным образом среди господствовавшего меньшинства, которое создает и контролирует мегамашину.

Два класса мегамшины-образования

Цивилизованное общество делилось, грубо говоря, на два класса – работники и бюрократия.

Участники образования № 6–8	Работники – лица, выполняющие работу: работа – затрата энергии на исполнение одной из функций системы (механизма, общности)	Педроботники (не педагоги, не учителя) – отсутствует педагогическое мышление, преобладает «ползучий эмпиризм» обыденного сознания со всеми вытекающими последствиями: репрессиями и насилием над взрослыми,
--------------------------------	--	--

		а те, в свою очередь, над детьми
Механизм и продукт мегамашины	Механизм. <i>Отношения жесткой субординации.</i> Субординация – положение индивидуума в иерархической системе каких-либо <u>отношений</u>. Содержание субординации – следование установленным правилам взаимоотношений между лицами разных иерархических ступеней <u>общества</u>: начальник – подчиненный. Жесткая субординация и развитие – оксюморон, нелепость	Продукт. <i>Массовая школа виктимизирована, «лжива и лицемерна» (псевдология в образовании).</i> Государство это знает, но мегамашина продолжает «пожирать» Человека. П. Каптерев (1903), Д. Дьюи (1917), Э. Гусинский (2007), Кен Робинсон (2013), Е. В. Руденский (2015), П. Щедровицкий (2015)
Участники образования № 1–5	Бюрократия от “bureau” (офис, контора, канцелярия, отдел, письменный стол) и греческого “kratos” (власть)	Администраторы (не управленцы, не стратеги) – циничные «псевдологи»: – ориентированы на форму системы, «красивую картинку», беспроблемную для административной вертикали; – далеки от содержания смыслов образования; – развитие – главный враг комфорта бюрократов

Цель образования, по утверждению Кена Робинсона, помочь учащимся максимально понять окружающий мир и выявить свои внутренние таланты с тем, чтобы реализовать себя как личности и стать активными и сопереживающими гражданами своей страны.

На сферу образования оказывается огромное политическое давление. Политикам пора понять: в образовании необходимы радикальные преобразования. Но революцию делают не законодатели, а люди, работающие на местах. Это то, что возникает между учителями и учениками в обычных школах.

- Если вы учитель – вы система для ваших учеников.

- Если вы директор школы, вы система для вашего местного сообщества.

- Если вы политик, вы система для школ, входящих в зону вашего контроля [26, 24–25].

Наша задача не исправить существующую образовательную систему, а изменить ее; нам надо не реФОРМИРОВАТЬ, а **транс-**формировать ее. Величайшая ирония сегодняшней неприглядной ситуации с образованием состоит в том, что на самом деле мы знаем, какой подход работает, но просто не внедряем его в надлежащих масштабах [25].

ТрансФОРМИРОВАНИЕ образования – это новая экосистема обязанностей и ответственности.

1. На самом фундаментальном уровне образование должно сфокусироваться на создании условий, при которых **учащиеся будут хотеть и иметь возможность учиться**. Все остальное должно строиться на этой основе.

2. Далее, **задача учителей – облегчить ученикам процесс усвоения материала**. Умение делать это на должном уровне – само по себе искусство.

3. **Функция директоров** – создание в школах комфортных условий для учителей, чтобы они могли качественно выполнять свою работу. Для **этого стиль управления и культура школы** также должны отвечать определенным требованиям.

4. Роль политиков и директивных органов заключается в формировании условий – на местном уровне, уровне штата или общенациональном, в зависимости от сферы их ответственности, **позволяющих директорам школ** и самим школам **отлично справляться со своими обязанностями** (25, 125).

Великие учителя – основа великих школ. Играя различные роли, учителя решают три ключевые задачи:

✓ **Вдохновение**: вдохновляют учеников собственной страстью к своему предмету; стимулируют их добиваться максимальных успехов в пределах своих возможностей.

✓ **Уверенность**: помогают учащимся приобретать навыки и знания, позволяющие почувствовать уверенность в себе, стать независимыми людьми, которые будут и впредь продолжать развивать свои таланты и накапливать знания и опыт.

✓ **Креативность**: предоставляют ученикам возможность экспериментировать, проводить расследования, задавать вопросы и развивать навыки и способность к нестандартному мышлению (25, 196).

§ 3. Как наши школы и инфраструктура образования оказались не готовы к вызовам XXI века: дистант – ФГОСы – ЕГЭ

Ключевые смыслы:

3.1. Уроки дистанта-2020.

3.2. ФГОСы и ЕГЭ vs педагога?!

3.3. Опыт японских школ – дорожная карта в будущее.

*Один из ключевых выводов
(кроме неготовности технологической) такой:
образование только в режиме онлайн –
это для сверхорганизованных людей,
а таких даже среди взрослых всего лишь 3 %.*

*Идеальная форма обучения –
это очная индивидуальная или смешанная,
когда онлайн-активности сочетаются с очными практиками,
а у каждого ученика своя индивидуальная
траектория обучения.*

*Такой вариант может быть великолепным решением для
малокомплектных школ.
Хасьянов*

3.1. Уроки дистанта-2020 [48]

*Чтобы учиться новому, нам нужно не просто брать
у кого-то учебники, а во многом создавать это новое.*

УРОК		
1-й	С трудом можно найти школу, класс, где дети полноценно освоили программу	Качество получаемых на дистанционном обучении знаний существенно снизилось по сравнению с очными уроками
2-й	Один ноутбук на троих, дети в нервном напряге	Главная проблема – недостаток компьютеров или планшетов с выходом в интернет у школьников, особенно в сельской местности и в многодетных семьях
3-й	Цель – организовать WI-FI в классе как дома	Сейчас из 1 683 школ Татарстана более трети подключено по устаревшей технологии. Принято решение – во всех школах РТ должен быть хороший интернет, причем уже к новому учебному году
4-й	Говорят, что есть среда образовательная и цифровые технологии – ничего этого нет!	Еще одна проблема, с которой столкнулись учителя, – это недостаток, точнее, полное отсутствие «дистантных» учебных пособий

УРОК		
5-й	Во время трансляции кто-то отключает камеру и спит, кто-то ест – слышно, как ложкой по тарелке стучит	Помимо технических сложностей, возникали и организационные. Фактически контроль посещаемости был возложен на родителей
6-й	Учителей просили двойки не ставить	Поговаривают, что учителям была дана установка – не ставить двойки и тройки ученикам на дистанте
7-й	Отсутствие живого общения со сверстниками – самая негативная часть дистанта	При обучении дома дети лишаются социализации. Эксперты отмечают, что во многом нагрузка перешла с учителей на родителей, а это не есть хорошо
8-й	Обычная школа перестала быть «районной» – она стала глобальной	В удаленном режиме ученик из любой точки страны получает неограниченный доступ к самому лучшему образованию. Эксперты находят и ряд положительных моментов , которые привнесло дистанционное обучение в российскую школу с ее «слегка» застаревшими методами*
9-й	Большинство так и не открывали онлайн-курсы, которые сами же и оплатили	«Идеальное дистанционное образование должно быть мобильным, максимально персонализированным, технологически оснащенным, основанном на диалоге и, разумеется, дополненным личными и групповыми контактами. Но нужно уйти от иллюзий, что школа – это единственное место, где чему-то можно научиться. На самом деле образовывает не только школа, но и весь окружающий мир», – считает Рачевский
10-й	Если не внедрим практики дистанта в традиционное образование,	«Все слухи и вбросы о том, что дистанционное образование полностью заменит и вытеснит очное, что будут закрыты тра-

УРОК		
	то будем полными идиотами	диционные школы и университеты, рассматриваю как открытую провокацию», – заявил Путин

** **Примечание:** ряд положительных моментов, которые привнесло дистанционное обучение в российскую школу (урок № 8).*

1. «Для меня и для школы это хороший опыт. Круто, когда ты можешь связаться с детьми в любой момент, вести уроки в любую погоду, даже если будет минус 30. Также возможности дистанта выручают, если ребенок по той или иной причине не может прийти в школу. В этом случае можно записать урок и просто отправить ему видео. Школьники могут учиться в удобное для них время и в комфортном месте. Дистанционная форма пригодна и для детей, имеющих особенности здоровья.

2. Радует и то, что компетенции педагогов с точки зрения работы в информационном пространстве заметно повысились, продвинулись их технические навыки, были освоены новые образовательные платформы. Обычная школа перестала быть «районной» – вдруг стала глобальной. Она уже сейчас конкурирует со многими платформами за внимание своего ученика.

3. Дистанционная форма обучения дает детям важный навык – умение брать на себя ответственность. При очной форме ребенок или взрослый находится в организующих рамках. Обучаясь онлайн, школьник самостоятельно должен спланировать свое время, рабочее место, последовательность выполнения заданий и уроков.

4. Появляется возможность распределения объемов материала, который доводится до школьника. Обычно на каждого ребенка в классе хватает всего по несколько минут учительского внимания, а в «дистанте» есть возможность больше подключить каждого ученика к самостоятельной работе.

5. Плюсом дистанта является и то, что учащийся может пересматривать пройденный материал, ставить запись на паузу, иметь под рукой справочные материалы. Для учителей также имеется удобство – платформы автоматически оценивают знания, причем сразу с указанием на ошибки.

6. В удаленном режиме ученик из любой точки страны получает неограниченный доступ к самому лучшему образованию. Достаточно найти и прослушать лекции известных специалистов, заслуженных учителей, которые сейчас размещаются

в бесплатном доступе, в том числе и на сайте Минпросвещения РФ»⁶.

Математик Сергей Рукшин, народный учитель России, руководитель знаменитого Матцентра (его выпускники – филдсовские лауреаты Григорий Перельман и Станислав Смирнов), профессор Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, а также член Общественного совета при Министерстве просвещения считает: «Опыт дистанционного образования провалился, следует: дистанцироваться от дистанта». В разговоре о том, как сфера образования будет адаптироваться к постпандемической реальности, математик Рукшин пошел «от противного». Рассказал о том, **какой адаптации надо опасаться**.

- «Первое, что хорошо, то, что отдельные учителя и мотивированные родители и школьники/студенты проявили героизм и пережили этот период достойно.

- Второе – хорошо то, что мы узнали, насколько все плохо.

Многомиллиардные затраты на онлайн-методики, онлайн-уроки, на создание, как модно говорить, “контента” – все это оказалось пустой болтовней и освоением бюджетов. И не потому, что бесполезно, если нет компьютера и надежного интернета. **А потому, что не создает мотивации.** Школьник заходит в Сеть – и невозможно контролировать, слушает он урок или в игрушки играет.

Дистанционное образование – это не самостоятельная форма, а дополнительная. **Это не “вместо”, а “вместе”.** Безусловно, надо какие-то темы перевести в онлайн. Например, ребенок гораздо лучше запомнит, где на карте России находится такой-то субъект Федерации, если будет не 45 минут про это слушать, а 10 минут поиграет в онлайн-игру, где субъекты как пазл складываются. Но мне не нужна была пандемия, чтобы эти возможности онлайн-обучения обнаружить.

На онлайн-обучение способны только высокомотивированные люди. Их никогда не бывает много. Более того, образование, о чем говорили и Макаренко, и Сухомлинский, на начальном этапе всегда имеет элемент принуждения. Потому что интереснее играть во дворе, чем сидеть в классе.

