

В. Р. Лозинг

**НАЧАЛА ТЕОРИИ ПОСТРОЕНИЯ
ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
(система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова)**

**Кемерово
1998**

Рецензенты:

доктор психологических наук Ю. В. ГРОМЫКО,
кандидат педагогических наук Н. Н. МИХАЙЛОВА

Лозинг В. Р.

Л Начала теории построения практики развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова). - Кемерово, Кузбассвуиздат, 1998 г.

ISBN

В монографии впервые на основе реального экспериментирования и проектной деятельности делается попытка теоретически осмыслить условия построения практики развивающего обучения в образовательных институтах разного типа. Разработаны три группы условий: методологические основы и организационно-педагогические условия построения практики, а также учет специфики образовательных институтов как условие построения практики развивающего обучения. Использование выделенных условий позволит работникам образования адекватно теоретическим концепциям строить образовательную практику в учебных заведениях.

Данная работа адресована специалистам в области развивающего обучения, работникам педагогических вузов, колледжей и училищ, руководителям органов управления образованием, методических служб, образовательных учреждений.

© Лозинг В. Р., 1998 г.

© Изд-во «Кузбассвуиздат», 1998 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

- 1.1. Модель образовательной системы
- 1.2. Фундаментальные идеи системы Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова
- 1.3. Понятие практики развивающего обучения
- 1.4. Выводы

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

- 2.1. Единица практики развивающего обучения
- 2.2. Система мест подготовки и демонстрации успеха субъектов образования
- 2.3. Локальная образовательная сеть учебного заведения
- 2.4. Выводы

ГЛАВА III. УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

- 3.1. Анализ опыта построения практики развивающего обучения
Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова
- 3.2. Особенности построения практики развивающего обучения в Межрегиональной академии школьников и студентов
- 3.3. Приложения
 - 3.3.1. Приложение 1. План - карта обучения в Школе бизнеса Межрегиональной академии школьников и студентов
 - 3.3.2. Приложение 2. Учебный план Школы бизнеса
 - 3.3.3. Приложение 3. Учебные программы Школы бизнеса
 - 3.3.4. Приложение 4. Программы учебных сессий Школы бизнеса
 - 3.3.5. Приложение 5. Описание имитационно-ролевой игры “Мегаполис”
 - 3.3.6. Приложение 6. Конституция Мегаполиса
 - 3.3.7. Приложение 7. Федеративный договор о совместной деятельности, дружбе и взаимопомощи
 - 3.3.8. Приложение 8. Описание деловой игры “Создаем предприятие”
- 3.4. Особенности построения практики развивающего обучения в Сибирском высшем региональном колледже
- 3.5. Приложения
 - 3.5.1. Приложение 1. Учебный план Сибирского высшего регионального колледжа
 - 3.5.2. Приложение 2. Программа учебной дисциплины “Введение в педагогическую профессию”
 - 3.5.3. Приложение 3. Программа учебной дисциплины “Философия развивающего образования”
 - 3.5.4. Приложение 4. Программа учебной дисциплины “Теория развивающего обучения”
 - 3.5.5. Приложение 5. Программа учебной дисциплины “Теория учебной деятельности”
 - 3.5.6. Приложение 6. Программа учебной деятельности “Теория воспитания”
 - 3.5.7. Приложение 7. Программа учебной дисциплины “Управление педагогическими системами”

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

ВВЕДЕНИЕ

Современное российское общество характеризуется быстрыми и глубокими изменениями, происходящими в последнее десятилетие. Развернувшиеся в 90-е годы события привели к изменению социально-политической обстановки в стране, появлению рыночных отношений и новых социальных групп населения, новых форм жизни и сознания.

Россия “возвращается” в общемировое пространство, в котором эффективность производства и качество жизни людей ставятся в зависимость от того, как организована система образования, отвечающая за подготовку интеллектуального ресурса и высококвалифицированных кадров для всех сфер деятельности. Современная система образования в развитых странах:

- отказывается от идеологии единой системы образования и переходит к созданию разнообразных образовательных систем, основанных на разных концептуальных идеях;
- ориентируется на создание таких образовательных систем, которые позволяют решать наиболее сложную современную проблему: сохранение целостности человека, его личности и способности к мышлению;
- переходит на создание такого содержания, форм и методов обучения, которые позволяют передавать подрастающим поколениям комплекс объективированных исторически сложившихся социокультурных проблем, способов перевода указанных проблем в систему задач и средств их решения, в противовес традиционному способу обучения, суть которого заключается в передаче частных методов решения частных задач).

Проводимая в последнее десятилетие реформа отечественного образования привела к исчезновению прежней системы российского образования. Нарождающаяся система, сохраняя общие цели образования, единую государственную сеть образовательных учреждений, единую систему финансирования и управления образованием, ориентирует субъектов образовательной политики на создание различных образовательных стратегий. Появляются новые образовательные институты и формы образования, происходит становление негосударственного образования, укореняются на территории России различные по теоретическим основаниям образовательные системы. Среди них наибольшее распространение получили так называемая “традиционная” система обучения, дидактическая система Л. В. Занкова, система развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, школа диалога культур В. С. Библера, новая модель образования “Экология и диалектика” Л. В. Тарасова, гуманистическая педагогика Ш. А. Амонашвили и др. Любое российское образовательное учреждение (детский сад, школа, колледж, университет) могут рассматриваться в качестве фрагмента одной из таких образовательных систем, в качестве “отпечатка” разворачивающихся в пространстве и времени фундаментальных идей и типов образовательных практик.

По данным Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации 10 % учащихся начальной школы учатся по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова во всех субъектах Российской Федерации. При этом, несмотря на глубокую теоретическую проработанность положений системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, создание доступного учителям широкого спектра учебной и методической литературы, образовательная практика в учебных заведениях развивающего обучения, делает акцент на отдельных аспектах системы (например, на содержании и методике преподавания отдельных предметов в начальной школе) и, в связи с этим, входит в противоречие с базовыми ценностями и основными концептуальными идеями системы.

Такая ситуация возникает, потому что образовательная практика строится как стихийный процесс прямого переноса теоретических положений науки в практику. Она складывается на интуитивной основе, эмпирическим путем, из-за отсутствия деятельности по специальному выстраиванию условий, которые бы связывали воедино концептуальную и практическую основы системы развивающего обучения. Именно такую деятельность С. А. Маврин называет научно-организованной, социально-ориентированной педагогической практикой [96].

Многие ученые-педагоги указывают на необходимость разработки научно-педагогической модели, удерживающей, с одной стороны, целостность концептуальных идей, а, с другой, позволяющей реализовывать эти идеи в целостной образовательной практике (В. И. Журавлев, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.). В современных педагогических исследованиях особое место отводится условиям, при которых возможно

построение целостной практики развивающего обучения. Ученые выделяют такие типы условий, как: условия управления процессом обучения (И. Я. Лернер, И. С. Якиманская); условия, при которых возможна взаимосвязь и взаимозависимость учебной деятельности с целенаправленным развитием школьников (Ю. К. Бабанский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская). На то, что условиями построения развивающего обучения выступают содержание и методы обучения, указывают В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и другие.

Ряд исследователей также отмечают, что условиями построения целостной образовательной практики являются:

- определение стратегии развития образовательной практики (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков);
- выбор средств социально-педагогического проектирования (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, С. В. Наумов, С. В. Попов, А. Г. Раппопорт, М. В. Рац, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий, И. С. Якиманская);
- психолого-педагогическое обоснование построения траекторий индивидуального развития учащихся в образовании (О. С. Газман, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, А. В. Петровский).

Для того, чтобы “схватить и удержать” все выше перечисленные условия построения практики развивающего обучения, обеспечивающие достижение адекватности теории и практики обучения, необходимо их определенным образом сгруппировать, определив методологические основы и организационно-педагогические условия построения практики развивающего обучения, при этом, выделив как особую проблему - проблему учета особенностей разных типов образовательных институтов при построении практики развивающего обучения. Современная ситуация внедрения развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова в массовые образовательные учреждения различного типа ставит перед педагогической наукой вопрос о разработке теории построения практики развивающего обучения. Посильным вкладом в решение этой задачи и является настоящая монография.

ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Современная ситуация внедрения в образовательные учреждения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова свидетельствует о разрыве между теоретическими положениями и их реализацией в практике. Данный разрыв не может быть

объяснен лишь отсутствием учебных и методических пособий. Если бы это было так, то это значительно бы упростило организацию и построение образовательной практики как особого предмета педагогической деятельности.

