

РАЗДЕЛ III
ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Part III. VALUES AND GOALS OF RUSSIAN EDUCATION

DOI: 10.15372/PHE20210305

УДК 373+371

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И «ЖИВОЕ ЗНАНИЕ»

В. А. Николаев (Новосибирск, Россия)

Введение. Цель статьи – обсуждение путей совершенствования современного школьного образования через осмысление таких категорий, как «педагогика развития» и «живое знание». Базируясь на основополагающих подходах Ю. К. Бабанского к педагогическому процессу как единому целостному процессу обучения, воспитания и развития обучающихся и ориентируясь на современную социокультурную ситуацию, необходимо создать условия, при которых «живое знание» становится целевой установкой педагога, его профессионального самоопределения, основанного на деятельностном характере педагогического «действия» педагога по организации новых «действий» обучающихся и приводящего к образованию «живого знания».

Методология и методика исследования. Методологическим основанием исследования являются философия образования, философская и педагогическая антропология, философская и педагогическая аксиология, психологическая педагогика, принципы православной педагогики, теория эволюционной педагогики. Сформулированные основополагающие идеи, методы исследования выдающихся философов, педагогов, психологов прошлого и современности, проанализированные в статье, являются методологической базой исследования, а следование лучшим традициям педагогики развития и «живого знания» дают автору право считать себя преемником и продолжателем их идей.

Результаты исследования определены в позиции автора к пониманию «живого» педагогического знания через видение «формулы» изменения педагогического профессионализма и конструирование образовательно-технологической среды развития одаренности в школе. Представлены подходы к формированию образовательно-технологической среды развития, основанные на интегративных решениях ее формирования и развития: новой педагогике, новом содержании образования, новой политике оценивания, новых технологиях, новых процессах и управленческих надстройках.

В *заключении* сформулированы ожидаемые результаты проектирования школьной образовательно-технологической среды развития обучающихся. Ожидаемый конечный результат проектирования школьной образователь-

© Николаев В. А., 2021

Николаев Валерий Анатольевич – кандидат педагогических наук, генеральный директор, образовательный комплекс школа-сад «Наша Школа».

E-mail: mdlab@nshkola.ru

Valery A. Nikolayev – Candidate of Pedagogical Sciences, Director, “Nasha Shkola” school and kindergarten educational complex.

но-технологической среды развития – успешный и счастливый ученик, способный к системному мышлению, понимающий коммуникации, рефлексивности, с развитыми личностными качествами и установками. На получение запланированных результатов направлены системные изменения в организации процессов обучения, воспитания и развития обучающихся Школы развития способностей (ОК «Наша Школа», г. Новосибирск), ведущих к возникновению и проявлению норм «живого знания».

Ключевые слова: педагогика развития, «живое знание», общеобразовательная школа, педагогический процесс, школьная образовательно-технологическая среда.

Для цитирования: Николаев В. А. Педагогика развития и «живое знание» // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 3. – С. 74–87.

PEDAGOGY OF DEVELOPMENT AND "LIVING KNOWLEDGE"

V. A. Nikolaev (Novosibirsk, Russia)

Introduction. The aim of the paper is to discuss the ways of improving modern school education through understanding and appeal to such concepts as "pedagogy of development" and "living (vivid) knowledge".

Based on the fundamental approaches formulated by Yu. K. Babansky to the pedagogical process as a single holistic process of students' training, upbringing and development with focus on the modern socio-cultural situation, it is essential to create conditions under which "living (vivid) knowledge" becomes the teacher's goal and his/her professional self-determination upon the active nature of the pedagogical "action" in organizing new students' "actions" which leads to the formation of living (vivid) knowledge.

Methodology and methods of the research. Philosophy of education, philosophical and pedagogical anthropology, philosophical and pedagogical axiology, psychological pedagogy, the principles of Orthodox pedagogy, and the theory of evolutionary pedagogy are the methodological basis of this research.

Methodological basis of this research is fundamental ideas, research methods formulated by outstanding philosophers, teachers, psychologists of the past and present, which have been thoroughly analyzed in this paper, whereas the appeal and devotion to the best traditions of the pedagogy of development and living (vivid) knowledge give the right to consider the author as a successor of their ideas and approaches.