В том, чтобы человечество пошло по пути коллективного электронного сознания, безусловно, есть интересные моменты. У одних интересы корыстные, у других просто по недомыслию. Заказчиками интенсивного перехода в онлайн могут быть и политики, и бизнес-сообщества. Электронная жизнь, несмотря на возможность связать всех со всеми, на самом деле разобщает. Без личного общения не было бы студенческих бунтов в Париже в 1968

⁶ 10 уроков «дистанта»: «решение против нации» или прорыв в будущее? – URL: <https://kam.business-gazeta.ru/article/470431>

году. А представьте, что все сидят по домам и всем обеспечена довольно уютная жизнь – с доставкой еды, с просмотром фильмов...

Это убивает социализацию. А мы как биологический вид выжили не только потому, что передавали друг другу знания, опыт, навыки, но и потому, что передавали эмоции и все то, что в русском языке начинается с приставкой **“со”**: **сочувствие, сострадание, сопереживание, сознание, соболезнование**. Это когда кошки скребут на душе и ком в горле стоит, хотя и не тебе плохо.

В “дистанционном” я вижу разобщение, а значит – угрозу биологическому виду. И если речь об образовании, то особенно. Потому что **дистант умножает воспитание на ноль**. Воспитание не передается ни дистанционно, ни уколами в *musculus gluteus*, то есть в задницу. Оно передается только от человека к человеку. Ученый воспитывается ученым вроде математика Франсуа Виета, который мог три дня не есть – не в силах оторваться от задачи. Хирург воспитывается хирургом на операциях, когда студент чувствует запах крови.

Говоря об адаптации к новым условиям, нужно обязательно просчитывать плохие сценарии. Например, дистант – это, по сути, конец студенчества и научного сообщества. На территорию средневековой Сорбонны не имела права входить парижская полиция – так ковались университетские свободы.

В региональных вузах не первого ряда перейдут на онлайн-лекции, начитанные учеными столичных вузов, и это приведет к деградации, а потом к распаду региональных вузов. У местного профессора десятилетиями накопленные знания о том, что нужно именно для местных заводов и шахт. Из столичного вуза будут вещать, возможно, более изоциренную математику, но какое отношение она имеет к конкретным местным реалиям?

Опасаясь, что человечество постепенно подведет к тому, что будет дешевое онлайн-образование низкого качества для всех и дорогое, личностное, очное для элиты.

Тот, кто снабжает нас электронными сервисами, получает и возможность решать, что нам предлагать, а что нет. На самоизоляции вы не бродили по рынку между рядов, а заказывали те продукты, которые вам предлагала служба доставки. Я могу себе представить, как ректор вуза, человек на контракте у Минобрнауки, станет внедрять в своем вузе те онлайн-программы, которые ему будут, так сказать, рекомендованы”».

А вообще, в обычной жизни наша «адаптация» – это сохранение нормальных социальных навыков. Да, в эпоху вируса “обнимашки” и рукопожатия ушли. Но недавно ко мне приходил бизнесмен и с порога протянул руку, и я ее пожал. Это было знаком того, что наше общение для нас важнее, чем опасения. Недопустимо, чтобы изоляция осталась с нами и после того, как пик эпидемии пройдет. Даже если этот вирус останется, мы должны соблюдать социальные нормы и привычки человека. А не загнанного в нору зверька.

Онлайн-обучение не то, чтобы возможно в кризисных ситуа-

циях, оно планируется как основной вид обучения ставленниками наших зарубежных “партнеров”. Если президент и премьер правительства определенно высказываются за сохранение обучения “лицом к лицу”, то спецпредставитель президента РФ по цифровому и технологическому развитию Д. Песков не считает нужным скрывать свои планы. Он утверждает:

“Образование будущего разделится на два вида:

КОМПЬЮТЕРНОЕ – ОНО БУДЕТ ДЕШЕВЫМ,

И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ – ОНО БУДЕТ ДОРОГИМ.

Потому что знания стремительно обесцениваются, а социальные связи и возможность учиться лицом к лицу будут только дорожать”.

Это высказывание совсем не о том, что один вид образования будет дополнять другой. Вот и думайте, что будет с массовым образованием “лицом к лицу”. Бредовость высказывания Д. Пескова даже не комментирую. Он, как и Греф, откровенен, так как, видимо, считает, что западный контроль над Россией установлен окончательно и нечего стесняться называть вещи своими именами [49].

Есть довольно известное высказывание: “Лучший способ предсказать будущее – это создать его”. Занятие активной позиции относительно будущего и попытка сегодняшним выбором программировать завтрашний день на самом деле меняют ситуацию. Проходя через череду кризисов, мы можем войти в мир, в котором соберем другие отношения с природой, другие отношения с техносферой, другие отношения между собой. **Но начинать надо, по большому счету, с себя.** С принятия, что мы входим в другой мир, который будет сложным, неопределенным, он чем-то похож на лес, в котором много возможностей, но и много неожиданностей. Если мы так же будем относиться к вселенной, понимая, что тот разнообразный неопределенный мир таит огромное количество возможностей, то, научившись работать с этим, мы будем находиться в режиме процветания. И многое зависит от того, как мы работаем со своим личным развитием и с компетенциями своей семьи и своих детей.

Старые модели образования и то, как люди мыслили о себе и своем развитии, концентрировались в основном на так называемых жестких навыках (за что мне сейчас платят, что измеримо, что можно проверить в тестах и так далее) – все это имеет относительно короткий срок жизни. Например, когда у нас парадигма финансов перезагружается, появляются криптовалюты, блокчейны, появляется абсолютно другой круг компетенций, которые нужно срочно осваивать. И таких секторов у нас огромное количество. Мы входим в мир, в котором эти жесткие контекстные, специализированные навыки носят характер одежды, которую мы надеваем, но не носим всю жизнь. А то, что ближе к нам самим, – это те самые мягкие навыки, которые позволяют нам адаптироваться к разным ситуациям. Это так называемые **экзистенциальные навыки**, позволяющие нам качественно жить нашу жизнь.

Что нужно развивать, чтобы быть готовым к обществу неопределенности?

Первое – это осознанность управления вниманием. Сейчас люди массово вышли в онлайн, и те, кто умеет сосредотачиваться, кто умеет понимать, почему они обращают внимание на что-то, они уже в выигрышной позиции.

Второе – ситуация кризиса ставит вопрос об умении управлять своим жизненным ресурсом и проявлять жизнестойкость, не сдаваться обстоятельствам.

*Чтобы учиться новому, нам нужно не просто брать у кого-то учебники, а во многом создавать эти решения. И **что очень важно – это то, что в одиночку мы с этими ситуациями не справимся, поэтому нужно:***

- умение договариваться;
- проявлять симпатию;
- сопереживание и;
- выстраивать межлические связи – *это главное, что помогает нам перейти через любой подобный кризис»* [50]⁷.

3.2. ФГОСы и ЕГЭ vs педработника?!

Почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы: прежде всего, потому, что они требуют абсолютно разных, антагонистических методов своей реализации.
М. Поташник

Традиционно процесс разработки образовательных стандартов представляют как прерывистую цепочку горьких неудач и болезненных поражений, считает ученый-педагог М. Богуславский. Напомним, что до 1992 года собственно такого понятия, как «стандарт», в российском образовании не существовало. Создание государственных образовательных стандартов являлось абсолютно новым делом, серьезнейшим вызовом тогда только родившейся новой российской педагогической науке и системе образования. Более того, нельзя было полноценно опереться на соответствующий зарубежный опыт разработки стандартов, который на то время насчитывал небольшой период и еще не нарастил свой потенциал.

В советской системе образования существовал единый для всех школ комплект документов и материалов, который действовал на территории всей страны и включал в себя единые типовой учебный план, программы, учебники и учебные пособия. Для этого комплекта был характерен безусловный целеценностный приоритет изучаемого содержания образо-

⁷ Лукша П. «То, с чем мы столкнулись сейчас – репетиция». – URL: <https://zen.yandex.ru/media/ideanomics/to-s-chem-my-stolknulis-seichas--repeticiia-5e8e071e40d28e0a64d310ca>

вания над другими декларируемыми целями образования. Стратегически отличие стандарта от внешне близкого к нему нормативного пакета образовательных программ состояло в сдвиге от традиционной центрации на фиксации состава и объема преподаваемого учебного материала к принципиально новому объекту нормирования – требованиям к результатам образования. Такой фундаментальный сдвиг объективно предполагал ряд кардинальных сущностных трансформаций содержания российского образования. В нем должны были теперь доминировать гуманные и личностно центрированные цели.

1. Акцент не на том, что должен преподавать учитель, а на том, что должен знать ученик (личностно усвоенное содержание образования).

2. Выстраивание требований к образованию в деятельностном ключе (придание образовательному процессу личностно-деятельностного характера).

3. Предоставление образовательным организациям и субъектам образовательной деятельности ресурса свободы в выборе путей, средств, способов достижения искомых результатов.

4. Выстраивание через систему объективных (независимых от субъективной воли) измерителей результатов образования как своего рода защитного механизма субъектов образовательного пространства от избыточного и субъективного контроля образовательного процесса.

Понятно, что такая новаторская и идеальная рамка требований к формирующимся стандартам не могла быть реализована сразу, если вообще могла быть реально осуществлена.

Смена вех (ФГОС-2004). Старт принципиально новому периоду разработки образовательных стандартов был дан Президентом РФ В. В. Путиным. Открывая 29 августа 2001 года заседание Государственного совета РФ по модернизации образования, президент высказался довольно жестко и определенно: «Еще одна проблема, напрямую связанная с гарантиями получения образования, – это государственные образовательные стандарты... Отсутствие у нас таких стандартов означает, что государство до конца так и не определилось со своими обязательствами в этой сфере. Мы в точности не знаем, какого вида качества и в каком объеме образовательные услуги действительно необходимы стране и ее экономике. Пока таких стандартов нет, многие дискуссии о реформе образования просто не имеют смысла, в том числе и дискуссия о двенадцатилетке, которая вот уже несколько лет будоражит и преподавателей, и родителей». В фундамент разработки нового стандарта общего образования, проведенной в 2002–2003 годах Временным научным коллективом «Образовательный стандарт», были положены десять базовых принципов [51]:

- 1) модернизация содержания образования в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российской школы;

2) разгрузка содержания образования и обеспечение психического и физического здоровья учащихся;

3) соответствие образовательного стандарта возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования;

4) личностная ориентация образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании;

5) деятельностный характер образования, ориентация стандарта на формирование обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

6) усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского демократического общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира;

7) ориентация на обеспечение компетентного подхода к содержанию образования, то есть на формирование способности и готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;

8) воспитывающий потенциал стандарта, его направленность на формирование духовно-нравственной сферы личности, позитивных общественно значимых установок и ориентиров;

9) развивающий потенциал стандарта;

10) целостность содержания образования и его преемственность на разных ступенях школы.

Какие же исторические уроки можно извлечь из анализа этой плодотворной, но драматичной эпопеи о стандартах (1992 – настоящее время)?

1. Прежде всего, решительно **избавиться от трактовки стандарта общего образования** как документа, который включает в себя идеологические, целеценностные, мировоззренческие и политические постулаты. Для этого существуют другие высокие жанры выражения таких идей – манифесты, декларации, доктрины, стратегии и концепции. Именно из-за придания этому технологическому документу сакральной миссии раз за разом срывалась конструктивная работа над стандартом.