Для того, чтобы понять, почему возникает разрыв между теорией и практикой, почему, как правило, философские и психолого-педагогические положения реализуются в образовательной практике либо искаженными, либо при реализации превращаются в свою противоположность, нам необходимо обратиться к системному подходу. Он позволяет рассматривать теорию развивающего обучения и образовательную практику как целостность, а взаимодействие и взаимопроникновение теории и практики как объективную необходимость, исключающую разрыв этих частей [82]. Системный подход позволяет нам утверждать, что теория и практика могут выступать как целостность только тогда, когда они объединены большей целостностью - *образовательной системой*. Под системой нами понимается множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями [82].

1.1. Модель образовательной системы

Чтобы выйти на построение рабочего понятия - “образовательная система” и построить ее модель, нам необходимо было понять как различали российские ученые прошлого и современные исследователи педагогическую теорию и практику, как и в какую новую целостность связывали их.

Константин Дмитриевич Ушинский в своем главном научном труде “Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии” [164], излагая важнейшие результаты науки того времени о природе человека, о закономерностях его физического и психического развития, писал, что “ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность... Наука только изучает существующее, а искусство стремится творить то, чего еще нет”. К. Д. Ушинский утверждал, что педагогика не есть собрание положений науки, а является только собранием правил воспитательной деятельности. Для достижения целей воспитания педагогике необходимы средства, которые она черпает из таких антропологических наук как “анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономика и история в широком смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова”. Все эти науки, по мнению К. Д. Ушинского, изучают человека, который и является предметом воспитания, т. е. предметом педагогики как искусства. И далее К. Д. Ушинский писал “Педагогика не наука, а искусство - самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств... Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук...” [164 т. 5; 21].

В размышлениях К. Д. Ушинского о педагогике, о теории и педагогической практике мы можем выделить две составляющие целого - практическую деятельность педагога (искусство) и различные науки, которые поставляют педагогике различные средства. К. Д. Ушинский в своих размышлениях отказывает педагогике в статусе науки.

Другой выдающийся российский ученый конца XIX начала XX веков *Петр Федорович Каптерев*, являясь продолжателем дела К. Д. Ушинского, тем не менее, не во всем соглашался с ним. Продолжая мысль К. Д. Ушинского о различении науки и искусства и одновременно полемизируя с ним П. Ф. Каптерев писал, что “чисто научное исследование совершенно и решительно чуждо каких-либо практических целей... оно есть чистая мысль и больше ничего”, искусство же он определял как применение научных знаний к жизни. Разницу между человеком науки и искусства П. Ф. Каптерев видел в том, что “человек науки

ставит дело так, чтобы из образованных сочетаний получилось новое теоретическое положение, а человек искусства так, чтобы получилось новое практическое применение”. Различая понятия “чистая наука”, “прикладная наука”, “искусство” и “практическая деятельность” П. Ф. Каптерев выделил различные мыслительные процессы, которые назвал следующим образом: 1) чисто научное мышление, 2) прикладное научное мышление, 3) искусство в смысле художественного творчества и 4) практическая или техническая деятельность.

Получив такие различия, П. Ф. Каптерев применил их к тому неразделенному целому, которое называлось педагогикой. Он выделил науку педагогику, которую отнес к разряду прикладных наук, потому что она имеет своей задачей не расширение чистого знания ради его самого, а более практические цели - “вспомоществование правильному развитию сил детей, их нормальному физическому и психическому росту. Те законы, которые добыты науками о человеке, она старается применить к развитию подрастающих поколений”. П. Ф. Каптерев определил научные предпосылки педагогики как прикладной науки, к которым он отнес науки о человеке: анатомию, физиологию человека и гигиену, психологию, логику и науку о нравственности и прекрасном, филологию и историю педагогики. Он четко и точно отделил практическую деятельность - воспитательную деятельность, - от науки педагогики [68; 49-62].

Разделив целое - педагогика - на составляющие его компоненты П. Ф. Каптерев вновь связал их следующим образом:

- первая составляющая - воспитательная деятельность (мастерство) преследует цели воспитания живой человеческой личности;
- вторая составляющая - прикладная наука педагогика дает знание воспитателям как применять знания о человеке в своей практической деятельности;
- и третья составляющая - чистые науки, которые расширяют и приумножают чистое знание о человеческой природе.

Сергей Иосифович Гессен, выдающийся российский педагог, написавший в 1922 году в эмиграции “Основы педагогики” [40], которая и по сей день считается одной из лучших книг по педагогике XX столетия, большое внимание уделил в ней установлению связей научной педагогики с философией. Педагогику С. И. Гессен определял как науку, предметом которой является образование (воспитание) как практическая деятельность. Вслед за П. Ф. Каптеревым, С. И. Гессен делил все науки на две большие группы: науки теоретические и практические. Теоретические науки исследуют бытие, как оно существует независимо от человеческих целей и желаний. Цель данные науки видят в установлении законов сущего. Практические же науки “устанавливают правила или нормы нашей деятельности”, это науки не о том как устроен мир, а о том как следует поступать в этом мире, это “науки об искусстве деятельности”. Основное отношение, исследуемое прикладными науками (С. И. Гессен их называл еще техническими), это отношение цели и средства. Дана цель нужно найти средства, с помощью которых эта цель достижима. К таким прикладным наукам С. И. Гессен относил и педагогику.

Всякая теоретическая наука находит свою реализацию в прикладной науке, также как и невозможно существование прикладной науки без чистой науки; в основе прикладных наук всегда лежат теоретические науки, утверждал С. И. Гессен. Определяя теоретические предпосылки педагогики, он считал, что психологией и физиологией они не исчерпываются. Он один из первых поставил вопрос о тесной связи философии и педагогики, называя последнюю прикладной философией, считая, что каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде прикладной ее части: логике - теория научного образования (дидактика); этике - теория нравственного образования; эстетике - теория художественного образования и т. д. Утверждение С. И. Гессена о том, что педагогика, черпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, тем самым отражает на себе развитие философской мысли, историю философии, приводит его к мысли о том, что “Песталотти был только самобытным отражением в педагогике того

переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта, а Фребель был отражением в педагогике принципов Шеллинговой философии". Понимая эти положения С. И. Гессена, мы не можем больше утверждать, что существует какая-то одна единственная педагогика (как нет одной физики, одной математики, одной психологии и т. д.), мы должны исходить из многообразия педагогик, многообразия образовательных систем (хотя философы всех времен и народов занимаются одними и теми же проблемами, но, являясь представителями разных философских систем, направлений, течений, школ, ответы на них они дают совершенно разные) [40; 22-38].

С. И. Гессен существенно расширил понимание принципов классификации П. Ф. Каптерева, использованные им для выяснения понятия "педагогика". Всякая теоретическая и прикладная наука имеют свои основания в философии, которая задает им способы видения мира, способы описания этого мира и способы использования теоретического и прикладного знания в практике. Таким образом, целостное образование, по С. И. Гессену, включает в себя философию, теоретические (чистые) науки, прикладные (технические) науки и практическую деятельность.

Володар Викторович Краевский, действительный член Российской Академии образования, обсуждая педагогическую науку и педагогическую практику как единую систему, утверждал, что педагогическая наука не может ограничиться лишь отображением действительности, от нее требуется влияние на педагогическую действительность, преобразовывание и ее совершенствование. Поэтому, утверждает автор, в педагогике совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными научными дисциплинами. Такими функциями являются научно-теоретическая и конструктивно-техническая. В. В. Краевский утверждает, что педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Эта наука, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой - указывает, как нужно обучать и воспитывать.

Вторым компонентом системы, по мнению В. В. Краевского, является методическая система, представляющая собой "нормативное отображение определенного участка педагогической деятельности". В этой системе в иерархической последовательности находят отражение нормативные знания разной степени общности - от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или форм воспитательного воздействия. Отсюда методическая система, в целом представляет собой целостную модель педагогической деятельности, которая затем конкретизируется в проекте этой деятельности.

Последний элемент системы - деятельность педагога - практика, посредством которой проект реализуется в самой педагогической действительности.

В. В. Краевский в систему включает педагогическую науку с ее двойной функцией, методическую систему и деятельность педагога-практика [81].

Нина Васильевна Кузьмина, доктор психологических наук, профессор Ленинградского университета одна из первых советских теоретиков в области педагогики, применившая системный подход к педагогическим явлениям, определяла педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Ею было выделено пять структурных компонентов педагогической системы: цель, учебная информация, педагогическая коммуникация, учащийся, педагог. Помимо этого Н. В. Кузьмина выделяла в системе и функциональные компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский [82].