The results of the research are defined in the author's position on perception of the idea of living (vivid) pedagogical knowledge through considering the "formula" of changing pedagogical professionalism and the construction of an educational and technological environment for the development of giftedness in schools. This paper presents approaches to the formation of an educational and technological development environment based on integrative solutions for its formation and development: new pedagogics, new educational content, new assessment policy, new technologies, new processes and managerial superstructures.

In *conclusion* the expected outcomes of school educational and technological environment design aimed at students' development are formulated. The ultimate outcomes of designing school educational and technological development environment are as follows: a successful and happy student with developed personal qualities and attitudes, who is capable of systemic thinking, understanding communication,

and reflexivity. To achieve the specified outcomes, School of Ability Development ("Nasha Shkola", Novosibirsk) concentrates all its efforts on systemic changes in the organization of the students' training process, their upbringing and development which will definitely lead to the emergence and manifestation of the norms of living (vivid) knowledge.

Keywords: pedagogy of development, "living (vivid) knowledge", general education school, pedagogical process, school educational and technological environment.

For citation: Nikolayev V. A. Pedagogy of development and "living knowledge". *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 3, pp. 74–87.

Введение. Немаловажное значение для осмысления путей совершенствования современного образования имеет обращение к вопросам: 1) «новой-старой» *педагогике развития*; 2) непростого *становления* самой категории «педагогика развития»; 3) проблематики целевой организации деятельностного ядра педагогики – *педагогического процесса*, целью которого является развитие *способности* педагога и обучающегося (двух субъектов двух видов деятельности: обучающей и учебной) *антиципировать*¹ (предвосхищать) не только *результат*, но и сам *процесс* взаимодействия педагога и обучающегося – содержательно и организационно-процессуально создать условия культурно-образовательной событийности в пространстве коммуникативной реальности образовательной ситуации.

Вместе с тем при ответе на вопрос «Какова актуальная ценность и значимость педагогического процесса?» верным остается утверждение, что смысл педагогического процесса заключается в обеспечении единства обучения, развития и воспитания на основе их целостности и общности (Ю. К. Бабанский) [1]. Если мы рассматриваем обучение 1) как создание «внутренней» (познавательной) мотивации, 2) как способность разбираться в содержании передаваемого действия (свойство предмета – результат-образец – состав и порядок необходимых операций), 3) как осознанное исполнение действия с материализованными формами; *развитие* как качественное преобразование психологической системы, приводящее к принципиально новому состоянию и способу функционирования; *воспитание* 1) как совместную деятельность детей и взрослых по решению вместе выработанных целей и задач, 2) как совместный поиск ценностей, норм, законов жизни в процессе деятельности, 3) как демонстрацию взрослыми

¹ В современной философии рациональной (целесолагающей) деятельности под антиципацией понимается конкретное действие, целью которого является трансформация чего-то запланированного в реальный факт и продуктивное использование его. Антиципация способствует увеличению положительных технических качеств действия, то есть эффективности, надежности, точности и экономичности (Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7216> (дата обращения: 20.04.2021).

образцов действия в разрешении конфликтов, возникающих в процессе совместной деятельности, то можно утверждать, что *такой педагогический процесс ведет к возникновению и проявлению норм «живого знания»*.

Проблема заключается в способности рассмотрения педагогического процесса с позиций современной социокультурной ситуации изменяющегося мира, когда происходит смена образовательных технологий, форм, способов и средств обучения, когда изменяются взаимоотношения между всеми субъектами взаимодействия, в первую очередь, между педагогом и обучающимися.

Но если мы создадим условия и будем воспринимать «живое знание» как *целевую установку педагога*, «стягивающую» всю новую конструкцию педагогики развития в единую систему профессионального самоопределения педагога, то в конечном счете это будет способствовать повышению качества его профессионального мастерства. В соответствии с этой конструкцией новый деятельностный характер педагогического взаимодействия педагога с обучающимися организует их новые действия, которые смогут привести к образованию «живого знания».