2. Признать, что под федеральными государственными образовательными стандартами в нашей образовательной ментальности понимается **«фундаментальное ядро», содержащее в себе минимум содержания образования по отдельным дисциплинам с соответствующими контрольно-измерительными материалами, выступающими основой для последующего создания с учетом приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации** пакета примерных основных образовательных программ. Затем именно такой документ становится легитимной основой для проведения процедуры единого государственного экзамена.

3. Осознать, что даже в чисто образовательной логике стандарт не может быть одним универсальным документом. Анализ сорокалетнего зарубежного опыта стандартизации убедительно свидетельствует, что таких стандартов должно быть несколько и они могут быть опредмечены в комплексе документов разной степени рамочности. Разумеется, эти отдельные стандарты должны быть согласованы между собой, носить зонтичный характер, но их разработка и принятие имеют характер специальной деятельности, скорее не пакетной, а разнесенной во времени.

4. Согласиться с тем, что содержание общего образования в школьных стандартах не будет носить прогностического характера и опережать научно-технологический прогресс, поскольку это невозможно. Инерционность содержания школьного образования, его отставание даже от вузовского содержания технического образования, которое тоже многие признают устаревающим, еще до того как будущие инженеры начинают его изучать, неизбежны. **Другое дело, что содержание общего образования должно быть современным, не «нафталиновым»** и модернизироваться согласно законодательству примерно раз в пять лет.

5. **Установить диалог между вечными оппонентами – сторонниками предметной и развивающей парадигм трактовки общего образования,** чей напряженный и нелицеприятный спор идет как минимум с XIX века. Признать, что здесь все правы. Не должно быть стандарта, сделанного только в содержательном, как его обзывают оппоненты, вузовском залоге, но и не может быть чисто развивающей логики развертывания содержания общего образования. И дело здесь не в чьей-то реакционности, а в осознании того, что есть школьные предметы, содержание которых берется материальной парадигмой, а есть дисциплины, которые следует изучать в развивающей, или, как раньше называли, формальной, парадигме.

6. Постараться найти баланс между профессиональным характером выработки стандарта и открытым, демократическим характером его обсуждения общественностью. Совершенно ясно, что предметное содержание стандарта могут сделать только профессионалы из РАН, РАО и университетов [52].

Мнение А. В. Хуторского: «Наряду с положительными нововведениями, к каковым относится усиление личностной ориентации, нынешняя версия Федеральных государственных образовательных стандартов начального и общего образования содержит системные ошибки». Дидакт выделяет 12 ошибок.

1. «Психологизм» образовательных стандартов.
2. Необоснованное применение системно-деятельностного подхода.
3. Вынесение содержания образования «за скобки» стандартов.
4. Ошибочное толкование метапредметности.
5. Ошибочная типология образовательных результатов.

6. Ошибочная типология универсальных учебных действий.
 7. Отсутствие в типологии универсальных учебных действий креативных (творческих) учебных действий.
 8. Отсутствие измерителей образовательных результатов.
 9. Несоответствие ФГОС и ЕГЭ.
 10. Не реализован компетентностный подход.
 11. Отсутствует внедренческая составляющая стандартов.
 12. Ограничение прав человека на свое образование [58].
- Раскроем содержание некоторых позиций.

1. «Психологизм» образовательных стандартов.

Решая важную задачу гуманизации образования, разработчикам нынешней версии стандартов не удалось избежать «психологизма», об опасности которого предупреждали еще Г. П. Щедровицкий и В. В. Краевский.

2. Необоснованное применение системно-деятельностного подхода.

К тому же системно-деятельностный подход относится не только к «давыдовскому» или «занковскому» развивающему обучению. В любой системе обучения есть своя система деятельностей. Для каждой деятельности имеются соответствующие универсальные учебные действия, не только те, которые выделены в стандартах.

3. Вынесение содержания образования «за скобки» стандартов.

В нынешних стандартах не содержится дидактически обоснованного ядра содержания образования. Отсутствует перечень фундаментальных образовательных объектов, составляющих концентр учебных предметов. Роль учебных предметов для образования детей в стандартах существенно уменьшена в угоду психологическим задачам. Содержание образования фактически удалено из стандартов.

4. Ошибочное толкование метапредметности.

В нынешнюю версию Федеральных государственных образовательных стандартов включено понятие метапредметности, что является прогрессивным шагом. Но сделано это без должного научного обоснования, с неправомерным отождествлением метапредметной и общеучебной деятельности. Между тем результаты отечественных ученых, ведущих исследования в области метапредметного подхода с конца 1980-х годов (Ю. В. Громыко, А. В. Хуторской), показывают необходимость отражения метапредметности не только в деятельностной форме, но и в качестве содержания отдельных учебных метапредметов и метапредметных тем.

5. Ошибочная типология образовательных результатов.

Разработчиками стандартов предложена ошибочная типология образовательных результатов. Все результаты учеников предложено делить на предметные, метапредметные и личностные. У данной типологии нет единого основания. Такое разделение ведет к отчуждению планируемого образования от личности учащихся.

6. Ошибочная типология универсальных учебных действий.

Во ФГОСах отсутствует единое основание типов универсальных учебных действий (УУД): личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные – все указанные действия, совершаемые учеником, являются личностными, а не только те, которые названы личностными.

7. Отсутствие в типологии универсальных учебных действий креативных (творческих) учебных действий.

Когнитивные (познавательные) и креативные (творческие) деятельности в педагогике, дидактике, психологии всегда выступали ключевыми учебными деятельностями. Между тем в нынешних ФГОСах **креативный тип деятельностей и действий отсутствует**. Это ведет к снижению творческого потенциала системы образования, отсутствию возможностей для творческой самореализации учащихся.

8. Отсутствие измерителей образовательных результатов.

В текстах стандартов нет также критериев и методики оценки образовательных результатов учащихся.

9. Несоответствие ФГОС и ЕГЭ.

Многие образовательные результаты учащихся, достижение которых предусмотрено нынешними ФГОСами, не проверяются и не оцениваются федеральной системой контроля – единым государственным экзаменом (ЕГЭ). Метапредметные, личностные образовательные результаты остаются вне поля диагностики и оценки в ЕГЭ.

10. Не реализован компетентностный подход.

Выбор в качестве единственного подхода – системно-деятельностного, оставил без внимания разработчиков стандартов актуальный для системы образования компетентностный подход. В стандартах отсутствует обоснованный перечень компетенций, предусмотренных для учащихся общеобразовательных школ.

11. Отсутствует внедренческая составляющая стандартов.

Текст стандартов изложен в достаточно общей форме таким образом, что непонятно, как его реализовывать. Отсутствует проработанная инновационно-внедренческая составляющая стандартов. Учителям-практикам неясно, как обучать своим предметам на основе требований ФГОС, большинство из которых имеет психологическую основу. По существу, вся система реализации стандартов отдана на откуп самим учителям, которые не в состоянии решить вопросы, оставленные им разработчиками стандартов.

12. Ограничение прав человека на свое образование.

Нынешняя версия стандартов отражает в основном заказ государства на образование человека, в меньшей степени – самих учащихся, их родителей, образовательных учреждений, социума. Одним из условий эффективности образовательных стандартов является наличие в них ученического компонента, то есть заказа самого учащегося человека на свое образование.

Такой компонент в нынешних стандартах отсутствует, что нарушает права человека на свое образование.

Многие специалисты в сфере образования высказали свое негативное мнение относительно новых образовательных стандартов [53, 54, 55, 56].

- Ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов, входящий в совет Минобрнауки по ФГОС считает, что образовательные стандарты, которые предлагает Минобрнауки для начальной (первые–четвертые классы) и основной школы (пятые–девятые классы), потеряли актуальность с точки зрения современной экономической науки. То есть попросту устарели. По его мнению, ярко прослеживается небрежность написания ФГОС по изучению истории. Свое мнение ректор Высшей школы экономики изложил в письме министру образования и науки. Ключевая мысль письма – проект нуждается в тщательной доработке.

- Порядка 500 учителей литературы, преподавателей вузов и других специалистов выступили с критикой проекта. Гильдия словесников (ее основателями была ассоциация филологов) выступила с требованием отказаться от жесткого распределения по годам обучения художественных произведений, а также невариативного списка литературы, предложенных ФГОС. Гильдия считает, что ФГОС «...перечеркивает логику развития всей системы школьного образования за последние десятилетия...»

- Директор федерального института развития образования Александр Асмолов считает, что новые ФГОС – не что иное, как «стандарты юрского периода». Критика проекта ФГОС в деталях – личное мнение одного специалиста.

Эксперты Общероссийского народного фронта провели опрос школьных учителей, который показал, что большинство из них не готовы к работе по новым образовательным стандартам, *сообщает* пресс-служба ОНФ.

Эти показатели заметно расходятся с оптимистичными данными, которые приводит Минобрнауки России в докладе о ходе выполнения поручения президента РФ о подготовке педагогических кадров с учетом введения государственных образовательных стандартов общего образования. По данным Минобрнауки России на 1 сентября этого года, работать по ФГОС готовы 94,5 % педагогов.

Министерство образования	Народный фронт
С 1 сентября этого года работать по ФГОС готовы 94,5 % педагогов	Многие педагоги по-прежнему плохо представляют себе, что такое ФГОС и как его реализовать. Только 36 % педагогов хорошо <i>знают</i> текст стандарта (не значит умеют), 80 % не знают, как по ним работать

У экспертов Народного фронта другая информация: большинство учителей не умеют работать по новым ФГОС. В октябре 2017 г. они провели опрос, который показал, что многие педагоги по-прежнему плохо представляют себе, что такое ФГОС и как его реализовать. В опросе приняли участие более 600 учителей из 63 регионов России. Только 36 % респондентов сообщили, что хорошо знают текст стандарта. 22 % с текстом стандарта не знакомы, но проходили курсы повышения квалификации или посещали семинары, где им объясняли ключевые положения. 9 % учителей указали, что бегло просматривали текст стандарта, 6 % знают о стандарте в пересказе, а около 2 % совершенно не знакомы с ним.

Курсы повышения квалификации учителя оценили по-разному: 23 % назвали их крайне полезными, 20 % отметили, что про ФГОС им рассказывали мало, в основном речь шла непосредственно о предмете, который они преподают. Еще 16 % сообщили, что в основном на курсах говорили об отдельных аспектах развития учащихся – экологическом воспитании, информационно-коммуникационных технологиях, здоровьесбережении и так далее, но целостной картины о способах реализации стандартов они не получили.

На вопрос, можете ли вы утверждать, что владеете всеми необходимыми педагогическими технологиями для реализации ФГОС, только 20 % учителей ответили положительно. 56 % сообщили, что владеют несколькими технологиями и приемами, которые позволяют решать отдельные задачи стандарта. Еще 10 % указали, что не владеют педагогическими технологиями реализации ФГОС. 37 % респондентов считают, что и их коллеги, как правило, не знают, как это делать, и преподают, как и раньше.

Только каждый четвертый педагог охарактеризовал стандарт как прогрессивный документ, который позволит школе выйти на новый уровень образования. 30 % учителей видят ФГОС как набор малопонятных, местами противоречивых требований, среди которых много ненужных. 14 % не считают, что стандарт принес какие-то новые требования. По их мнению, все, что написано в тексте стандарта, учителя делали всегда, просто сейчас «решили назвать все по-другому». Более 16 % опрошенных не верят, что его вообще возможно реализовать [60].