В исследованиях других ученых (Н. И. Болдырев, Т. А. Ильина, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Г. И. Щукина, Е. А. Ямбург и др.) как и в работах Н. В. Кузьминой рассматриваются вопросы, связанные с построением образовательной практики как целостной системы.

Георгий Петрович Щедровицкий создатель и бессменный лидер Московского методологического кружка, автор большого количества трудов по теории мышления и деятельности, методологии системных исследований, проблемам системодетельностной семиотики, содержательно-генетической логике, теории управления, теории понимания, теории дизайна и др., большое внимание уделял проблемам обучения и воспитания детей [183, 187].

Г. П. Щедровицкий очень четко провел различия научно-исследовательской, инженерной и практической деятельностей, при этом точно установив связи между ними. Научно-исследовательская деятельность, - по мнению Георгия Петровича, - всегда ориентирована на получение нового теоретического знания о том как устроен объект. Конструктивно-техническая (инженерная, прикладная) деятельность ориентирована на выработку практико-методических, либо конструктивно-технических знаний, используемых в практике. Практическая деятельность всегда направлена на эмпирические объекты, при этом она использует в своей деятельности продукты и научной, и конструктивно-технической деятельности. Между практической и конструктивно-технической деятельностью, с одной стороны, и научно-исследовательской - с другой, существуют строго определенные соответствия. Чтобы построить практическую деятельность, необходимо получить продукты деятельности от конструктивно-технической деятельности. Но само построение конструктивно-технической деятельности невозможно, если не развернуты научные предметы и не получены в них строго определенные знания.

В работе “Система педагогических исследований (методологический анализ)” [книга написана к 1968 году, а впервые опубликована для массового читателя лишь в 1993 году] Г. П. Щедровицкий пишет, что комплексная наука педагогика включает в себя *педагогику как теоретическую науку и педагогику как инженерию*. Г. П. Щедровицкий поставил задачу создания научной педагогики, которая бы описывала специфические механизмы и закономерности процессов обучения и воспитания. Он утверждал, что объект науки педагогики намного сложнее, чем объекты таких наук как физика, химия и биология, и определил одну из ее основных задач как выработка онтологической картины, изображающую процессы обучения и воспитания в виде особой “идеальной действительности”. Г. П. Щедровицкий писал, что “разные стороны и части системы воспитания и обучения уже анализировались и описывались, с одной стороны, в философии, а с другой - такими науками, как психология, логика, социология, культур-антропология и др.”, при этом “ни одна из них не смогла выделить законы и механизмы процессов обучения и воспитания”, накопив весьма существенные знания об этих процессах. Он предложил построить науку педагогику, используя накопленные знания науками о человеке, и описал возможные средства и методы ее проектирования.

Ведущее место в педагогике как в инженерии, - по мнению Г. П. Щедровицкого, - занимает специальность педагога-проектировщика, разрабатывающего проект человека будущего общества, формулирующего все более и более детально и конкретно цели обучения и воспитания. Для реализации целей обучения и воспитания строится специальная программа образования, которая задает стратегические направления достижения целей и выделяет необходимую систему средств достижения целей. Эта работа требует уже иных средств, чем работа проектировщика целей, поэтому появляется новая специальность инженера-методиста, разрабатывающего программу обучения и воспитания. Всякая программа требует своей конкретизации в отдельных учебных средствах, и в связи с этим появляется специальность инженера-методиста, создающего отдельные учебные средства. Наличие целей, программ, отдельных средств еще не позволяет практическому педагогу эффективно обучать и воспитывать детей, поэтому появляется специальность инженера-методиста, конструирующего приемы обучения. Вся эта описанная структура прикладной науки необходима для обслуживания деятельности практического педагога, она ведется специальными институтами постоянно. [187; 3-10, 30-32, 36-47, 65-90, 103].

По мнению Г. П. Щедровицкого, соотношение педагогической теории и практики таково:

- *научная педагогика*, которая должна, “с одной стороны объединить, а с другой стороны, снять в себе знания и методы” философии, социологии, логики, психологии и других наук в той их части, в которой они касаются процессов обучения и воспитания;
- *прикладная педагогика*, которая строит практико-методические и конструктивно-технические знания, т. е. вооружает практикующего педагога различными средствами;
- *практическая деятельность педагога*, который использует продукты деятельности научной и прикладной педагогики для реализации задач обучения и воспитания детей.

Из анализа работ теоретиков в области педагогики следует, что:

1. Педагогика, как целостное образование, как система, рассматривается в педагогической литературе в трех аспектах - педагогика как практическая деятельность (воспитательная деятельность, искусство, практика), педагогика как прикладная наука (практическая, техническая наука, “инженерия”), педагогика как научная дисциплина (теоретическая, чистая наука). Это своеобразные этажи, которые надстраиваются друг над другом. В этой системе каждый компонент имеет свое назначение и строго зависим от других.

Теоретическая (научная) педагогика, “снимает и объединяет” в себе философские знания определенных философских школ и направлений (в смысле С. И. Гессена), знания и методы философии, социологии, логики и психологии (в смысле Г. П. Щедровицкого), знания наук о человеке - анатомии, физиологии и гигиены человека, психологии, филологии и истории педагогики и др. (в смысле П. Ф. Каптерева), которые обеспечивают прикладную педагогику теоретическими знаниями о человеке, его формировании, образовании и воспитании;

Прикладная педагогика (педагогическая инженерия), используя наработанные научной педагогикой знания, обеспечивает практику учебными планами, программами, учебными пособиями и учебниками; формами, методами и приемами обучения.

Практическая педагогическая деятельность решает задачи обучения и воспитания подрастающих поколений с помощью педагогических средств, разработанных прикладной педагогикой.

2. Научная и прикладная педагогики - это инвариантная часть системы, а практика - вариативная ее часть. Инвариантная часть содержит знания-эталоны, знания-образцы, которые являются результатом специальной работы по их отделению от практики и теоретическому осмыслению. Вариативная же часть есть некоторый “слепок” с инвариантной части. Вариативная часть удерживает в себе основные принципы инвариантной части и представлена в социуме многообразием реализаций.

3. Практическая педагогическая деятельность, являясь “слепком” с инвариантной части, удерживает основные положения теории и должна строиться как педагогическая система (в смысле Н. В. Кузьминой).

4. Практическая педагогическая деятельность реализуется в образовательных институтах (учебных заведениях), которые являются лишь “следами больших, пространственно и временно развернутых, учебно-образовательных процессов, за которыми в свою очередь стоят исследовательские программы и проектные разработки, принадлежащие определенной образовательной системе” [123; 71]. Взятые отдельно от остальных составляющих системы, образовательные учреждения являются “бессодержательной фикцией”, чистой инфраструктурой, носящей подчиненный, вспомогательный характер. Основная задача образовательных учреждений заключается в обеспечении практической педагогической деятельности.

Выделение вышеперечисленных компонентов системы и установление связей между ними в силу бесчисленного количества признаков, в них заключенных, не подлежит исследованию без предварительного моделирования. Модельный подход позволяет описывать и объяснять действительность, интерпретировать феноменальные проявления и

эмпирические наблюдения, выявлять тенденции развития и на их основе составлять достаточно вероятный прогноз будущего, позволяет созидать будущее, то есть ставить новые цели и создавать новые теории и формы практики. Результатом применения модельного подхода является оформленная модель как семиотическое образование, которое обеспечивает фиксацию существенных характеристик исследуемого объекта, дает нам новую информацию об этом объекте, является средством содержательной организации нашего понимания, позволяет осуществлять перенос знаний и представлений из одной ситуации в другую, разворачивать собственно теоретическую работу [46; 278-282].

Необходимость построения модели образовательной системы обусловлена тем, что:

- простое описание различных аспектов педагогики не дает четкого представления об ее структурных компонентах, функциональных связях, не позволяет выделить их иерархичность и вариативность;
- создание модели позволяет абстрагироваться от конкретных теоретических идей и образовательных практик и выделить логическую структуру образовательной системы;
- наложение модели на реально существующие образовательные системы позволит увидеть имеющиеся у них недостатки и целенаправленно их усовершенствовать.

Мы предполагаем, что создание модели образовательной системы позволит теоретически осмыслить сущность образовательных систем, считаем, что идеальная модель может стать базой для конструирования как образовательных систем, так и образовательных практик.