Методология и методика исследования. Анализ научных источников по теме исследования позволил выявить интерес отечественных ученых к вопросам, связанным с педагогикой развития и «живого знания». За последние пять лет в научных журналах опубликовано большое количество работ, ориентированных на разные аспекты рассмотрения заявленной темы. Нас заинтересовали исследования О. А. Веденеевой, Т. А. Вороновой, Г. А. Засобиной, Э. С. Рассаднева, Ю. А. Риве, Н. В. Саратовцевой, Н. Я Сайгушева, Д. В. Смирнова, А. П. Шпака и др.

Об определении новых духовных оснований в системе отечественного образования рассуждает Э. С. Рассаднев. К таким основаниям автор исследования относит религию (православие), советскую концепцию духовности и русскую религиозную философию [2, с. 57]. О духовности как важнейшем основании педагогики размышляет и Н. В. Саратовцева. Говоря о важности духовного развития человека, автор обращает внимание на то, что фундаментальной основой нравственности является религия, а для России особую важность всегда имела Русская православная церковь, которая, по мнению автора, всегда была для русского народа «и грамотностью, и нравственностью, и духовностью, и основой отношений между людьми» [3, с. 207]. На примерах известных деятелей педагогики (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, В. А. Сухомлинский) автор говорит о роли педагога как духовного наставника, помогающего в процессе «живого общения» становлению и развитию личности [3, с. 210].

Связь философии с педагогикой обозначает в своей работе А. П. Шпак [4], акцентируя внимание на переориентации целей образования на личность

ученика и включение мировоззренческих вопросов в число первоочередных. Обращение к мировоззренческим проблемам в системе образования, по мнению автора, актуализирует необходимость воспитания культуры философского мышления у обучающихся, формирование навыков постановки проблемы выявления противоречия, а затем и поиска адекватного решения. «Ум с самого начала надо воспитывать так, чтобы “противоречие” служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи...»². В свою очередь, воспитание культуры философствования у обучающихся требует измененных подходов к философской подготовке педагогов [4, с. 3].

Обращение к взглядам на «педагогическое искусство» известных философов, ученых и педагогов прошлого находим в работе Д. В. Смирнова. Автор выражает обеспокоенность тем, что «в современной школе или вузе теряется собственно педагогическое творчество как возможность целостного взгляда на окружающий мир, проживание знания в образовательном процессе, где формируются новообразования «живого личностного знания», «смыслового преобразования бытия» (М. М. Бахтин), «изобретение мира впервые» [5, с. 136].

Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденева, Ю. А. Риве [6] выделяют характерные особенности «живого знания», одной из которых является продукт сотрудничества преподавателя и студента, и рассматривают их педагогическое взаимодействие через актуализацию витагенного опыта обучающихся. «Живое» знание рассматривается авторами как основа развития интереса студентов вуза к научному знанию, а преподаватель – как носитель «живого» знания в системе профессиональной подготовки студентов высшей школы [6, с. 4].

Проблемы взаимодействия общества и образования с точки зрения гуманитаристики исследуют Т. А. Воронова и Г. А. Засобина. Авторы отмечают, что гуманитарная парадигма по-новому раскрывает позиции педагога относительно ребенка. Понимание, познание, принятие ребенка (обучающегося) таким, какой он есть – основная идея гуманитарной парадигмы [7, с. 44]. Говоря о специфике поставленных в исследовании задач на разных уровнях образования, ученые настаивают не только на постановке этих задач перед взрослыми и ребенком, но и их принятии, особенно детьми, как своих собственных. На уровне вуза технологию сотрудничества преподавателя со студентами ученые описывают, в частности, через организацию проектно-исследовательской деятельности.

С точки зрения первых славянофилов (В. Ф. Одоевский, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков и др.) «живое знание» не есть отстраненная от предмета сво-

² Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2009. – С. 19.

его внимания исследовательская логическая процедура, это *способ бытия*. «Мертвое знание» они представляли как западный тип отвлеченного рас-судочного познания, потерявшего связь с бытием, оторванного от других сил духа.