Проведенный нами опрос 83 учителей г. Владивостока (выпускников психолого-педагогической магистратуры) по поводу ситуации с ФГОСами, дал общий ответ:

- если предметные умения прописаны конкретно, по урокам, по темам,
- то метапредметные умения и личностные результаты заявляются в начале Рабочей программы по предмету и затем не расписываются конкретно по темам, урокам, что приводит к традиционному предметно-центрированному обучению.

Учителя сетуют на слабую методическую оснащенность методики проблемного обучения по конкретному предмету, в ИУУ

идет та же предметоцентрированность, поскольку главное – ЕГЭ, ОГЭ. Академический (проблематизация) и практический интеллект (проектирование) абсолютно отсутствуют в деятельности преподавателей-предметников ИУУ, их главная установка – предметность.

Академик РАО М. М. Поташник утверждает: «ЕГЭ против ФГОС», доказывая этот тезис на серьезном аналитическом материале [55].

ФГОС – методически не обеспеченное ценное новшество. Прошло уже 15 лет, а в тексте ФГОС нет (или почти нет) педагогической составляющей, отвечающей на вопросы: «Как работать учителю по освоению стандартов? Какими педагогическими средствами, методами, формами и т. д.?». Но самый большой дефект ФГОС в том, что авторы не дали учителям никаких критериев, механизмов, способов, показателей, индикаторов (назовите, как хотите) оценки метапредметных и личностных результатов образования. Даже если условно, с очень большой натяжкой признать, что предметные результаты хоть как-то определяются с помощью ЕГЭ.

Необходимые критерии оценки результатов ФГОС должны разрабатывать сами учителя (?!), что небезосновательно, но далеко не все учителя желают это делать.

ЕГЭ. Вспомним, что же дало российскому образованию введение ЕГЭ за последние пятнадцать лет при той организации дела Министерством образования, которая имела место быть. Это:

- крайне низкое качество контрольно-измерительных материалов, ставших предметом публичного осмеяния сатириками со сцены, по телевидению;
- выкладывание в интернете заданий ЕГЭ до начала экзаменов, массовая коррупция, дошедшая до привлечения к уголовной ответственности работников образования всех уровней вплоть до региональных министров;
- обесценивание высоких школьных наград за успехи в учебе (дипломов победителей предметных олимпиад, золотых и серебряных медалей) вплоть до снятия всех льгот при поступлении в вуз, поскольку льгота, которую они предусматривали, привела к росту числа этих «победителей» в разы и пр.

Но главное – невозможность оценивать по КИМах истинное качество обученности из-за фактической игры в угадку, а то и просто научной безграмотности.

Мы назвали различные проявления вреда социального свойства от введения ЕГЭ. **Но самый главный ущерб понесло самообразование, педагогика школы.** Мы имеем в виду:

- утрату интереса учащихся к тем дисциплинам, которые им не придется сдавать при поступлении в вуз, то есть школа стала развивать в детях оголтелый прагматизм и циничное потребление;
- учителя перестали работать над развитием и воспитанием учащихся в угоду механическому запоминанию знаний;

– из школы исчезли тонкие педагогические технологии, основанные на изучении личности школьников, исчезли дифференцированно-групповой и индивидуальный подходы, мотивирование детей путем возбуждения интереса и др.;

– ибо все истинно педагогическое было заменено антипедагогическим: натаскиванием, дрессировкой, шантажом, давлением, а вся «педагогика» свелась только к механическому запоминанию учебного материала без какого бы то ни было его понимания.

Если говорить кратко: из школы исчезла работа учителей по развитию и воспитанию детей, работа на основе только когнитивной практики личностно-отчужденного характера, да еще и путем натаскивания негативна для ребенка и вредна для общества. Требования, выраженные, таким образом, в социальном заказе общества, говорят об убогости самого общества.

Почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы.

Рассмотрим вопрос сначала умозрительно, теоретически в отрыве от реалий. Вместо приведенных аббревиатур и слов, которые они отражают, могли быть и другие названия, отражающие суть:

- одно – то, чем ребенок должен овладеть в результате обучения, воспитания и развития;
- другое – способ контроля, проверки этого.

С точки зрения формальной логики противоречия нет. А теперь вспомним, что ЕГЭ в его нынешнем виде жестко привязан к способу его реализации: проверка только с помощью КИМ, тестов, письменных ответов и т. п. Тогда сразу становится понятным, что большую часть ФГОС проверить механизмом нынешнего ЕГЭ просто невозможно.

Поэтому все разговоры о совершенствовании ЕГЭ – это паллиатив, полумера, которая ни при каких обстоятельствах не позволит ЕГЭ стать полноценным, научно грамотным механизмом проверки достижения всех результатов, предусмотренных новыми стандартами.

Поясним, среди метапредметных результатов есть коммуникативные УУД (универсальные учебные действия): умение рассуждать, вести диалог, а также отвечать на вопросы, пересказывать текст устно и др. С помощью нынешнего ЕГЭ это проверить невозможно, нужен известный всем с незапамятных времен устный экзамен, собеседование. Представим себе, что метапредметные результаты как-то научились оценивать. Тут же возникает проблема: а куда, в какой предмет, в какую строку аттестата выставлять эту оценку? Ведь такой учебной дисциплины, как метапредметные результаты, ни в школьном журнале, ни в аттестате нет.

Если же мы возьмемся рассматривать предусмотренные ФГОС личностные результаты, то ни письменно в тестах и КИМ ЕГЭ, ни в результатах устного экзамена мы их не определим, ибо они проявляются в поступках школьника, в его поведении, отношении к своему главному труду – учебе, в его действиях или бездействии, в выборе решения и т. д.

Ну, а всем апологетам ЕГЭ и, прежде всего, работникам Минобрнауки напомним, что такие интегративные и потому всеобъемлющие показатели, как совесть, ответственность, патриотизм и другие (см. текст ФГОС), определять с помощью контрольно-измерительных материалов, письменных тестов – большего абсурда не придумать.

Итак, зафиксируем, **почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы: прежде всего, потому, что они требуют абсолютно разных, антагонистичных методов своей реализации.**

- ЕГЭ позволяет определить только предметные результаты (да и то не по всем дисциплинам, изучаемым в школе).

- Большая часть результатов образования, предусмотренных стандартами (значительная часть предметных, метапредметные и личностные), не может быть определена с помощью ЕГЭ.

Потому **ст. 59 федерального закона «Об образовании в РФ» № 273 ФЗ**, утверждающая: «Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена», **становится абсурдной**, ее выполнение противоречит всем нормативным актам, вводящим ФГОС, требующим от школы не только обучения по отдельным проверяемым ЕГЭ результатам, но и непроверяемым, а еще и обязательного развития (метапредметные результаты) и воспитания (личностные результаты).

ЕГЭ против ФГОС	
ЕГЭ-методы	ФГОС-методы
Превратили учителя в дрессировщика, натаскивателя, человека, только эксплуатирующего память школьника, что в массовой практике реализуется в психологическом давлении, шантаже, угрозах, насилии над учеником	Стимулирования и мотивации, опирающиеся, прежде всего, на возбуждение интереса, создание ситуаций удивления, новизны, успеха, парадоксальности, неожиданности, проблемных ситуаций, соревновательности, помощи детям в раскрытии личностного смысла и ценностных основ содержания обучения и воспитания и т. п.
Неустранимый дефект ЕГЭ: не позволяют сделать вывод о достоверном уровне качества образования	ФГОС заявлены, но они декларативны в связи с ситуацией массового учителя, точнее, педработника, а следовательно, не продуктивны, то есть формальны («на бумаге»)

Итак, как быть учителю, если ЕГЭ противоречит ФГОС?

Ответ М. М. Поташника и М. В. Левита однозначен: отказаться от ориентации образовательного процесса на достижение результатов ЕГЭ его методами и серьезно заняться освоением стандартов, содержание которых и методы достижения высоких результатов образования у кого раньше, у кого позже за счет развития и воспитания личности школьника неизбежно приведут к хорошим результатам ЕГЭ, соответствующим уровню реальных учебных и воспитательных возможностей каждого ребенка (это и есть оптимальные результаты).

С полной уверенностью утверждаем (неоднократно проверено в жизни), значительная часть практиков тут же задаст вопросы: «А как же быть, если нас проверяют по результатам ЕГЭ? А если снимут квалификационную категорию? А если привлекут к административной ответственности? А если...?» и т. п.

Так же прямо отвечаем: этот страх не просто преувеличен, он явно надуманный. Мы не могли найти в стране случая, когда бы какой-то учитель или директор подвергся наказанию из-за низких результатов ЕГЭ. Поэтому повторим еще раз, страх наказания надуманный. У совестливого учителя должен возникнуть другой вопрос: «Как я дошла до того, что четверть моих выпускников не научены вовсе ничему?». Не знаю, какие еще аргументы нужны федеральному министерству, чтобы признать: ЕГЭ в его нынешнем виде есть зло, абсолютное зло для страны⁸ [56].

Интересна позиция, высказанная И. П. Костенко в журнале «Народное образование» [69]. Позиция высказывается резко, но на значительном фактическом материале. Сегодня качество знаний и уровень мыслительного развития подавляющего большинства российских учащихся (школы и вуза) ужасающе низки.

- Правильнее сказать, **у них нет** никаких знаний и **никакого развития**, а **есть деградация личности**, сформированная обесмысленным обучением в школе.

- Никто не говорит о главном – **о низком качестве обучения: его обесмысленности** (здесь первопричина нездоровья детей, на которое указывают врачи), отсутствии здоровой методики, о хаосе выдуманных «систем» обучения и порождаемых ими лжеметодик.

1990–2018 гг. и далее – плановое уничтожение образования в России по западным лекалам на западные деньги.

Уроки истории

Урок первый. Качество обучения тесно связано с сохранением педагогической традиции, и ее недопустимо прерывать.

⁸ Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования. Реформы образования глазами учителей и преподавателей: Опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН ; Рос. акад. социал. наук. – Параллелум, 2013. – URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=135>

Урок второй. Любые «инновации» в образовании, не опирающиеся на традиции, приводят только к ухудшению.

Урок третий. Управлять образованием должны профессионалы.

Урок четвертый. Никакие государственные задачи не могут быть решены, если в управлении не стоит умная, широко образованная, профессионально грамотная и национально ориентированная элита, если нет механизма воспроизводства такой элиты.

Урок пятый. В обществе всегда есть силы, которые стремятся навязать ложные представления и идеи о развитии общества (образования) и которые заинтересованы в их реализации. Руководители государства должны это знать, уметь распознавать и беспощадно пресекать негативные тенденции.

Урок шестой. Чтобы правильно понимать современные процессы в образовании, надо знать методологию перманентных «реформаторов».