Выделение трех различных аспектов педагогики, установление соотношения и взаимосвязи их между собой, а также использование модельного подхода позволяет нам зафиксировать, что функциональное объединение в некоторую непротиворечивую целостность теоретических положений (включающих в себя фундаментальные теоретические идеи, прикладные физиолого-психолого-педагогические и др. знания о человеке, принципы его обучения и развития, методическую систему обучения и воспитания и пр.) с образовательной практикой, которая разворачивается на образовательных институтах, и есть *образовательная система* (рис 1).

На наш взгляд название указанной выше целостности - педагогической системой, как это делает В. В. Краевский, неправомерно потому, что:

- она (система) включает в себя помимо педагогической науки и педагогической практики философско-методологические идеи и разные теории других “чистых” непедagogических наук;
- она включает в себя помимо педагогической науки и педагогической практики образовательные институты, построенные на принципах инфраструктурной организации и инженерного обслуживания сетей;
- она включает в себя, помимо педагогических связей между педагогической наукой и педагогической практикой, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские и др. связи.

Представленная на рисунке образовательная система состоит из трех подсистем, изображенных как срезы - слои, это: а) *теоретические основания образовательной практики*, которые включают в себя: фундаментальные философско-методологические идеи, физиолого-психолого-педагогические и др. теории различного уровня, методическую систему; б) *образовательная практика*; и в) *образовательные институты*.





Рис. 1. Модель образовательной системы

Ядром образовательной системы является образовательная практика, которая “захватывает” подсистему образовательных институтов системы образования. При этом специфические задачи образовательных институтов, принадлежащих разным ступеням системы образования, накладывают значительный отпечаток на построение практики. В то же время надсистема - теоретические основания образовательной практики, являясь результатом теоретических и методических исследований и разработок, проводящихся длительное время в рамках определенной образовательной системы, определяет образовательную практику.

В любой образовательной системе, удерживающей одновременно и теоретические основания, образовательную практику и образовательные институты протекает два основных процесса: восстанавливающий состояние системы и трансформирующий ее. Посредством восстанавливающих процессов с одной стороны, система поддерживает свое состояние, из которого ее выводят разного рода внешние и внутренние возмущающие воздействия. Трансформирующие процессы, напротив, производят структурные изменения и переводят систему из одного состояния в другое. Трансформирующие процессы изменяют состав образцов, эталонов, норм, принадлежащих инвариантной части и тем самым меняют саму структуру системы.

Система является устойчивой до тех пор, пока восстанавливающий процесс протекает в области структурной устойчивости. Если же процесс выходит за рамки этой области и становится трансформирующим, то происходит либо разделение (дифференциация) ранее целостного образца, либо же объединение (интеграция) ранее разделенных образцов. Происшедшее в системе структурное изменение (разделение или объединение) далее стабилизируется в одной из своих подсистем. Это означает, что изменение адаптировано системой в целом, а трансформирующий процесс превращается в восстанавливающий [37]. Практика подвергается трансформации только в том случае, если изменились эталоны и образцы инвариантной части или государство ставит образовательным институтам новые задачи.

Разные образовательные системы “нарезают” себе “наделы” в системе образования, создавая тем самым *образовательные регионы*, которые не совпадают с административными. Они экстерриториальны и включают в себя группы отдельных людей, образовательные учреждения, исследовательские и проектные центры, службы обеспечения образования, локальные образовательные сети, расположенные на разных территориях. Образовательные системы “рисуются” поверх государственных систем образования, выделяясь из них целями, содержанием и способами организации учения-обучения. Становясь самостоятельными, образовательные системы остаются, при этом, составной частью целостного

образовательного пространства своих государств: России, Украины, Белоруссии, Казахстана, Голландии, Франции, Германии и других стран.

Наложение полученной нами абстрактной модели образовательной системы на концепцию развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова позволяет нам рассматривать ее как образовательную систему и утверждать, что:

- *фундаментальными идеями* системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова являются: идея деятельности, идея системности и идея развития. Именно эти идеи позволили появиться нижеперечисленным психолого-педагогическим теориям системы;
- *теориями различного уровня* системы развивающего обучения являются: теория периодизации психического развития в детском возрасте (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); теория двух типов обобщения и мышления (В. В. Давыдов); теория учебной деятельности и ее субъекта (В. В. Давыдов, В. В. Репкин); теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Репкин) и теория построения учебников и методических пособий (В. В. Давыдов, В. В. Репкин).
- на основе важнейших положений перечисленных теорий для осуществления практики развивающего обучения в начальной и основной школе коллективом авторов разработана *методическая система* развивающего обучения - учебные и методические пособия, содержание, формы и методы обучения (Э. И. Александрова, П. И. Букварев, С. Ф. Горбов, В. В. Давыдов, А. М. Захарова, Г. Н. Кудина, Т. А. Матис, Г. Г. Микулина, З. Н. Новлянская, Ю. А. Полуянов, В. В. Репкин, О. В. Савельева, Т. И. Фещенко, Г. А. Цукерман, Е. А. Чудинова, Д. Б. Эльконин);
- реальная *образовательная практика* осуществляется в общеобразовательных школах по всей стране.

Принципиальное отличие системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова от других образовательных систем заключается в том, что она имеет в своих теоретических основаниях *теорию учебной деятельности*, а, следовательно, ее элементы в учебно-методических пособиях и в практике обучения. Учебная деятельность связана с тем, что учащиеся преобразовывают и существенно изменяют любой задаваемый им материал, выделяя и рассматривая его существенные, главные, определяющие свойства и отношения, отделяя главное от второстепенного, существенное от частичного, определяющее от определяемого. Таким образом организованная работа с учебным материалом позволяет учащимся осуществлять мысленные переходы от общего к частному. Это означает, что учащиеся всегда усваивают знание, сами же производя его. Учебная деятельность связана с тем, что учащиеся усваивают, прежде всего, теоретические знания в процессе дискуссий между собой. Дискуссии позволяют учащимся осуществлять анализ, обобщение, планирование, и главное, рефлексия, которые являются основанием теоретического сознания и мышления человека. Если в течение нескольких лет учащиеся овладевают теоретическими знаниями в форме учебной деятельности, то у них развивается теоретическое сознание и мышление. А именно это и является целью системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова.

1.2. Фундаментальные идеи системы Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова

Проведенный нами анализ реально разворачивающейся практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова указывает на то, что основная проблема в исследуемой образовательной системе - неадекватное воплощение теоретических идей развивающего обучения в реальной образовательной практике, - возникла и существует в том числе и потому, что в целостной концепции отсутствует *теория построения практики развивающего обучения*. Не претендуя в настоящей работе на ее создание, мы укажем, что фундаментальные идеи системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова являются стержневым компонентом такой теории и именно идеи деятельности, развития и

системности *определяют* создание теорий различного уровня, методической системы и практики развивающего обучения в настоящей концепции.

Идея деятельности

Деятельность - объяснительный принцип научного познания, требующий объяснять человеческий мир как мир деятельности [80]. Категория деятельности позволяет описывать, объяснять и проектировать различные предметы, явления и события реальной жизни. Благодаря исследованиям Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Э. В. Ильенкова, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, Г. П. Щедровицкого и других ученых, мы имеем в настоящее время достаточно полную и стройную систему знаний о деятельности. Вот ее основные положения.

Первое. Деятельность - это фундаментальное философское понятие, выступающее родовым по отношению к конкретным видам деятельности, является ключевым понятием для понимания специфики человеческого мира. Наиболее существенной особенностью деятельности является ее созидающий и целеполагающий характер. В универсальном преобразовании мира человек выступает как субъект собственного развития.

Второе. Деятельность не является атрибутом отдельного человека, а является исходной *универсальной целостностью* значительно более широкого порядка. Отдельные индивиды не создают и не производят деятельность, они ее усваивают. В рамках социальной деятельности сами люди включены в нее в качестве элементов наряду с машинами, материалами, знаками, социальными организациями и т. п., которые различным образом связаны друг с другом. Деятельность является структурой, с многочисленными и весьма разнообразными элементами и связями между ними. Выделяя в качестве относительно целостных и самостоятельных объектов разные структуры и подструктуры, мы получим качественно разные “единицы” деятельности. В качестве такой единицы деятельности можно рассмотреть социальный организм образовательного учреждения в целом и представить его в виде довольно простых структур, соответствующих основным механизмам его жизни. Точно так же можно взять в качестве единицы ту деятельность, посредством которой решаются отдельные частные задачи, например, учебная или педагогическая деятельности [187, 201].