Представление в теории и практике традиционного педагогического процесса, ведущего к «отобъясненным», «мертвым знаниям» сегодняшнего дня, отличается от новой тернарной (троичной) модели педагогического процесса (системной триады), в которой 1) осознанное педагогическое действие (что делает учитель), 2) осознанное учебное действие обучающегося (что делает ученик) и 3) «живое знание» (продукт педагогического процесса и способ его оценки) в своем единстве и целостности имманентны (внутренне присущи) сути педагогики развития. Тем более что для технологичности конструирования и реализации процессов педагогической практики в антрополого-гуманистической парадигме особое значение приобретают *характер, средства и способы* расстановки элементов этой структуры, которые и обеспечивают диалектическое разрешение противоречий в процессе экспериментально-исследовательской и практической деятельности педагога. Особое место отводится рефлексивной стороне понимания продукта педагогического процесса, где продукт как результат действий педагога не тождественен традиционной установке-пониманию: совокупности (сумме) знаний, умений и навыков. В педагогике развития продуктом педагогического процесса становится способность преобразовывать учебную информацию в практику рефлексивной самореализации собственной личностной формы в единстве с культурно-историческим контекстом.

Построение «живого знания» педагогики развития – это *способ* схватывания (конструирование) *целого* в системе смыслообразующих категорий и принципов нового педагогического знания: 1) *по категории пространства* (образовательная ситуация); 2) *категории времени* (личное время педагога и обучающегося, но не в рамках учебного календаря, а в рамках их культурно-исторической системы координат); 3) *категории причинности* (внутренние условия (способности) к познанию); 4) *категории действований* (ресурсы (формы организации деятельности) для становления *морали* культурной, а не только цивилизованной личности).

Обращаясь к сложнейшей организации современного труда педагога, следует указать на тот огромный исторический опыт педагогического служения, в котором Учитель, исполняя главную миссию педагогики – трансляцию *культуры*, всегда будет выступать в роли посредника между ребенком и миром культуры, терпеливо, трепетно и с любовью вводя ребенка в сотрудничество с этим миром. Вместе с тем, поднимая вопрос качества сегодняшнего массового школьного образования, а соответственно и педа-

гогического процесса, необходимо через профессиональную рефлексию³ пробуждать у учителя адекватное современным вызовам конструктивно-деятельностное отношение к своей педагогической деятельности, к своим убеждениям и установкам.

В этой связи уместно обратиться к трудам философов. В частности, древнегреческий философ Демокрит (460–370 до н.э.) полагал, что образование (воспитание) приводит к обладанию тремя дарами: *хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать*⁴. Сегодня для нас это звучит как три базовых человеческих способности: культура мышления, коммуникативно-семиотическая культура и культура осознанного действия.

В истории же православной России со времен преп. Сергия Радонежского *деятельная любовь*⁵, *равно как и деятельная молитва* (деятельная потому, что совершается человеком намеренно, то есть осознанно, а не самодвижно Духом Святым) является для православного человека не корыстью и наживой, а источником и целью труда. Под воздействием этой воспитательной ценности «лица не обезличивались», *личные свойства не стирались, каждый оставался сам собой* и, становясь на свое место, входил в состав сложного и стройного целого (по принципу «единое-многое», а не «общее-частное»). *Иерархическое подчинение идеи национального единства высшей реальности Божественного единства Св. Троицы – один из важнейших уроков* преп. Сергия. В уроках преп. Сергия можно увидеть много образцов проявления *принципов православной педагогики*, которые можно считать *принципами педагогической целесообразности*⁶.

Исследователь древнерусского народного образования, выдающийся педагог, соратник и последователь К. Д. Ушинского, детский поэт, историк педагогики Лев Николаевич Модзалевский (1837–1896) справедливо отме-

³ Профессиональная рефлексия педагога – важнейшая профессионально значимая способность соотносить свое педагогическое действие (что делает учитель?) с ответным действием обучающегося (что делает ученик?) ради определения результативности педагогического взаимодействия в соответствии с учебными, развивающими и воспитательными задачами. Структура педагогической рефлексии имеет как минимум три плана: операционально-технологический (конструирование педагогического процесса), ценностно-смысловой (реализация профессионально-ориентированных убеждений и целевых установок) и личностный (демонстрация любви к детям и профессии, справедливости, доброжелательности, оптимизма, умения работать в команде и др.). Педагог (взрослый) есть причина, ученик (ребенок) есть следствие.

⁴ Демокрит // Цитаты известных личностей [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.citaty.net/avtory/demokrit/> (дата обращения: 09.02.2021).