Универсальная методология всех трех разрушительных «реформ» выявлена и на протяжении ста лет подробно прослежена, перечислим основные принципы, методы, приемы:

1) *отсечение педагогической мысли от национальных традиций*, их опорочивание («архаизмы», «устарели»...);

2) *подмена* ясных, проверяемых целей ложными – неопределенными, непроверяемыми, недостижимыми («повысить уровень», «поднять школу на высшую ступень») и такая же неопределенная псевдоаргументация («не удовлетворяет современным требованиям», современным «вызовам» – каким конкретно, никогда не разъясняется);

3) *придумывание новых идей и теорий*, их привлекательное оформление («дать свободу выбора»...) и ложное обоснование (*подмены* понятий, предмета обсуждения, использование слов-образов, политических идеологем и прочего, вплоть до прямой лжи);

4) *возвращение идей* и методов обучения, доказавших свою разрушительную силу на практике (дифференциация, педология, метод проектов, свободное обучение и др.);

5) принципы и приемы *обессмысливания* содержания образования: *смешение* несовместимого, *хаотизация*, *перегрузка*, подмена смыслов формальной строгостью и др.;

6) непрерывная *дестабилизация* процесса обучения;

7) *блокировка анализа результатов* (их искажение, замалчивание, переключение внимания на новые ложные цели);

8) *проникновение во власть*, удаление из управления профессионалов;

9) *создание социальных органов* и механизмов для обеспечения «реформ» (АПН-РАО, МП, ВШЭ и др.);

10) *последовательность и настойчивость*: все препятствия должны быть безусловно преодолены, допустимы любые средства.

Только остается открытым вопрос: **кому сегодня нужны эти уроки?**

В системе образования разложение проявляется в широчайшей коррупции, безответственности, лживости и циничном аморализме управленцев всех уровней, депрофессионализации корпуса учителей и массовом отвращении к учебе детей. Возможно ли в этих условиях вернуть стране качественное образование? Большой вопрос...⁹ [69].

*Главная причина неэффективности проводимых реформ –
**это низкое качество управления инновационными
процессами (управления развитием)
на всех уровнях системы образования.***

***Переход к качественно иной модели общего
образования необходим, но его нельзя
провести путем реформ.***

Известный ученый, психолог, управленец в сфере образования В. С. Лазарев подхватывает тональность предыдущего автора, но акцентирует проблему инновации в образовании – **не внедрение, а выращивание** [70]. С начала 1990-х годов российская система общего образования находится в состоянии постоянного реформирования. В шутку это называют «эпидемией образовательных реформ». Каждый новый министр (а они за это время сменялись регулярно) объявлял реформу, а после его ухода о ней забывали. Качественно школа не менялась, традиционно ориентирована на трансляцию учащимся некоторой суммы знаний о мире и выработку частных умений. Характеризуя эту модель школьного образования, отечественный психолог и педагог Д. Б. Эльконин писал: «Вообще необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой “пересадки” знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными»¹⁰. В этом высказывании очень точно зафиксирован главный порок ЗУНовской модели общего образования. Эту модель называют также ассоциативно-репродуктивной по основному принципу ее работы – «запомнить и воспроизвести». Качество образования не может быть выше качества учителей. И если мы хотим улучшить школьное образование, то во главу должны поставить изменение качества учительского корпуса.

⁹ Костенко И. П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. – № 1. – 2019.

¹⁰ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 247.

Но чему учить учителей, какие компетенции у них нужно улучшать, а какие формировать заново? Ответ на этот вопрос зависит от того, какое образование мы считаем хорошим. На сегодняшний день единственный научно обоснованный ответ на этот вопрос разработан в научной школе культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Согласно этой позиции, **педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития**. В «лучших школах у лучших учителей» учебной деятельности нет.

Этот вывод был сделан потому, что школьники в учебном процессе были обучаемыми, но не *учащимися*. Они не были субъектами образования. Учебной деятельности нет, если у ребенка не сформированы мотивы освоения научных знаний и саморазвития через учение. Учебной деятельности нет, если ребенок не умеет ставить и решать учебные задачи, контролировать и оценивать действия, если он способен мыслить только эмпирически.

Обучение, ориентированное на трансляцию знаний от учителя к ученикам, этого не обеспечивает. Обучение в такой системе есть, а учебной деятельности нет. Нет деятельности – нет и полноценного развития.

Переход к качественно иной модели общего образования необходим, но его нельзя провести путем реформ.

Нужно пройти долгий путь выращивания новой образовательной системы в каждой школе, и без активного участия учителей в решении этой задачи новой школы не будет. **Важно, чтобы учителя понимали, какие изменения в школе объективно необходимы, и были подготовлены к их внедрению.**

Факторами, наиболее существенно снижающими готовность учителей к инновационной деятельности, являются:

- 1) непонимание современных требований к образованию;
- 2) неадекватная оценка состояния школьного образования;
- 3) неготовность принять на себя ответственность за решение задач развития школы в целом;
- 4) слабая информированность о существующих возможностях развития школы и неготовность к их использованию.

Во многом непонимание значительной частью учителей проблем ЗУНовской модели школьного образования связано с крайне низким уровнем их психолого-педагогической подготовки (точнее, ее отсутствие. – **М. Н.**). Но это не вина самих учителей. Так преподают психологию и педагогику в вузах.

Учитель – конструктор педагогической деятельности. Не может быть хорошего конструктора самолетов, не понимающего физических процессов в природе, или хорошего врача, не понимающего физиологических процессов в организме. Чтобы учитель мог создавать полноценные условия для развития учащихся, он должен понимать законы и механизмы развития психики.

Школу не нужно реформировать – новую школу нужно **выращивать**. Создание системы общего образования, отвечающей

вызовам времени, требует устойчивого эволюционного развития, с четко видными перспективами. Нужно знать, какую школу мы строим и как к ней будем двигаться [70].

*И тут мы сталкиваемся с проблемой, которая служит главной причиной неэффективности проводимых реформ, – **это низкое качество управления инновационными процессами (управления развитием) на всех уровнях системы образования.***

3.3. Опыт японских школ – дорожная карта в будущее

Российская система образования продолжает реформироваться, но чтобы сделать это с лучшим результатом, нужно ориентироваться на успешные системы образования. Хорошим примером является Япония, **где живут люди с одним из самых высоких показателей уровня интеллекта.** Все, кто побывал в этой стране, остались под сильным впечатлением.

Чем японское образование отличается от российского?

У японского и российского образования много общего. Дети, например, идут в школу с шести лет, и у них по шесть-семь уроков (50 минут и 10 минут перерыва). Однако тут школа делится на три этапа – младшую, среднюю и, соответственно, старшую. В младшей ученики находятся по шестой класс включительно, но в первых четырех классах у них нет экзаменационных заданий до тех пор, пока им не исполнится десять лет.

Считается, что в *первые годы для ребенка не столько важны знания, сколько правильное отношение к другим людям, воспитание, любовь к животным и сострадание. Делается акцент на самоконтроле, ориентировании на поиске истины, уважении к природе.*

Интересно, что начинается учебный год в этой стране 1 апреля, и этот период выпадает на цветение сакуры, что настраивает на восприятие учебы как чего-то прекрасного. Летом у учеников большие каникулы длиной более месяца.

Школы в Стране восходящего солнца есть частные и государственные, но в них редко можно встретить уборщиц. *Школьники почти всегда сами убирают помещения, в том числе и туалеты. Так ребята приучаются к труду, чистоте, работе в коллективе, да и после такого труда вряд ли захочется оставлять после себя грязь.*

В школах, особенно в младшей и средней, детям готовят специальную полезную еду (ланчи). Они едят их вместе с учителем в классе, чтобы развивать неформальное общение.

В этой стране дополнительное обучение проходят чуть ли не все, чаще всего для поступления в следующую школу. Поздно вечером в общественном транспорте можно увидеть много учеников.

Изюминка японского образования

Детей с начальных классов учат чувству прекрасного, своеобразной живописи (шодо) и составлению японских стихов (хайку). Несовершеннолетних учат простоте и изяществу, единству человека и природы. Кроме этого, много времени уделяется национальной культуре и традициям.

Со средней школы тут нужно обязательно носить форму. В разных учебных заведениях она может отличаться. У мальчиков она напоминает военную форму.

Ношение формы – это дисциплина, настрой на работу и единство, так как все ходят одинаково одетыми. Прогуливать школу тут не просто не принято, а такое даже представить сложно. Пропускают ее только из-за болезни.

После окончания школы только один тест определит, поступит человек в университет или нет. Он может выбрать лишь один вуз, и от этого зависит вся дальнейшая жизнь. Конкуренция очень высокая, и 3/4 всех учащихся и после школы учатся дальше. Лучшие годы – это студенческие, тут все гораздо проще [57].

3.4. Опыт российского директора школы – практика вхождения ребенка в будущее

В вестибюле московской школы № 548 «Царицыно» красуется декларация: «Хождение в школу не должно мешать моему образованию» – Марк Твен. Вот уже 35 лет ее бессменный директор – народный учитель России Ефим Рачевский. Он рассказал «Российской газете», нужна ли в школах оценка по воспитанию, какую ошибку нельзя простить педагогу и почему современные «цифровые» дети, возможно, лучше нас.

Далее излагаем ряд педагогических постулатов Рачевского.

«1. Животные ведь тоже воспитывают своих детенышей, помогают им выжить в ходе эволюции. Так и у нас: без воспитания мы обречены на вымирание. Жестко. Но вот вам факты. В нашей школе примерно пять тысяч семей, и нет ни одной пьющей. Их стремительно становилось все меньше. Меняются ценности. И дети, конечно, тоже. Я человек в возрасте и совершенно точно утверждаю: каждое новое поколение, которое я выпускаю из стен школы, – оно внимательнее, оно лучше владеет речью, стремится к труду и умеет трудиться.

2. Учитель – профессия массовая, и долгое время в России в нее шел двойной отрицательный отбор. Сначала не лучшие выпускники школ шли в педвузы. А затем не лучшие выпускники университетов возвращались в школу. Для Москвы это в прошлом. Власти не ограничиваются разговорами про трудную и благородную профессию, а повышают педагогам зарплату. У нас учителя получают хорошую и стабильную зарплату. В этом году появилось новое школьное здание в новом районе. Объявил туда вакансии. Каждый день в почте – колоссальный поток резюме от коллег из регионов: Поволжье, Сибирь, Урал, юг Рос-

сии... Да, мы можем позволить себе роскошь выбирать лучших учителей. Что мы и делаем. А вот дальше получается несколько удручающая картина. Самые активные и конкурентоспособные опять переезжают поближе к центру – в те регионы и школы, где после первой рабочей «миграции» освободилось место. Потом это повторяется снова... Понимаете, что происходит? Педагогический туризм.

3. При этом практика показывает, что учительская работа становится действительно востребованной. Нужны не только зарплаты, но и новые программы, новое качество. Педвузы это понимают, серьезно меняются. Еще одна интересная новая тенденция. Молодые ребята заканчивают сначала непедagogический бакалавриат: учатся на физиков, инженеров, биотехнологов. А затем идут в педагогическую магистратуру.

4. В школе сегодня становится интересно. Если мы посмотрим детские современные мастерские и лаборатории (не только в Москве, но и в других городах и даже в селах), они уже под стать современным вузовским. Нейротехнологии, 3D-моделирование, высокое программирование, робототехника... Сейчас все дети – «агенты» четвертой технологической волны. Но главное все-таки – не техническая начинка, а общение. Школе нужен человек, который обладает общей культурой, умеет слушать и говорить, способен жить в диалоге с детьми. А они уже совершенно другие. Ребята оканчивают школу в 17–18 лет и уже очень многое умеют. В информационных технологиях могут дать фору многим взрослым. Меня поражает их логика, свободное общение с любыми интерфейсами, способность выдавать неожиданные решения, незашоренность взгляда и... желание зарабатывать. Почему я так рад? Возможность самому зарабатывать деньги – самый мощный воспитывающий фактор для подростка. Человек, работающий и зарабатывающий, громить витрины не будет. Человек, работающий и зарабатывающий, не будет заниматься тем бессмысленным и беспощадным вредом, который сейчас происходит в США. Он не будет болеть вандализмом. Я не говорю про повинность, про отработки или субботники. Я говорю про честное зарабатывание денег. И сегодняшние дети очень сильно этого хотят.