Третье. Общество, в рамках теории деятельности, - сложная система, включающая в себя множество иерархически организованных подсистем, которые, однако, обладают относительной самостоятельностью в функциональном и генетическом отношении. В число таких подсистем общества входят социальная и культурная подсистемы. Культура - общественный механизм, посредством которого осуществляется процесс воспроизводства социальной подсистемы. Культурная подсистема содержит образцы-значения деятельности, устанавливающие структуру и функции социальной подсистемы. Их взаимодействие позволяет общественной системе сохранять и развивать целостность и устойчивость. Если в общественной системе по тем или иным причинам дезорганизуется ее культурная подсистема, то и общественная система оказывается дезорганизованной. Культура в системе социального воспроизводства деятельности выступает основанием целостности социальной системы в отношении протекающих в ней процессов [37, 187].

Четвертое. Достижения человечества, его “видовой” опыт фиксируются и передаются отдельным индивидам не в форме наследственной передачи определенных морфологических изменений организма, как это имеет место у животных, а в совершенно особой форме - в форме предметов человеческой культуры. Каждый отдельный индивид овладевает этим миром человеческой культуры, приобщаясь к человеческому обществу, вырастая в себе человека. В мире культуры деятельность выступает как нечто кристаллизованное в вещах и знаках, воплощающих в себе исторически складывающиеся и общественно зафиксированные формы и способы деятельности (“нормы” деятельности). Функция обучения в системе общественного воспроизводства, в таком случае, состоит в том, чтобы обеспечить формирование у индивидов деятельности в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры. Обучение обеспечивает обратное превращение

предметных и знаковых форм в деятельность индивидов, оно как бы “выращивает” деятельность индивидов в соответствии с этими формами [1, 21, 39, 51, 67, 86, 87, 112, 136, 138, 149, 165, 176, 187, 190, 195, 201].

Пятое. Строение единиц деятельности очень сложное, каждый элемент связан с другим, существует в их окружении и ими определяется. Нельзя понять строение и “законы жизни” таких единиц, не разлагая их на элементы и компоненты [39, 48, 51, 52, 67, 70, 86, 116, 131, 183, 187]. Прежде всего необходимо в структуре деятельности выделить ее “субъектную” составляющую и “объектную” составляющую [183; 267]. Компонентами субъектной части деятельности являются потребности, мотивы, интериоризированные средства и способности индивида, цели. Компонентами объектной составляющей деятельности являются исходный материал преобразований, средства, действия и операции с исходным материалом, а также конечный продукт деятельности. Связь субъектной и объектной составляющих деятельности осуществляется посредством задачи, которая принадлежит обоим составляющим (цель принадлежит субъектной, а условия реализации - объектной). Способ деятельности интегрирует обе составляющие деятельности в целостность, а не выступает “как система операций, осуществляемых над исходным объектом для получения требуемого результата” [39]. Способ деятельности “удерживает” (только данному способу присущим) строго определенным образом организованные потребности, мотивы, цели, материал, конечный продукт, средства, действия и операции. Освоить способ деятельности - это значит освоить все элементы деятельности в их специфической организации.

“Субъектная” составляющая деятельности включает в себя такие компоненты как потребности, мотивы, знания, способности, цели и задачи деятельности.

Потребности выступают как выражение нужды субъекта в чем-либо. Потребность - это состояние существа, выражающего его зависимость от конкретных условий существования в виде основы для его активности по отношению к ним. Потребность, это то, что объективно связывает индивида, либо социальную организацию с внешним миром (природным и социальным) как определяющее условие обеспечения его жизнедеятельности и существования [70]. Ученые выделяют биологические потребности, передающиеся по наследству, и социальные потребности, приобретаемые человеком в процессе жизни. Для расширения представлений о потребностях приведем классификацию, предложенную В. А. Карташевым [70].

Индивидуально-биологические потребности - это потребности в поддержании жизнедеятельности организма человека (восполнение энергии через пищу); это защитные потребности (сохранение целостности организма при разрушающем воздействии среды); это потребности в продолжении рода и сохранении потомства.

Индивидуальные потребности социального уровня - это “чисто человеческие” потребности, к которым относят необходимость: принадлежать к группе других людей, вступать в общение, обладать определенным статусом, лидировать или подчиняться, удовлетворять эстетические и культурные запросы, трудиться для удовлетворения потребностей.

Экзистенциальные потребности - это потребности быть субъектом собственной жизни, творить, чувствовать самоидентичность, подлинность своего бытия, рост.

Индивидуальные социальные потребности. Индивид входит в различные сообщества, которые выдвигают перед ним требования. Если индивид воспринимает их как обязательные и в связи с этим как необходимые, то они становятся его потребностями.

Социум-социальные потребности. Эти потребности существуют не на индивидуальном уровне, а на уровне социальной организации. Это требования социума по отношению к своей части. Если эти требования “верхнего” уровня принимаются на “нижнем” уровне как обязательные, то они трансформируются во внутреннюю потребность как некоторую безусловную необходимость. Деятельность социальной организации, в таком случае, направлена на наилучшую реализацию требований социума [79; 50-53, 113; 335].

Потребность вызывает поисковую активность субъекта, в которой происходит “нащупывание” потребностью своего предмета, происходит его опредмечивание, превращение его в конкретный мотив деятельности.

Мотив - это то, что двигает живыми существами, ради чего они тратят свою жизненную энергию [49; 22]. В качестве мотива выступают материальные и идеальные предметы, которые будучи включены в систему отношений субъекта, приобретают свойство побуждать и направлять его деятельность. Устойчивые отношения жизнедеятельности определяют формирование тех или иных достаточно стабильных мотивов и потребностей субъекта, составляющих ядро его личности. От последних следует отличать ситуативно возникающие мотивы конкретных поступков, которые не существуют вне самих этих действий, возникая вместе с действием” [110; 597]. Мотивы определяют не только сам факт осуществления деятельности, но и ее эффективность, а также качественные особенности ее строения. Мотивы субъекта задают направленность его познавательной деятельности и структурируют содержание восприятия, памяти, мышления и т. д. Чем полнее и точнее человек осознает свои мотивы, тем больше его власть над своими поступками. Важным источником формирования новых мотивов личности является участие в совместной с другими людьми деятельности. Процесс формирования мотивов человека характеризуется интеграцией стихийно формирующих побуждений в более крупные мотивационные единицы с тенденцией образования мотивационной системы личности [110; 597].

Знания в деятельности выступают как набор методов и средств, известных субъекту деятельности, применение которых к означенному объекту деятельности дает возможность удовлетворить конкретные потребности в данных условиях.

Способности человека выступают как умение использовать выбранные средства, соотнесенные между собой определенным образом и поставленные в совершенно точные и конкретные отношения, для получения необходимого результата. Важно объяснить характер и происхождение способностей. Одни ученые настаивают на том, что способности - продукт прежде всего внутреннего развития ребенка. Другие, что способности - продукт усвоения определенных содержаний (деятельностей, знаковых средств и т. п.), задаваемых ребенку извне. Представители первой концепции затрудняются объяснить, каким образом, в силу каких факторов и механизмов имманентное развитие каждого ребенка приводит к способностям и видам деятельности, общим у него со всеми другими детьми. Поэтому мы принимаем вторую концепцию о том, что способности, подобно психике вообще, жестко детерминированы внешними средствами, общими для всех детей, и варьируются лишь в тех пределах, которые допускаются сознательно или стихийно обществом. Способности - это свернутые “слежки” уже произведенных человеком деятельностей, что это те “формы”, в которых человек присваивает себе заданные ему образцы деятельности, и все те знаковые средства, которые помогают строить деятельность [187; 138-148].

Цель - это модель всех признаков и свойств будущего полезного результата, это некоторый исходный образ, к которому стремится субъект, чтобы достичь другого феномена - результата. Цель это вариант удовлетворения исходной потребности, выбранный из некоторого множества альтернатив, сформированных на основе имеющихся у субъекта знаний. Она всегда конкретна, так как не может быть реализации потребности и мотива вообще. Цель всегда несет в себе элементы неопределенности, что необходимо приводит к некоторому “рассогласованию” фактически полученного результата и той модели, которая была сформирована, при этом она выступает средством оценки результатов деятельности.

Задача деятельности = модель будущего результата (цель) + средства достижения результата + методы использования средств + условия, в которых будет протекать деятельность + критерии оценки будущего результата. Под понятием “задача” обычно понимают то, к чему идут, с помощью чего, где и при каких условиях. Задача неизменна до тех пор, пока не удовлетворена потребность или не возникает необходимость перехода на другой альтернативный вариант (смена задачи). Завершение формулирования задачи приводит субъекта действия к реализации ее, т. е. в “исполнительную” стадию деятельности.