⁵ Интересная точка зрения на любовь у Л. Н. Толстого: «Нам всегда кажется, что нас любят за то, что мы хороши. А не догадываемся, что любят нас от того, что хороши те, кто нас любит».

⁶ Зеленко А. Н. Принципы в педагогическом наследии Руси [Электронный ресурс]. – URL: <http://hram-zelenogorsk.cerkov.ru/2017/07/10/principy-v-pedagogicheskomi-nasledii-rusi/> (дата обращения: 18.12.2020).

чает, что «многие принципы, открытые нами как новость в немецкой педагогике и вообще в иностранной школе, были известны русским в глубокой древности, от которой мы были оторваны европейской образованностью, разом нахлынувшей на верхний слой русского общества и лишивший его знания и понимания своей собственной родной старины» [8, с. 427].

Основоположником педагогики развития можно назвать русского педагога В. П. Вахтерова (1853–1924). В сформулированной им теории эволюционной педагогики, стремясь целостно обосновать педагогический процесс, он сформулировал положения, которые касались, с одной стороны, *антрополого-педагогической нормы* педагогического процесса, а с другой – *процессуально-технологической нормы*. Интересный факт, что В. П. Вахтеров, обосновывая важность индивидуализации педагогического процесса, указывал на необходимую возможность типологизировать и классифицировать способности обучающегося и педагогические средства при организации образовательного процесса [9]. Этот факт открывает важную страницу в *инструментальной части педагогического процесса*: появляется качественно новый диагностический и организационный инструмент педагогической деятельности, который противопоставляется «педагогической интуиции». При этом убежденность в том, что образование всегда по своей сути коллективно, а его результат субиндивидуален, остается неизменной.

Установки некоторых сегодняшних реформаторов российского образования, призывающих к созданию персональных траекторий для каждого ребенка с помощью искусственного интеллекта, не имеют абсолютно никакого отношения к личностному становлению культурно-ориентированного деятеля. Массовая педагогическая убежденность в такой установке приведет к трагической ситуации расширенного воспроизводства цивилизованных потребителей-дикарей, что неизбежно подводит к катастрофе. Ведь образование без души иссушает душу – и педагога, и ученика. А человеческая душа, как говорил М. М. Бахтин, – это дар моего духа другому [10].

Советский и российский психолог, один из создателей инженерной психологии в России, разработчик функциональной модели структуры предметного действия, активный сторонник исследовательских и инновационных процессов, связанных с культурно-исторической теорией развития психики и сознания Л. С. Выготского Владимир Петрович Зинченко (1931–2014) предложил поразмышлять об аксиологической стороне основных структурных элементов деятельности педагога: о *сущности образования*; о *целях, педагогических средствах, действиях, орудиях, предметах работы*; о *продуктах* образования и педагогической деятельности⁷. В. П. Зинченко, обозначив ряд основных принципов содержательно-смысло-

⁷ Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. – Самара, 1998. – 216 с.

вого слоя новой педагогики в контексте культурно-исторической теории развития психики и сознания, в рамках психологической теории деятельности и психологии действия, не только предлагает перечень принципов оставить открытым, но и призывает к их экспериментальному подтверждению, развитию и операционализации. Сформулированные В. П. Зинченко принципы психологической педагогики⁸ определяют характер познавательной и учебной деятельности. Считаем важнейшей задачей создание программ дальнейшей разработки и реализации этих принципов.

По Шпенглеру, «живое знание» опирается на научное, программное знание, служит их предпосылкой и итогом. Оно отличается от «мертвого» тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено, сконструировано самим субъектом учебной деятельности в своем *свободном действии* [11]. «Живое знание» – это метазнание, «сквозное» (методологическое) знание, сознание, способное «связать» все виды знания, исторически открываемые человеку особенности мира (мифологические, философские, религиозные, научные, обыденные и др.) для постижения истины бытия [11]. Следовательно, «живое» знание и свободное действие являются и предметом, и смыслом, и целью для новой педагогики – педагогики развития.

Этот небольшой экскурс в историю исследовательской и педагогической практики дает нам право называться преемниками богатой и глубокой отечественной педагогики – педагогики развития и «живого» знания.