5. С одной стороны, школа – это пространство, где узаконено право на ошибку. Для детей, для начинающих учителей – да. Потому что они сами тоже еще мои ученики. Приходит выпускник педвуза, ему можно простить непрофессионализм, методические ошибки... Он обязательно научится. Но вот чего я не прощаю учителям никогда – это лжи! Он профнепригоден. Такого человека переобучать бессмысленно.

6. Можно сколько угодно заниматься воспитательной работой, писать бодрые отчеты о прошедших мероприятиях, о количестве занятых детей, а никакого реального эффекта не будет. Сизифов труд. В вопросе о том, на какие мероприятия ребенку ходить, а на какие – нет, последнее слово всегда за родителем.

Так гласит Международная конвенция о правах ребенка. Если подросток скажет: «Я не могу в музей, у меня тренировка по хоккею», ему в школе должны ответить: «Окей, иди играй в хоккей». Нет у нас такого предмета – поход в музей. И двойку за это поставить не могут.

Но вы мне лучше вот что скажите. Ребенок пошел в Исторический музей или парк «Патриот» в Кубинке – это патриотическое мероприятие? Да, конечно.

7. У нас должна быть профилактика от идиотов. Клоню к тому, что Олимпиада в Сочи 2014 года или акция «Бессмертный полк» дали для воспитания и формирования патриотизма намного больше, чем все лекции и беседы, проведенные большинством политиков страны за последние двадцать лет, вместе взятые. В нашей школе они не обязательные. Никто не заставляет классного руководителя раз в неделю проводить классный час. Куча разных дел, «активностей» происходит в школе. А вербальную дидактику по принципу классических «классных часов» дети не выносят. «Маша, обманывать нехорошо. Петя, исправляй двойки». Слова, слова, слова... Нравственные поучения... Ну что это такое? Нет, в школе должно быть действие» [62].

Все «очень просто», школа – это жизнь, это не подготовка к жизни, а жизнь, это автопоэзис. Это эстетика и поэтика жизни: мир радостных переживаний КРАСОТЫ собственного БЫТИЯ (самоопределения средствами самопреодоления). Жизнь – это «радость целостности», но не частичность (холодность функции), наши же российские школы печальны, в них нет жизни человеческой.

А можно ли ее, жизнь человеческую, создать в массовой школе? Опыт отечественных педагогов-новаторов XX века показывает, доказывает – необходимо и возможно:

1) 80-е годы – А. Тубельский, В. Караковский, Е. Ямбург, И. Волков, М. Щетинин, Е. Рачевский, А. Б. Воронцов и многие другие;

2) 60-е годы – В. Сухомлинский, И. Иванов, В. Давыдов и Д. Эльконин, Л. Занков и многие другие;

3) 20-е годы: С. Шацкий, А. Макаренко, В. Сорока-Росинский и многие другие.

Почему же отечественная массовая школа настолько трагична и печальна? Все верно: управления нет, зарплата нищенская, общение на уровне «коммунальной кухни» («ползучий эмпиризм» образованщины)...

У названных педагогов-новаторов были те же социальные, экономические условия, но школа была ЖИВОЙ, она была авторской – практикой педагогической. Может практику педагогическую создать обычный массовый администратор, педабработник? Может, но сначала надо задать себе жесткие вопросы:

1. Любишь ли детей понять?
2. Массовый ты человек?
3. Зачем ты в образовании?
4. Готов ли ты к саморазвитию?

- экзистенциальному самопреодолению «себя в себе»;
- профессиональному – пониманию, что такое практика педагогическая, ее проектированию, и не путать ее с ползучим эмпиризмом виктимизированной массовой школы?¹¹

¹¹ Манифест о цифровой образовательной среде. Некоммерческая инициатива проекта Edutainme. – URL: <http://manifesto.edutainme.ru/#preface>

Предисловие от автора

Скорость изменений вокруг нас сильно возросла. Происходит фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны наши нынешние системы образования – формируется новая образовательная среда. В эту среду не всегда легко копируются старые материалы и методики, и, напротив, в ней появляются другие потенциалы.

Однако успех создания и применения новых технологий зависит от осознания образовательной парадигмы: цель образования не усвоение суммы знаний, а развитие свободной личности.

Цель настоящего манифеста – декларировать принципы создания цифровых образовательных сред, где ученик будет не объектом обучения, а субъектом, то есть сам влиять на свое развитие. Мы надеемся, что эти принципы станут основой для государственной политики в сфере образования, помогут сплотить разработчиков и учителей, дадут возможность осознать общие проблемы и обрисовать образы будущих образовательных проектов.

1. Новая организация образовательного содержания. От неделимых курсов к микроформатам. Нужно перестать мыслить в терминах курсов

Будущее – за гранулированными форматами.

Современный мобильный человек учится и работает повсюду – короткими урывками в метро, на даче без интернета, в кровати и в парке.

Переход к более компактным, гранулированным образовательным форматам откроет новые возможности для обучения: учителя смогут включать в свои курсы фрагменты материалов других учителей, давать на них ссылки. Ученики смогут легче находить информацию для междисциплинарных исследований, легче выходить за пределы своего курса – например, из биологии в химию, из истории в экономику.

Гранулированные форматы сделают обучение гибким и доступным для все более широкой аудитории, которая продолжает учиться всю жизнь.

От пассивного слушания к активному действию

За ключевую единицу обучения нужно принимать активность.

Сейчас обучение – это чаще всего получение информации, заданной извне: программой, учителем или стандартом. В циф-

ровой среде единицей обучения становится активность учащегося. Активность направлена не только на восприятие, но и на продуктивные действия ученика над полученной информацией или в процессе ее получения. Активностью может быть прочтение или просмотр, работа со встроенной моделью, выполнение заданий или самопроверка. Пройти активность – значит дочитать или досмотреть до конца, поработать с моделью, найти правильные ответы.

Активности автономны, а вместе формируют бесконечное количество цепочек: курсов, квестов, кампаний – образовательных траекторий. Каждая активность должна обладать определенной стоимостью: в процентах от итогового результата, плюсах к навыкам и метанавыкам.

От белых пятен к картам знаний

*Межпредметные связи важны так же,
как отдельные области знаний.*

С появлением более компактных, гранулированных форматов обучения возникает необходимость в картах и графах, отражающих горизонтальные связи между образовательными активностями, а также в развитии анализа большого объема данных. Создание графов знаний станет толчком к развитию новых поисковых механизмов и рекомендательных систем для образовательных программ, учебных и научных материалов, позволит лучше классифицировать области знаний и навыков, станет основой для гибких систем аттестации.

От единых учебников к персонализированным траекториям

Индивидуализация – высшее благо и точка отсчета.

Привычное понятие «учебник» сохраняет смысл исключительно как подборка образовательного содержания разного типа. На смену ему должна прийти цифровая образовательная среда, где каждый может выбирать собственную образовательную траекторию, состоящую из активностей, которые нужны ему здесь и сейчас. Среда, в свою очередь, должна непрерывно анализировать потребности и способности ученика и предлагать сценарии дальнейшего развития.

Например, рекомендательные системы должны принимать во внимание, что к одним и тем же навыкам можно прийти разными путями, а уровень учеников на одной и той же образовательной программе может быть разным. При формировании образовательной траектории возраст не имеет значения, на первый план выходят знания, мотивация и скорость восприятия.

Рекомендации должны быть доступны всем участникам образовательного процесса, в том числе учителям и родителям.

2. Мотивация в цифровых образовательных средах. От предопределенности к свободному выбору

Ученик должен быть соучастником своего обучения.

У ученика должна быть возможность участвовать в организации своего обучения: что бы ни стояло на повестке дня, тест или текст, в любой момент ученик должен понимать, сколько он освоил, сколько осталось и что делать дальше.

Должно поощряться стремление преодолевать трудности, превосходить в соревнованиях других и себя самого. Критерии успеха должны быть прозрачными и понятными, а ошибка иметь некоторую цену и социальные последствия, важно видеть, как затраченные усилия влияют на результат, и получать мгновенную обратную связь на все свои действия. Это обязательное условие для анализа своих действий и удовлетворения от проделанной работы, которое мотивирует к дальнейшему совершенствованию.

Нужно предусмотреть приемы, снижающие боязнь неудачи или неодобрения. Игра – самый естественный способ развить настойчивость и целеустремленность. Новая медаль или черный пояс помогают оставаться вовлеченным, но нельзя поощрять учебу только ради подарков. Ученик должен ценить конкретную пользу, которую можно получить вместе с новым навыком.

От совместного слушания к коллаборативным проектам

Среда – это социальное пространство.

Цифровая образовательная среда должна учитывать социальные механизмы – конкуренцию, кооперацию, взаимообучение и взаимооценивание. Лишь в режиме совместной деятельности можно преодолеть отчуждение, научиться вести конструктивную дискуссию, реагировать на критику, устанавливать и поддерживать общение. Для того, чтобы пользоваться достоинствами группового обучения, нужно развивать культуру конструктивной обратной связи, поддерживать экономику внимания – «чем конструктивнее я оценю другого, тем выше мой рейтинг», давать ученикам возможность рецензировать и комментировать работы друг друга, формировать сообщества, помогать отстающим.

От повторения к творчеству

Ученик должен иметь возможность создавать.

В среде должны быть заложены возможности для проявления инициативы, создано творческое пространство ученика. Пример проявления инициативы – взаимообучение, индивидуальное или совместное творчество – мозговые штурмы, проектное обучение. Важно предлагать условия для глубокой проработки

учебного материала и создания собственного: формировать структуру и описывать связи, перерабатывать материал, излагать его в других форматах.

Задания должны быть ориентированы на синтез полученной информации, перенос освоенной логики на другие дисциплины или использование знаний из разных областей для получения нового знания. Механическое повторение в этом случае недопустимо.

Самостоятельное творчество – другая важная часть образовательного процесса. Основной ценностью обладает не столько результат, который можно использовать на выставках или в портфолио, сколько знания и навыки, полученные учениками в ходе его создания.

От формальных экзаменов к мгновенной обратной связи

Образовательная среда должна давать постоянную и индивидуализированную обратную связь на все действия.

Система оценки не должна быть агрессивной и навязчивой, как финальные контрольные или выпускные экзамены. Диагностика должна происходить бесшовно с процессом обучения. Системы, работающие с большим объемом данных, способны в режиме реального времени сравнивать ученика с тысячами других, анализировать, насколько глубоко он понимает предмет, и предсказывать успеваемость. Это снижает необходимость в стрессовых тестах и помогает оказывать каждому точечную поддержку. Нет необходимости привязывать уровни сложности к возрасту или году обучения, индивидуальные траектории позволяют двигаться вперед в соответствии с личным темпом и готовностью, иметь возможность остановиться и детально проработать трудную тему, вместо того, чтобы вместе со всем классом осваивать новые горизонты с двойками в фундаменте.

Объективная обратная связь должна давать возможность ученику оценивать свои достижения по внутренней шкале – сколько усилий это стоило, сколько знаний потребовало, насколько удалось проявить себя. Без этого внутреннего компаса невозможно объективно оценить интеллектуальный прогресс и понять, в нужном ли направлении он движется.