Именно с этого момента он получает возможность перейти к фактическому использованию выбранных средств и методов, т. е. перейти от процесса “внутренней” подготовки к действительной “внешней” деятельности, к собственно практике удовлетворения исходной потребности.

“Объектная” составляющая деятельности включает в себя такие компоненты как материал деятельности, средства деятельности, процедуры деятельности.

Под *материалом деятельности* принято понимать любое множество объектов (два из них имеют специальные имена - это исходный объект деятельности и ее конечный продукт), преобразуемых в процессе осуществления деятельности с целью получения заданного результата.

Средства деятельности - это такие объекты (знания, способности, любые материальные образования и др.), которые использует субъект для изменения материала. При этом сами объекты не изменяются в процессе деятельности.

Процедуры деятельности представляющие собой систему элементарных операций над материалом.

Подчеркнем еще раз нашу точку зрения. Мы считаем, что только определенный набор компонентов деятельности: потребностей, мотивов, цели, материала, средств и методов задает и *определенный способ деятельности*. Всякие два, отличных друг от друга, набора будут задавать различные способы деятельности [39; 110-113].

Фундаментальная идея деятельности тем самым:

- предписывает теории периодизации психического развития в детском возрасте строить периодизацию на идее ведущего вида деятельности. Указанная теория в свою очередь предписывает практике так организовать учение-обучение, чтобы дети в каждом возрасте осваивали ту или иную деятельность как нормативную, осваивая при этом как субъектную (потребности, мотивы, знания, способности, цели и задачи), так и объектную составляющие деятельности (материал деятельности, средства деятельности, процедуры деятельности), а в конечном счете способы деятельности;
- предписывает теории двух типов обобщения и мышления различие эмпирического и теоретического мышления по способу абстрагирования, обобщения и мышления (что характерно для мышления как деятельности). Указанная теория в свою очередь предписывает практике так организовать педагогическую деятельность, чтобы дети осваивали теоретический способ абстрагирования, обобщения и мышления, то есть теоретическое мышление как деятельность;
- предписывает теории учебной деятельности и ее субъекта строить каждое учебное действие и учебную деятельность в целом на основе модели деятельности. Указанная теория, в свою очередь, предписывает практике организовать учение детей в форме учебной деятельности;
- предписывает теории развивающего обучения строить усвоение детьми способов деятельности таким образом, чтобы на их основе у учащихся возникали способности. Указанная теория тем самым предписывает образовательной практике назначение и цели обучения;
- предписывает теории построения учебников и методических пособий строить пособия в деятельностном залоге, то есть таким образом, чтобы можно было организовать деятельность учащихся по овладению ими полной структурой учебной деятельности.

Идея системности

Системность - объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства [113; 175].

Системный подход представляет собой современный метод исследования и программирования, большой вклад в развитие которого внесли П. К. Анохин, Л. Бертаганфи, И. В. Блауберг, В. В. Дружинин, Д. С. Канторов, В. А. Лефевр, В. И. Садовский, Э. Г. Юдин,

Г. П. Щедровицкий и др. Мы полагаем, что один и тот же объект исследования может быть представлен по-разному. Это зависит от выбора системных представлений и диктуется удобством решения задач, стоящих перед исследователем.

Реконструируя системные средства, с помощью которых авторы создавали теорию развивающего обучения, можно выделить три группы процедур.

Первая группа процедур:

а) выделение основного процесса, определяющего лицо объекта (представление объекта в виде чистого процесса или процессуальной системы);

б) отделение процесса от материала, фиксация исходного противопоставления процесс-материал, и описание объекта как материала, на который еще не воздействовал процесс. Здесь необходимо рассматривать материал как бесформенный, как чистую возможность любой организации;

в) изображение объекта в виде структуры, понимая, что структура выступает как остановленное изображение процесса, что это особый “знанийый конструктор”, которому нельзя приписывать материального существования;

г) структурирование материала посредством зафиксированной структуры. Происходит отпечатывание структуры на материале и превращение материала в организованность.

Первая группа процедур позволяет получить четыре последовательных изображения практики развивающего обучения (процесс, материал, структура, организованность), связанных друг с другом процедурой их создания, ее историю. Все четыре последовательно полученных изображения собираются в одно изображение, как бы сплюсываются, задавая целостное изображение объекта (практику развивающего обучения) [183; 253-263].

Вторая группа процедур:

д) проецирование объекта (практики развивающего обучения, “человека” и пр.) на различные экраны, получая тем самым различные проекции этого объекта. Каждый экран задает свое собственное членение на элементы, порождая тем самым определенную структуру объекта (например, экран содержаний, экран педагогической деятельности, экран учебной деятельности, экран коммуникации и пр.).

е) связывание проекций, отображенных на различных экранах, между собой, получая возможность соотносить различные картины, минуя сам объект.

Вторая группа процедур позволяет рассматривать целостный объект с разных сторон, получая в результате несколько структурных изображений, относимых к одному и тому же объекту [88; 106-119].

Третья группа процедур:

ж) разложение проекции объекта (практики) на части и объединение частей в целое. Это позволяет выделить элементы в объекте и установить связи между ними;

з) фиксация различных свойств элементов, позволяет получить их характеристику;

и) объединение частей в единство, позволяет вернуться назад к исходному целостному объекту с известными характеристиками.

Третья группа процедур позволяет зафиксировать свойства целостного объекта в различных характеристиках [70, 183; 249-253].

Таким образом, идея системности предписывает нам строить практику развивающего обучения в рамках большего целого - образовательной системы, которая задает практике определенные образовательные процессы, позволяет выделять различные проекции практики и описать их внутреннее строение. Тем самым мы можем получать системное знание о практике развивающего обучения.

Использование идей деятельности и системности позволяет нам рассматривать практику развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова с точки зрения:

1) *теоретико-деятельностного принципа* структурного противопоставления целей, средств, действий и продуктов, понимая, что практика включает и цели, и средства, и действия, и продукты;

2) *социологического принципа* структурного противопоставления “нормы” и “социального объекта” как реализации нормы, понимая, что в образовательной практике реализуются фундаментальные философско-методологические идеи и теории различного уровня;

3) *социально-психологического принципа* формирования сознания индивидов путем усвоения средств и норм культуры, понимая, что индивидуальное развитие каждого обучающегося зависит от степени усвоения им средств и норм культуры.

Идея развития

Развитие - объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления (объект) в их изменении под действием производящих их причин [113; 210].

Проблема развития отнюдь не нова, она чрезвычайно сложна и далека от своего решения. Во многих случаях развитие не отличают от понятия изменения. “Обычно об “изменении” какого-либо объекта говорят, когда отмечают изменение каких-то его свойств..., которые получены в разное время и между ними установлена определенная связь, выражающая оба эти момента..., констатируется сохранение во времени самого объекта и изменение различных его проявлений и свойств” [187; 169-170].

Мы придерживаемся той точки зрения, что понятие “развитие”, в отличие от изменения, фиксирует два совершенно иных признака: “а) структурное усложнение последующего состояния сравнительно с предыдущим; и б) обусловленность первого вторым” [187; 170].

Развитие, как показали исследования К. Бэра, А. Богданова, Х. Вернера, Л. С. Выготского, Ф. Гегеля, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Я. А. Коменского, К. Коффки, И. М. Сеченова, В. И. Слободчикова, Г. Спенсера, Н. И. Чуприковой, П. А. Шеварева, Г. П. Щедровицкого и многих других, идет от состояний меньшей дифференцированности систем к состояниям все большей дифференцированности и иерархической упорядоченности. Развитие характеризуется тремя взаимосвязанными чертами и аспектами: 1) ростом дифференцированности, выделением различного в первоначально однородном; 2) ростом связанности частей; 3) ростом определенности целого и каждой из его частей.

Универсальный принцип развития состоит в том, что “сложная большая развитая система никогда не складывается, как из кирпичиков, из отдельных элементов; она дробится на элементы в процессе своего развития, расчленяется на более мелкие части с все более и более специфическим строением и специализированными функциями. Развитие идет не от частей к целому, а от целого к частям, от общего к частному” [176; 28-53]. Развитие идет за счет расчленения, обогащения и конкретизации исходного целого параллельно с группированием образующихся элементов в разнообразных направлениях.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что идея развития позволяет целенаправленно проектировать и строить практику обучения именно как практику *развивающего* обучения, ведущую к формированию все более и более внутренне расчлененных и иерархически упорядоченных структур сознания и мышления, к образованию все новых и новых связей и элементов - все новых и новых узлов в когнитивных структурах [176; 186].