Как видим, педагогика как единственная специальная наука об образовании не стоит на месте. Отвечая на вызовы времени, педагогическая теория и практика продолжает свое развитие, набирает интеграционный потенциал. Мы видим, что источниками ее развития становятся 1) отечественный и зарубежный многовековой практический опыт; 2) философские, педагогические, психологические труды; 3) практика обучения, развития и воспитания сегодняшнего дня; 4) эмпирический опыт педагогов-новаторов; 5) данные специальных исследований в психологии, антропологии, аксиологии, эпистемологии, социальной и цифровой технологиях и др.

Результаты исследования. Сегодня объективные факторы, влияющие на трансформацию образования, само понимание стратегической роли образования, а также исследования и осмысление векторов преобразований в построении новых образовательных экосистем XXI в. позволяют создавать проектным коллективам новые институциональные модели образовательных пространств нового типа.

Личная практика автора как ученого-исследователя, педагога-экспериментатора и руководителя школы позволила выявить ряд важных деятельностных компонентов становления педагогического знания и со-

⁸ Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание. – Самара, 1998. – 216 с..

ответственно развития профессионального учительского творчества. Учитель становится *Учителем* с большой буквы в том случае, когда им самим понята и принята простая истина: учитель есть вечный ученик, а его профессиональная деятельность есть способ его творческого бытия. Открытие, убеждение, установка, решение и действие – это базовые составляющие, которые определяют рамки самоорганизации и самодвижения педагога. В свете нормативно-технологического рассмотрения и организации сознания личности учителя единство этих составляющих компонентов представляет уникальную обучающую формулу «живого» педагогического знания (творчества) (рис. 1).



Рис. 1. Обучающая формула изменения педагогического профессионализма

Первая ступень профессионального творчества в педагогической деятельности – это *открытие* педагогом для себя нового, то есть обнаружение потенциально или реально нестандартных способов решения педагогических задач. Открытие образует основу для обнаружения и создания конкретных средств педагогического действия, для формирования обучающего арсенала учителя: убеждений, знаний и предположений (гипотез). Причем *убеждения* педагога имеют большее значение, чем его знания учебной дисциплины, поскольку убеждения в процессе обучения влияют на все, что он делает в учебной группе. Убеждения непосредственно-опосредованно определяют нормативный (в том числе ценностный) облик установки на принятие решения и самого функционально-поведенческого действия педагога в образовательной ситуации. Следовательно, педагогическое знание не может быть оторвано от личности самого педагога. Особенность педагогического знания как «живого» определяется, с одной стороны, его универсальностью (технологичностью), а с другой – своей уникальной феноменальностью, поскольку оно своеобразно для каждого индивида. Педагогическое знание неизменно проходит через всю человеческую жизнь: от ребенка, члена семьи, субъекта-объекта образовательного процесса до профессионала.

Не менее важным в современных условиях наряду с педагогическим знанием является профессиональная мобильность педагога. Такие качества мобильной личности, как подвижность, готовность к быстрому выполнению задач, развитие навыков мультизадачности становятся особенно востребованными. Мобильную личность характеризует готовность к изменениям, развитая способность адаптироваться, активность в освоении нового. Мобильный профессионал сегодня должен не только обладать определенными знаниями, умениями и опытом, но и уметь быстро реагировать на изменения, обогащать свои профессиональные и личностные стратегии, личную педагогическую практику [12, с. 42].

Объективно факторы, влияющие на трансформацию образования, понимание преобразующей роли образования, а также осознание вектора преобразований в создании и развитии образовательных экосистем XXI в. на основе комплекса научных исследований позволяют выстроить технологическую систему Школы развития способностей в формате «Образовательно-технологическая среда развития» как новой⁹ образовательной экосистемы, определяемой пятью интегративными решениями ее формирования и развития: новой педагогикой, новым содержанием образования, новой политикой оценивания, новыми технологическими, новыми процессами и управленческими надстройками (рис. 2).



Рис. 2. Новые интеграционные решения формирования и развития образовательно-технологической среды (образовательная экосистема)

⁹ Здесь и далее «новое» определяется относительно понятия «традиционное» (привычное, устоявшееся).