От единой системы аттестации к многомерной

Школа и вуз не единственные источники знаний и навыков.

Обмен данными между разными образовательными платформами, приложениями и системами управления обучением позволяет сделать систему оценки многомерной, включать результаты из внешних источников в личный профиль и портфолио ученика, который он может хранить и развивать в течение всей жизни.

3. Новая архитектура образования

От хаоса к архитектуре взаимодействия.

Технологии, которые уже повлияли на то, как мы общаемся, работаем, путешествуем, занимаемся спортом, неизбежно влияют на то, как мы учимся. Информационные сети, персональные мобильные устройства, большие данные и облака, в которых они хранятся, открытые образовательные ресурсы (OER), игровые механики и машинное обучение меняют архитектуру образовательных процессов.

Образовательное содержание может доставляться через множество устройств и платформ, связанных друг с другом. Можно получить задание от учителя в системе управления обучением, обсудить его в социальной сети, задать вопросы по почте, подготовиться к экзамену в приложении, получить онлайн-сертификат и положить его в электронное портфолио к другим знакам отличия из кружков, секций или курсов повышения квалификации.

Мы попытались обозначить очевидные уже сегодня системные составляющие будущей образовательной цифровой экосистемы, которая придет на смену образованию индустриальной эпохи.

Управление обучением (LMS)

Сейчас это хранилище образовательного содержания, данных и инструменты для работы с ними. Этот раздутый монолитный функционал является слабым местом таких систем. Они должны научиться поддерживать разные формы цифрового образовательного содержания, работать с десктоп-, интернет- и мобильными приложениями, позволять подключать и отключать модули от разных поставщиков. Или, наоборот, диверсифицироваться.

Управление образовательными ресурсами (LCMS)

Резкий рост вариативности и доступности педагогических инструментов провоцирует развитие систем управления образовательными ресурсами, которые позволят учителям ориентироваться в новых образовательных возможностях, встраивать интерактивный контент, мобильные игры в уроки или, наоборот, собирать из разрозненных инструментов курсы, создавать и публиковать свои учебные материалы.

Например, можно будет коллективно создавать учебные сценарии, клонировать их в любых форматах, изменять под себя, комментировать. Если ресурс будет доступен не только учителям одного университета/школы, но и сотрудникам других образовательных институтов, это будет основой для повышения качества учебных материалов и образовательного процесса в целом.

Неинтерактивное содержание

Книги, видео, оригиналы исторических документов и другое старое доброе статичное образовательное содержание не исчезло, а продолжает быть важной частью образовательных программ. Со временем оно будет приобретать все больше интерактивных черт, становясь частью различных образовательных сред.

Инструментальные среды

Помимо неинтерактивного содержания в учебный процесс все чаще включаются различные цифровые инструментальные обучающие среды – от мобильных приложений до коллаборативных онлайн-платформ. Игры, тренажеры, виртуальные модели и онлайн-лаборатории, среды для визуального программирования, обработки данных, сервисы для создания и работы над ученическими портфолио и еще множество онлайн-сервисов, еще не выделившихся в отдельные типы, учатся взаимодействовать с друг с другом, выстраивая новую архитектуру образовательного процесса.

Хранилища данных

Интерактивные учебные инструменты вызывают взрывной рост данных, которые они накапливают. Прежде всего речь идет об анонимных данных об учебных событиях, образовательных траекториях, эффективности педагогических методик и образовательных программ в целом. Аналоги Google Analytics для образования могут служить как для сбора, хранения и доступа к данным, так и для их анализа и выработки рекомендаций. Собранные данные могут быть доступны учителям, исследователям или аналитическим сервисам. Эти же данные могут быть использованы системами управления обучением для разработки новых моделей оценивания, выдачи бейджей, дипломов или сертификатов.

От контроля к выбору

Технологии должен выбирать тот, кто ими пользуется.

Право на выбор конкретных технологий, их комбинаций на любом этапе обучения должно принадлежать тому, кто несет за него ответственность – университету, школе или самому ученику. Наличие выбора стимулирует любопытство, делает ученика более самостоятельным и мотивированным.

От автономности к технологической экосистеме

Данные следуют за человеком.

Ученик должен иметь полный контроль над собственными данными, а также возможность забирать их с собой при пере-

ходах между разными образовательными системами и предметными областями, хранить и использовать их по собственному усмотрению в любое время, передавать для анализа и выдачи рекомендаций новым образовательным платформам и специализированным сервисам.

От автономности к экосистеме

Разные образовательные платформы должны уметь общаться друг с другом.

Индивидуализация образования, появление все большего числа образовательных сервисов и свобода их выбора для всех участников процесса подразумевают необходимость переноса данных из одной цифровой среды в другую. Прочный союз различных платформ возможен лишь при наличии единой авторизации и стандартов обмена данными. Системы управления в учебных заведениях должны уметь учитывать успехи ученика в сторонних приложениях: частично или полностью видеть завершенные активности и подтвержденные навыки.

HTML5 поможет работать с огромным разнообразием гаджетов и браузеров, LTI позволит различным образовательным компонентам теснее интегрироваться друг с другом, на смену неповоротливым дискам и SCORM должны прийти публичные API, открытые стандарты и спецификации – JSON, REST, HTTPS, OAuth2. Сохранность данных должна обеспечиваться зашифрованными протоколами и партнерскими ключами.

Это снизит зависимость от монолитных комплексных программных решений, откроет дорогу свободному программному обеспечению и коммерческим разработкам узкой направленности, разовьет конкурентную борьбу, повысит качество решений.

4. Новая педагогика.

От монополии к медиaprостранству

Образование должно учиться конкурировать с индустрией развлечений.

В цифровой среде конкурентами образовательных проектов становятся не только другие онлайн-курсы, но и музеи, игры, сериалы, социальные сети и просто любые открытые сайты и приложения. В этих условиях особенно важно брать на вооружение те же инструменты, что и конкуренты, тех же специалистов. Каждая дополнительная минута, потраченная на обучение, – победа UX-дизайнеров, разработчиков, сценаристов и контент-кураторов. Учебная среда онлайн – это не просто сцена, на которой разворачивается образовательный процесс, а динамичное пространство, способное менять свои характеристики в зависимости от того, кто и как в ней себя ведет. Появляется понятие образовательного сценария: при разработке образовательных

ресурсов нужно учитывать последовательности перемещения по их модулям, сессиям и разделам. Мы верим, что в будущем образовательные онлайн-программы могут сформировать новый самостоятельный жанр, со своими поклонниками, колоссальными бюджетами и «голливудскими» учителями в главных ролях.

От педагогики-философии и педагогики-искусства к цифровой педагогике

Педагогика становится точной наукой.

В цифровом пространстве нельзя дружески похлопать по плечу или ударить по пальцам линейкой. Старые педагогические теории попадают в совершенно новые условия. Формируется новая, цифровая педагогика, и никто толком не понимает, как она должна быть устроена. Ясно только, что нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие модели. Новые большие данные можно использовать для более глубокого оценивания знаний и навыков, углубления связей между всеми уровнями обучения, налаживания контакта между образовательными институтами, студентами и работодателями, оценки успеваемости.

Электронный учебник vs цифровая образовательная среда

Было		Стало
<i>Содержание</i>		
Обновление раз в три года	→	Обновление еженедельно
Легко копировать	→	Трудно копировать
Ограничение по объему	→	Нет ограничений
Бумажный контент в чуждой среде	→	Нативный цифровой контент
Форма определяет содержание	→	Содержание определяет форму и функционал
Усредненная модель изложения для всех тем	→	Разные интерфейсы для разных активностей
Линейное изложение	→	Возможность нелинейного изложения
Не дает данных об успеваемости	→	Позволяет собирать и анализировать данные
<i>Мотивация</i>		
Не дает ученику обратную связь	→	Дает мгновенную обратную связь

Было		Стало
Слабая связь между предметами, темами и концепциями	→	Наглядные межпредметные связи на всех уровнях
Не обучает навыкам	→	Позволяет тренировать навыки
Нет ситуации выбора	→	Есть ситуация свободного поиска
Мотивация на уровне текста	→	Мотивация при помощи игровых механик и персонализации
Доставка знания	→	Формирование опыта, погружение в контекст
<i>Ученик</i>		
Воспринимает информацию	→	Принимает осмысленные решения
Ни на что не влияет	→	Действует
Учится вместе со всеми	→	Учится по персональной траектории
Единая для всех сложность	→	Адаптивная учебная программа
Одинаковый для всех	→	Индивидуальный вызов
Цель ясна только для учителя	→	Ясные цели для ученика
Вопросы по материалу только на уроке	→	Поддержка 24/7
Оценки ставит учитель	→	Я могу оценить себя в любой момент и видеть свой прогресс
Обучение один на один с учебником	→	Ситуации взаимообучения с другими детьми
Мне все рассказали	→	Я сам узнал
<i>Учитель</i>		
«Теоретическая» педагогика	→	«Цифровая» педагогика
Не может влиять на ученика	→	Настраивает систему под себя и свой класс
Отвечают только активные или те, кого спросили	→	Каждый ученик проявляет активность

Было		Стало
Фокус на содержании	→	Фокус на результате
Фокус на посещении	→	Фокус на вовлечении
Проверка знания фактов	→	Проверка умения принимать реальные решения
Одноразовые проверки	→	Практика в течение всего времени обучения

Манифест – это некоммерческая инициатива проекта Edutainme, в работе над которой объединились педагоги, психологи, дизайнеры, информационные архитекторы, IT-проектировщики и разработчики. Это первый подход к «снаряду», но мы надеемся, что к нам присоединится больше профессионалов, которые помогут доработать и доразвить заложенные идеи, чтобы превратить этот манифест в стандарт. Расскажите об инновациях в образовании друзьям.

В создании манифеста принимали участие:

Наташа Чеботарь – редактор.

Владимир Синельников – издатель.

Михаил Кушнир – учитель.

Марина Мдивани – психолог.

Иван Травкин – учитель.

Шамиль Хисамбеев – психолог.

Андрей Мерескин – программист.

Лиза Орешкина – информационный архитектор.

Лия Сафина – педагогический дизайнер.

Лара Симонова – аналитик.

Максим Чатский – иллюстратор.

Этот сайт разработала команда ***Hæd Exchange***.

Литература

1. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 года.

2. Министерство образования РФ. Приказ от 11 февраля 2002 года № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

3. Реиндустриализация российской экономики: императивы, потенциал, риски. Руководители проекта: доктор экономических наук, профессор Гринберг Р. С., Бодрунов С. Д. Руководитель рабочей группы – д-р экон. наук, проф., чл.-корр. РАН Сорокин Д. Е. Grinberg_Bodrunov_Sorokin_paper.pdf

4. Ахаян, А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие (приглашение к размышлению): об одном признаке сетевой личности / А. А. Ахаян // Образовательная динамика сетевой личности : сборник статей первой международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / под редакцией: А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им А. И. Герцена, 2018. – 212 с.

5. Афанасьева, В. В. Катастрофа российского образования 21 ноября 2017 / В. В. Афанасьева. – Ельцин-Центр. – Екатеринбург. – URL: <https://newizv.ru/article/general/22-11-2017/vera-afanasieva-rasskazala-o-katastrofe-rossiyskogo-obrazovaniya-tekst-lektsii>

6. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

7. Лепский, В. Е. Аналитика сборки субъектов развития / В. Е. Лепский. – Москва : Когито-Центр, 2016.