При *неразвивающем* (обычном) обучении “этого не происходит. Оно не ведет к внутреннему развитию систем репрезентации знаний, здесь доминирует лишь чисто внешнее “пересаживание” знаний, а точнее, их вербальной формы из учебника и головы учителя в голову ученика” [176; 186].

1.3. Понятие практики развивающего обучения

Как мы выяснили выше важнейшим компонентом системы Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова является практика развивающего обучения, рабочее понятие которой мы

предполагаем ввести на оппозициях, во-первых, понятия “деятельность” и понятия “практика” и, во-вторых, на различении духовной и практической деятельности.

Очень часто деятельность и практика употребляются, как синонимы, что не является на наш взгляд правильным. Суть категории практика, *во-первых*, в том, что она содержит в себе, по мнению В. Н. Сагатовского, - единство объективного и субъективного, объективной реальности и деятельности. Деятельность выступает как субъективный момент практики, а реальность как ее объективный момент. Практика есть синтез объективной реальности и деятельности, в котором объективный процесс развертывается в соответствии со своими законами, а субъект реализует свои жизненные смыслы [52; 82].

Во-вторых, практика, включающая субъекта деятельности, активно изменяющего объективно существующую реальность, может быть интерпретирована как “система, наделенная интеллектом”, как такая сложно организованная целостность, которая, используя выражение Лефевра В. А., является “системой, нарисованной на системе”, где деятельность как бы “живет” на ее материальных носителях, включая их в себя [88; 139-150].

В-третьих, в современной практике протекает одновременно множество процессов, в которых можно выделить две большие группы - *естественно* протекающие процессы, происходящие независимо от людей и их деятельности, - это процессы отмирания старого и зарождение нового, процессы, связанные с обновлением и структурной перестройкой системы. Вторая группа процессов - это процессы производства, в результате которых человек создает все необходимое ему для жизни; процессы воспроизводства, позволяющие восстанавливать постоянно разрушающиеся элементы и компоненты социальных структур (в том числе и человека, и практики); процессы функционирования, ответственные за поддержание жизнеспособности общества (практики); процессы развития, ответственные за системное усложнение социальных структур; процессы управления, которые позволяют менять течение всех выше перечисленных процессов. Вторую группу процессов принято называть *искусственными*, которые протекают целенаправленно, организуются и осуществляются волею человека. Такое деление позволяет считать нам эти группы процессов независимыми друг от друга, объединяемыми человеком в процессе практики. В зависимости от сочетания естественных и искусственных процессов (их сорганизации), практики могут иметь *естественно-искусственный характер* с минимальной долей участия человека в процессах изменения природы, общества и самого себя; *искусственно-естественный характер* практики, при котором развитие (опять же природы, общества и человека) происходит посредством грамотного приживления проработанных локальных инноваций с учетом и в соответствии с естественными процессами, протекающими в данной объективной реальности; и *искусственный характер* практики - внедрение. Такая практика является насильственной перестройкой, игнорирующей естественные процессы, ломающей их. [129; 67-71, 151-155, 130; 8-13].

Для того, чтобы выделить особенности практики развивающего обучения нам необходимо проанализировать представления о духовной и практической деятельности. В науке принято различать духовную и практическую деятельность по двум основаниям. Это, во-первых, по объекту оперирования и, во-вторых, по результатам деятельности. Практическая деятельность имеет дело с чувственными, т. е. реально существующими объектами, которые преобразуются в процессе деятельности. Духовная деятельность всегда имеет дело с идеальными объектами, т. е. знаниями, образами и пр. Идеальными объектами оперирует наука, инженерия, искусство, религия.

Так как всякая деятельность имеет субъектную часть, то практическая деятельность всегда выступает как целеполагающая практическая деятельность, т. е. предполагает в качестве необходимого компонента идеальный образ желаемого будущего. Духовная же деятельность, в свою очередь, всегда в своем составе имеет материал, с которым она работает, это и реально существующие объекты природы в естественных науках, и человек с его физиологической и психической составляющими в науках, изучающих человека, и предметы культуры, производства и прочее в науках, изучающих общество. В этой связи

при разделении деятельности на практическую и духовную важно учитывать, наряду с чувственными и идеальными объектами, и результаты их деятельности. Практическая деятельность, направленная на преобразование реальных, т. е. существующих вне сознания людей, явлений природы, общества всегда приносит реальные, чувственно воспринимаемые результаты. В науке практическую деятельность обычно принято подразделять на две основные формы: *материально-производственную* деятельность (преобразование природы) и *социальную* деятельность (воспроизводство и преобразование общества, куда помещается и педагогическая деятельность, действующая в рамках общественного воспроизводства).

Результатом духовной деятельности является новое знание, которое затем используется либо в практической деятельности (результаты науки и инженерии), либо для удовлетворения эстетических и духовных потребностей людей (результаты искусства и религии). Духовную деятельность обычно подразделяют на три основные формы: *познавательную* деятельность (отражение действительности в виде знаний “так устроен мир”), *прожективную* деятельность (отражение действительности в виде прогнозов ее будущего состояния, проектов, программ и планов ее изменения); *ценностно-ориентировочную* деятельность (отражение действительности в виде ценностей, по которым субъект сверяет и строит свою жизнь) [52; 89-91].

Несмотря на всю условность такой дифференциации человеческой деятельности, мы можем ее принять для выявления особенностей практики развивающего обучения. Очевидно, что практика развивающего обучения, а шире практика обучения вообще, включающая в себя деятельность педагога и учащегося, соединяет в себе и преобразование внешнего мира и преобразование сознания, формирование деятельности и мышления как учащегося, так и педагога. Учащийся еще только готовится к участию в практической или духовной деятельности, и он в своем обучении как бы воспроизводит на себе и практическую и духовную деятельность предшествующих поколений. Практика развивающего обучения - это своеобразная практика, которая соединяет в себе и черты практической деятельности и черты духовной, это *практико-духовная* деятельность [46; 283, 52; 91-92].

Образовательная практика не может быть сведена ни к одной деятельности, которые разворачиваются в ее рамках, ни к педагогической, ни к учебной, ни к теоретической, ни к художественной, ни к спортивной, ни к общественно-полезной и пр. Проведенный выше анализ позволяет нам определить образовательную практику - как совокупность различных типов совместной деятельности педагогов и учащихся, направленную на освоение учебного материала, и возникающих в процессе их осуществления различных форм отношений, результатом которых будет образованный, воспитанный и подготовленный учащийся.

Исходя из этого, образовательная практика системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова рассматривалась нами как *совокупность различных типов совместной деятельности педагогов и учащихся, направленная на становление субъекта деятельности и развитие личности учащегося через освоение учебного материала и возникающих в процессе деятельности отношений*.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, как объемлющая структура, предписывает образовательной практике назначение, цели, содержание, способ и формы организации учения-обучения, а также организационно-педагогические условия ее построения. Термин “условие” означает то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое). Исходя из этого, понятие “условия построения образовательной практики” можно определить как обстоятельства процесса построения практики, которые обеспечивают достижение адекватности теории и практики обучения. Отсюда, организационно-педагогические условия - это такие условия, которые позволяют связывать цели, содержание, деятельность участников образования и базовые процессы практики в непротиворечивую целостность.

1.4. Выводы

1. Любая образовательная система включает в себя: а) теоретические основания системы (фундаментальные идеи, теории различного уровня, методическую систему); б) образовательную практику и в) образовательные институты, на которых она разворачивается.

2. Рабочие понятия “целостная образовательная практика” и “организационно-педагогические условия построения образовательной практики” выводятся из понятия “образовательная система” и им определяются.

3. Понятие “образовательная система” как объемлющее задает:

а) образовательной практике - цели, содержание, деятельности, способ и формы ее организации, а также базовые процессы;

б) организационно-педагогическим условиям - принципиальные основания для связывания целей, содержания, деятельностей, способов и форм организации образовательной практики, базовых процессов в целостную образовательную практику.