Серия статей, поясняющих сформированный на рисунке 2 конструкт, дает представление о проектировании и становлении образовательно-технологической среды в Школе развития способностей (ОК «Наша Школа», г. Новосибирск) [13], о применении адекватных современных технологий, формировании гибких и метанавыков обучающихся в условиях конструирования образовательно-технологической среды [14], о формировании профессионального самоопределения обучающихся в условиях кластерно-сетевых форм взаимодействия школы с партнерами [15], о конструировании профиля обучающегося в контексте системно-деятельностного и компетентностного подходов [16].

Заключение. Формат статьи не позволяет в полной мере осветить процесс и результативность проделанной работы, поэтому выделим наиболее важные ожидаемые результаты проектирования школьной образовательно-технологической среды развития в контексте выбранной тематики статьи, которые заключаются в том, чтобы *обучающиеся научились тому, как правильно учиться*, и вследствие этого могли стать свободными, самомотивированными, уверенными, способными к ответственным действиям людьми, владеющими культурными техниками системного мышления и продуктивной коммуникации и в конечном счете овладению деятельностными компетенциями XXI в., позволяющими им стать успешными и счастливыми людьми.

Однако образовательная практика представляет собой целенаправленную и нормативно регулируемую деятельность *обучающегося*, то есть *педагога*. Повседневная педагогическая деятельность Учителя имеет наибольшее воздействие на составляющие образовательного процесса: обучение, развитие, воспитание, а также на формирование учебной деятельности обучающегося и ее результатов. Следовательно, ключевой фигурой в совершенствовании образовательного процесса школы и обеспечения успешности обучения и достижения результата обучающимися является педагог (учитель).

В логике этого рассуждения *ожидаемый конечный результат* проектирования школьной образовательно-технологической среды развития определяется так: успешный и счастливый ученик становится таковым в том случае, если рядом с ним находится педагог, который способен создавать ситуации учения-обучения, где есть место успеху каждого обучающегося, где коллективная мыслительная деятельность обеспечивает развитие базовых антропологических способностей обучающегося: мыслительного действия, понимающей коммуникации, системного мышления, рефлексивности, а социальные практики создают условия для актуализации и развития лучших личностных качеств школьника. На достижение запланированных результатов направлены системные изменения в организации процессов

обучения, воспитания и развития обучающихся Школы развития способностей, *ведущих к возникновению и проявлению норм «живого знания».*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бабанский Ю. К.** Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика. 1989. – 560 с.
2. **Рассаднев Э. С.** Образование и духовность в современной России: проблема новых оснований // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2017. – № 1 (92). – С. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868367>
3. **Саратовцева Н. В.** Духовные основы педагогического труда // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 205–210. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29365847>
4. **Шпак А. П.** О роли философии в системе подготовки педагогов // Вопросы педагогики. – 2018. – № 1. – С. 132–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32393261>
5. **Смирнов Д. В.** Педагогическое искусство: сюжеты и ассоциации на «заданную» тему // Педагогическое искусство. – 2017. – № 1. – С. 134–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30115283>
6. **Сайгушев Н. Я., Веденева О. А., Риве Ю. А.** Технологическая основа развития «живого знания» студентов в процессе сотрудничества субъектов образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 225–228. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32636559>
7. **Воронова Т. А., Засобина Г. А.** Пять педагогических заметок в пространстве современной гуманитаристики // Ноосферные исследования. – 2020. – № 2. – С. 41–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44429662>
8. **Модзалевский Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. II. – СПб.: Изд. Н. Г. Мартынова, 1899. – 614 с.
9. **Вахтеров В. П.** Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
10. **Бахтин М. М.** Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. – М.: Русские слово, 1996. – 732 с.
11. **Шпенглер О.** Причинность и судьба // Закат Европы. Т. I. Ч. 1. – Петербург: Academia, 1923. – 212 с.
12. **Malakhova N. N., Sinenko V. Y., Demchenko A. R., Lysenko V. G., Milinis O. A., Nikolayev V. A., Pokhorkov O. Y.** Regional Model of Professional Mobility Development of a Teacher Engaged in Supplementary Education: Scientific and Methodological Backgrounds // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – Vol. 8, issue 10. – P. 41–55. URL: <http://mjltm.org/article-1-271-en.html>
13. **Николаев В. А., Лысенко В. Г., Харина Н. В.** Становление образовательно-технологической среды развития образовательных практик // Сибирский учитель. – 2020. – № 4 (131). – С. 79–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43879031>
14. **Николаев В. А.** Кластерно-сетевое межотраслевое сотрудничество как условие развития школы нового типа // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 1 (70). – С. 53–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44535020>
15. **Николаев В. А.** Образовательно-технологическая среда как фактор формирования профессионального самоопределения обучающихся // Сибирский учитель. – 2018. – № 2 (117). – С. 5–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34883730>
16. **Николаев В. А.** Конструирование профиля обучающего общеобразовательной школы в контексте системно-деятельностного и компетентностного подхода // Профильная школа. – 2021. – Т. 9, № 1. – С. 10–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44873363>