8. Щедровицкий, П. Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Издательство РОССПЭН, 2018. – 359 с.

9. Грачев, В. А. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад) / В. А. Грачев, И. В. Ильин, А. Д. Урсул [и др.]. – Москва : Московская редакция издательства «Учитель» ; Издательство Московского ун-та, 2017. – 207 с.

10. Лукша, П. Будущее образование: глобальная повестка. Краткое изложение результатов / П. Лукша, Д. Песков. – Москва : АСИ, Сколково, 2013. – URL: CC BY RF Group www.refuture.me 2010–2013

11. Черниговская, Т. «Куда мы попали?» / Т. Черниговская. – URL: l.pryamaya.ru/kuda_my_porali 5 июня 2020

12. Блинов, В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов,

М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Москва : Издательство «Перо», 2019.

13. Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм ; перевод с английского. – Москва : АСТ : АСТ «МОСКВА», 2006. – 571 с.

14. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с.

15. Москаленко, Л. Б. Массовый человек: свойства и характеристики / Л. Б. Москаленко // Культура народов Причерноморья. – 2006. – № 86. – С. 120–123.

16. Льюис Мамфорд. Миф машины. Техника и развитие человечества / Льюис Мамфорд ; перевод с английского: Т. Азаркович, Б. Скуратов (1 глава). – Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 25.06.2010. – Москва, 2001. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3115>

17. Философия и методология науки : учебное пособие для магистров и аспирантов / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2013. – 320 с.

18. Маркузе, Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – Москва : АСТ : «Ермак», 2003. – 331 с.

19. Невзоров, М. Н. Школа жизни (антропоориентированный педагогический процесс) : учебное пособие для слушателей факультета повышения квалификации переподготовки работников образования / М. Н. Невзоров. – Хабаровск : Издательство ХГПУ, 2000. – 108 с.

20. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания : учебное пособие / Л. А. Степашко. – Владивосток : Издательство ДВГУ, 2008.

21. Невзоров, М. Н. Человекоразмерное образование в России. «Человекоразмерная» школа: миф или реальность? (Антропоориентированный педагогический процесс: педагогическое проектирование) : монография / М. Н. Невзоров. – Владивосток–Уссурийск : Издательство Дальневосточного федерального университета, 2013. – 328 с.

22. Руденский, Е. В. Методологические основания виктимологии образования. Сибирский психологический институт, Колледж психологии Института психологии личности / Е. В. Руденский. – Новосибирск : Архивариус-Н, 2004.

23. Солженицын, А. Образованщина / А. Солженицын // Новый мир. – 1991. – № 5. – С. 28–46.

24. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2003. – 248 с.

25. Кен Робинсон. Образование против таланта / Кен Робинсон. – Москва : Манн, Иванов и Фербер : Эксмо, 2013. – 324 с.

26. Нужно ли водить ребенка в школу: мнение психолога Ольги Юрковской. – URL: <https://paidagogos.com/nuzhno-li-vodit-rebenka-v-shkolu-mnenie-psiologa-olgi-yurkovskoy.html>

27. Лукша, П. Образовательные инновации, или Зачем нам

нужно менять образование / П. Лукша. – URL: https://www.vnesh-torg.biz/index.php?option=com_k2&view=item&id=1875%3Apavel

28. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; перевод с английского Н. М. Никольской ; под редакцией (и с предисловием) Н. Д. Виноградова. – Москва : Мир, 1915. – С. 202.

29. Каптерев, П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Земля, 1914.

30. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – Москва : Издательство «АСТ», 2000.

31. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – Москва : Наука, 1981.

32. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991 – 176 с.

33. Лэнгле, А. «Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности» / А. Лэнгле. – Москва : Генезис, 2009.

34. Кривцова, С. Экзистенциально-аналитическая теория личности Альфреда Лэнгле / С. Кривцова // Развитие личности. – № 1. – 2005.

35. Лихачев, Д. С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 3–9.

36. Сергей, Кулыгин. Что такое масштаб личности? / Сергей Кулыгин. – URL: 18e206b048c7797e.pdf

37. Смит Том. Принцип Оз. Достижение результатов через персональную и организационную ответственность / Смит Том, Коннорс Роджер, Крейг Хикман. – Альпина Паблишер, 2019. – URL: 5658-Oz-principle.pdf

38. Назайкинская, Ольга. Что не так со школой: зачем системе среднего образования нужны стратегии. Центр трансформации образования Московской школы управления «Сколково», руководитель программы «Шаг развития школы» / Ольга Назайкинская. – URL: https://www.rbc.ru/trends/education/5d9b55df9a7947496307c092?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com%2F%3Ffrom%3Dspecial&dbr=1&utm_source=YandexZenSpecial

39. Гречко, П. К. Идентичность – постмодернистская перспектива / П. К. Гречко // Вопросы социальной теории. – 2000. – Т. IV. – URL: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2010/09.pdf>

40. Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя / И. А. Колесникова // Непрерывное образование, XXI век. – № 1. – 2017.

41. Лейбин, В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин // Серия «Psychology». – Москва : АСТ, 2010.

42. Невзоров, М. Н. Педагогическое человековедение и педагогическое человековедение [Электронный ресурс] : монография: в 2 ч. – Ч. 1: Педагогическое человековедение. РАДОДАР / М. Н. Невзоров. – Электронные данные. – Владивосток : Издательство Дальневосточного федерального университета, 2018.

43. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонафикация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина

на // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / главный редактор О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 496 с. – (Серия «Научно-методическая библиотека». – Вып. VIII). – С. 172–187.

44. Братченко, С. Вопросы самому себе – как путь понимания... / С. Братченко // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2005. – Вып. 2 (7). – С. 101–112. – URL: <http://hpsy.ru/public/x1332.htm>

45. Карл Роджерс. Вопросы, которые я бы задал, если бы был учителем. Evans R. Carl Rogers: The Man and His Ideas. – New York : E. P. Dutton, 1978.

46. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – Москва : Владос, 1994. – 336 с.

47. 10 уроков «дистанта»: «решение против нации» или прорыв в будущее? – URL: <https://kam.business-gazeta.ru/article/470431>

48. Шевкин, А. В. Дистанцироваться от дистанта / А. В. Шевкин // Санкт-Петербургские ведомости. – № 101 (6699). – 15.06.2020. – URL: <https://spbvedomosti.ru/news/adaptation/matematik-sergey-rukshin-opyt-distantstionnogo-obrazovaniya-provalilsya>

49. Лукша, П. То, с чем мы столкнулись сейчас – репетиция / П. Лукша. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/ideanomics/to-schem-my-stolknulis-seichas--repeticiia-5e8e071e40d28e0a64d310ca>

50. Днепров, Э. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования. – Серия «Библиотека развития образования» : монография / Э. Днепров. – Москва : Издательство ВШЭ–НИУ, 2004.

51. Богуславский, М. Стандарт в России больше, чем стандарт / М. Богуславский // Учительская газета. – № 13. – 26 марта. – 2019.

52. Что такое ФГОС: их значение, цели и задачи. – URL: <https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoye-fgos-ikh-znacheniyetseli-i-zadachi/> (дата обращения: 6.07.2019).

53. ОНФ: большинство учителей не умеют работать по новым ФГОС. 8.12.2017. – URL: <https://pedsovet.org/beta/article/onfbolsinstvo-ucitelej-ne-umeut-rabotat-po-novym-fgos>

54. ЕГЭ против ФГОС (Мнение академика М. М. Поташника). – URL: <https://multiurok.ru/blog/analiz-uroka-v-sootvietstviis-fgos.html> (дата обращения: 12.09.2016).

55. Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования. Реформы образования глазами учителей и преподавателей: Опыт социологического исследования // Институт социологии РАН ; Российская академия социальных наук, Парабеллум, 2013. – URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=135>

56. Фомина, Ю. Почему японские школы считаются одними из лучших в мире / Ю. Фомина. – URL: <https://www.1rre.ru/392438-pochemu-yaponskie-shkoly-schitayutsya-odnimi-iz-luchshix-v-mire.html>

57. Невзоров, М. Н. Логика педагогического проектирования в условиях «массового» образования [Электронный ресурс] : монография / М. Н. Невзоров, М. А. Невзорова, В. В. Кравцов. – Владивосток : Издательство Дальневосточного федерального университета, 2019.

58. Хуторской, А. В. 12 ошибок ФГОС [Электронный ресурс] // А. В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия ; 10.04.2016 г. – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>

59. Щедровицкий, П. Развивающее образование и мыслительная педагогика / П. Щедровицкий. – Москва, 1999. – С. 117–129.

60. Асмолов, А. Г. Учитель – мастер порождения смыслов в школе неопределенности (интервью А. Г. Асмолова, И. М. Логвиновой) / А. Г. Асмолов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 4.

61. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Авторский коллектив (разработчики проекта): Слободчиков В. И., Королькова В., Остапенко А. А., Захарченко М. В., Шестун Е. В., Рыбаков С. Ю., Моисеев Д. А., Коротких С. Н. Проект разработан международным научно-экспертным советом по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований г. Москва при поддержке фонда «Русский предприниматель», г. Екатеринбург. – Москва, 2016. – URL: https://ruskline.ru/analitika/2017/03/17/sistemnyj_krizis_otechestvennogo_obrazovaniya_kak_ugroza_nacionalnoj_bezopasnosti_rossii_i_puti_ego_preodoleniya/

62. Кому пять за поведение. Народный учитель России Ефим Рачевский о профессиональных секретах хорошей школы и хорошего воспитания // Российская газета. – Федеральный выпуск № 158(8212). – URL: https://rg.ru/2020/07/20/narodnyj-uchitel-rossii-o-professionalnyh-sekretah-horoshej-shkoly.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com&utm_campaign=dbr

63. Степанов, П. Как происходит воспитание? / П. Степанов. – URL: <https://vneuchebnaya.ucoz.ru/publ/3-1-0-8>

64. Питер Бергер. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман. – Москва, 1995. – С. 211–212.

65. Татьяна Черниговская: каста других людей / Татьяна Черниговская. – URL: https://grodno24.com/2020/09/tatyana-chernigovskaya.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com&utm_campaign=dbr

66. Клаус Шваб. Четвертая промышленная революция. – Серия «Top Business Awards» / Клаус Шваб. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=21240265

67. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – «Эксмо», 2016.

68. Гусельцева, М. С. Проблема субъекта с позиции культурно-аналитического подхода / М. С. Гусельцева // Психологиче-

ский журнал. – 2020. – Т. 41. – № 2. – С. 104–114.

69. Этко, Е. А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е. А. Этко // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 41. – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru>

70. Костенко, И. П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки / И. П. Костенко // Народное образование. – № 1. – 2019.

71. Лазарев, В. С. Новую школу нужно выращивать. Проблемы развития отечественной системы общего образования. Анализ причин неэффективности реализовавшихся в последние десятилетия мер по ее модернизации. Необходимость смены стратегии преобразований в школе / В. С. Лазарев // Народное образование. – № 4. – 2019.

Научно-популярное издание

Михаил Николаевич НЕВЗОРОВ

**ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

**КНИГА 1: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ XXI ВЕКА:
ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ**

Монография

Подписано в печать 01.12.2021. Формат 70х108^{1/16}. Усл. п. л. 18,2.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.). Заказ № 599-21.
Сахалинский государственный университет
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел./факс (4242) 45-23-16. E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru,
polygraph@sakhgu.ru