REFERENCES

1. Babansky Yu. K. *Selected pedagogical works*. Comp. M. Yu. Babansky. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 560 p. (In Russian)
2. Rassadnev E. S. Education and spirituality in modern Russia: the problem of new foundations. *Humanitarian and Socio-Economic Sciences*, 2017, no. 1 (92), pp. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868367> (In Russian)
3. Saratovtseva N. V. The spiritual foundations of pedagogical work. *Historical and Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 205–210. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29365847> (In Russian)
4. Shpak A. P. About the role of philosophy in the system of teacher’s training. *Questions of Pedagogy*, 2018, no. 1, pp. 132–134. UR.: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32393261> (In Russian)
5. Smirnov D. V. Pedagogical art: plots and associations on a «given» topic. *Pedagogical Art*, 2017, no. 1, pp. 134–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30115283> (In Russian)
6. Saigushev N. Ya., Vedeneeva O. A., Rive Yu. A. Technological basis for the development of “living knowledge” of students in the process of cooperation between subjects of education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 58-3, pp. 225–228. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32636559> (In Russian)
7. Voronova T. A., Zasobina G. A. Five pedagogical notes in the space of modern humanities. *Noosphere Studies*, 2020, no. 2, pp. 41–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44429662> (In Russian)
8. Modzalevsky L. N. *Essay on the history of education and training from ancient times to present*. Part II. St. Petersburg, 1899. 614 p. (In Russian)
9. Vakhterov V. P. *Selected pedagogical works*. Comp. L. N. Litvin, N. T. Britaeva. Moscow: Pedagogika Publ., 1987, 400 p. (In Russian)
10. Bakhtin M. M. *Collected works: in 7 vol. Vol. 5*. Moscow: Russkoye slovo Publ., 1996, 732 p. (In Russian)
11. Spengler O. *Causality and fate. Decline of Europe*. Vol. I, part 1. Peterburg: Academia Publ., 1923, 212 p. (In Russian)
12. Malakhova N. N., Sinenko V. Y., Demchenko A. R., Lysenko V. G., Milinis O. A., Nikolayev V. A., Pokhorukov O. Y. Regional Model of Professional Mobility Development of a Teacher Engaged in Supplementary Education: Scientific and Methodological Backgrounds. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8, no. 10, pp. 41–55. URL: <http://mjltm.org/article-1-271-en.html>
13. Nikolayev V. A., Lysenko V. G., Kharina N. V. Formation of the educational and technological environment for the development of educational practices. *Siberian Teacher*, 2020, no. 4 (131), pp. 79–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43879031> (In Russian)
14. Nikolayev V. A. Cluster-network inter-sectorial cooperation as a condition for the development of a new type of school. *Information and Communication Technologies in Pedagogical Education*, 2021, no. 1 (70), pp. 53–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44535020> (In Russian)
15. Nikolayev V. A. Educational and technological environment as a factor in the formation of students’ professional self-determination. *Siberian Teacher*, 2018, no. 2 (117), pp. 5–13. URL.: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34883730> (In Russian)
16. Nikolayev V. A. Construction of learner’s profile of general education school in the context of system-activity and competence-based approaches. *Profession-oriented School*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 10–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44873363> (In Russian)

Received May 14, 2021

Поступила: 14.05.2021

Accepted by the editors June 10, 2021

Принята редакцией: 10.06.2021