4. Понятия “система развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова”, “практика развивающего обучения”, “организационно-педагогические условия построения практики развивающего обучения”, а также теоретические основания системы развивающего обучения (фундаментальные идеи, теории различного уровня, методическая система) являются *методологическими основаниями* построения практики развивающего обучения, так как дают в руки проектировщика инструменты (теоретические понятия) для построения целостной практики развивающего обучения, адекватной теоретической концепции.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Наше обращение во второй главе к организационно-педагогическим условиям не случайно. Образовательная практика представляет собой определенную задачу по ее построению, поэтому необходимо выделить организационные условия, а поскольку образовательная практика строится в соответствии с педагогическими целями, то организационные условия выступают и как сугубо педагогические. Наличие организационно-педагогических условий позволяет системно подходить к построению образовательной практики и строить ее адекватно тем концептуальным идеям, которые лежат в ее основе. Такими организационно - педагогическими условиями построения практики развивающего обучения выступают:

- 1) единица практики развивающего обучения;
- 2) система мест подготовки и демонстрации успеха субъектов образования;
- 3) многоплоскостная локальная образовательная сеть учебного заведения.

2.1. Единица практики развивающего обучения

Использование идей деятельности, системности и развития позволили нам выделить инвариантную часть практики развивающего обучения - ее единицу. Под единицей практики развивающего обучения мы понимаем *функциональное целое (состоящее из подсистем и элементов, но не сводимое к ним), которое далее не разлагается и обладает всеми основными свойствами, присущими практике развивающего обучения* Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова.

Теоретическая модель единицы практики развивающего обучения имеет сложную структуру, выраженную в блок-схеме. Она состоит из взаимосвязанных необходимо достаточных элементов (педагогических целей, пространства педагогической деятельности, пространства учебного материала, пространства учебной деятельности и пространства коммуникации), наличие которых и обеспечивает целостность и непротиворечивость единицы образовательной практики. Для объяснения сути единицы практики развивающего обучения введем ее последовательно через характеристику составляющих ее элементов.



Рис. 2

Важнейшим элементом единицы практики развивающего обучения, определяющим все другие составляющие и группирующим их вокруг себя, является *система педагогических целей*, которая удерживает модель выпускника образовательного учреждения (проект желаемого операционально сформулированного результата с фиксированным временем его получения).

Сложность организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях заключается в том, что его необходимо строить как единицу практики развивающего обучения, удерживающую педагогические цели, направленные на: сохранение от разрушений организма человека и его физическое развитие; формирование действий по заданному культурному образцу; становление субъекта деятельности и развитие личности человека (рис. 2).

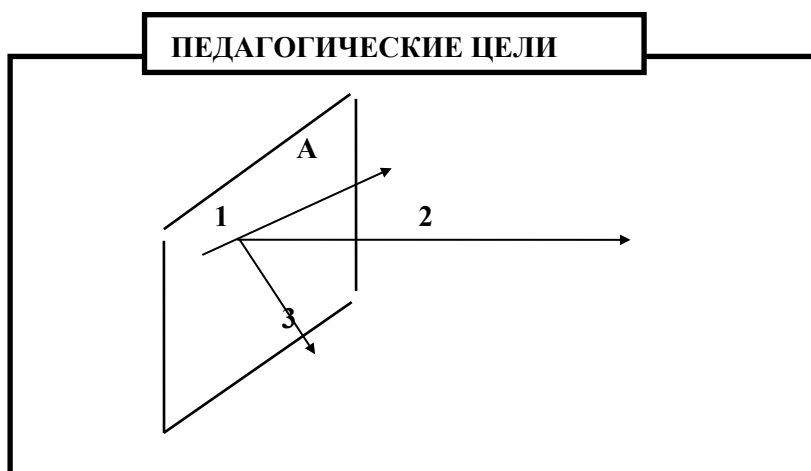


Рис. 3

В рамках единицы практики развивающего обучения педагогическая деятельность (пространство А, рис. 3) рассматривается как деятельность, направленная на создание условий, обеспечивающих формирование способностей учащихся. Становление способностей происходит только в деятельности, поэтому от педагога требуется организация деятельности учащихся и управление ее развитием. Это требует педагога понимания, что способности учащихся “выращивает” всегда сам, выполняя деятельность и рефлектируя, осуществляемые им способы деятельности. Педагог “передает” ему для этого необходимые средства самоорганизации, выполняя три основные функции:

- “предъявление” учебного материала (1 →). Для реализации данной функции педагогу нужны специальные знания по преподаваемому им предмету; знания и умения, присущие актеру, выступающему на сцене; способности, позволяющие ему творить добро вокруг себя.
- организацию и руководство учебной деятельностью учащихся по освоению содержания учебного материала (2 →). Здесь педагог должен уметь анализировать деятельность учащегося и понимать ее, ему нужны логические, психологические, социологические и педагогические знания для построения своей деятельности, ему также необходимы знания из области теории деятельности и управления.
- организацию и осуществление коммуникации с учащимися по поводу разворачивающихся систем деятельности и учебного материала. Данная коммуникация направлена на помощь учащемуся в овладении соответствующей деятельностью (3 →). Для выполнения этой функции педагогу необходимы знания логики, герменевтики, эпистемологии и семиотики.

Все функции, в рамках единицы практики развивающего обучения, педагог реализует через определенные формы организации учебной деятельности и методы обучения, которые призваны упорядочить и привести в систему его действия. Таким образом организованное пространство А, позволяет выделить три подсистемы форм и методов обучения - подсистему “предъявления” учебного материала; подсистему организации учебной деятельности; подсистему организации коммуникации учитель-ученик, в рамках которой осуществляется коммуникация ученик-ученик.

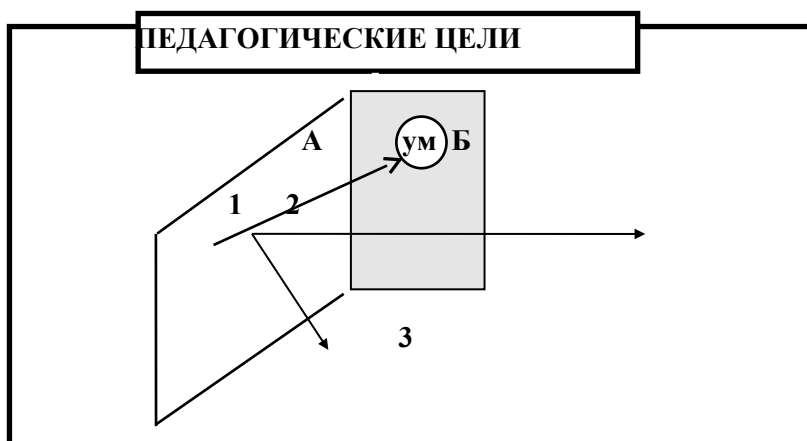


Рис. 4

Пространство *учебного материала* (подсистема **Б**, рис. 4) есть форма удержания и закрепления процессов мышления, понимания, рефлексии и деятельности. Это пространство заполнено знаковыми единицами, оформленными: а) в учебные предметы (о природе, обществе, человеке, технике и пр.); б) в традиции (отношений, общения, общежития и пр.); в) в образовательную среду учебного заведения (правовую среду, среду научного поиска и пр.). В процессе учения учащийся усваивает учебный материал, разбитый на единицы (УМ).

Опираясь на понятие “знание” в субъектной форме своего существования (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Салмина, С. Л. Рубинштейн), мы полагаем, что всякая единица учебного материала включает в себя три компонента: *форму*, *содержание* и *отношение* к объектам, явлениям, свойствам в их эмоционально-оценочном аспекте. Каждый компонент имеет разное назначение, разное наполнение и разные механизмы усвоения.

Под *формой* учебного материала мы понимаем важнейшие составляющие знания - знаковую форму и значение, которые удерживают объективное содержание реальностей мира. Усвоение формы учебного материала позволяет человеку осваивать различные содержательные области (физику, право, экономику и пр.).

Структура “знания”, по мнению Г. П. Щедровицкого, помимо знаковой формы и значений удерживает и способы оперирования (мышления и деятельности) человека с объектами. Поэтому под *содержанием* учебного материала мы понимаем сложный и разнообразный комплекс способов мышления и деятельности, усвоение которого позволяет человеку действовать в социальном мире и преобразовывать его. Анализ работ различных авторов позволяет выделить следующие способы мышления и деятельности, входящие в структуру содержания учебного материала в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. Это:

1) *способы работы со знаковыми формами*. Учащийся для того, чтобы освоить свойства объектов, и в этом смысле познать мир, вынужден работать со знаковыми формами, декодируя и вновь кодируя информацию. Это формирует у учащихся умения кодировать (декодировать) информацию, идентифицировать изображение с реальностью, выделять в моделях закономерности, зафиксированные в них, оперировать моделями и пр. [138].

2) *способы познания объективного мира*. Каждая из представленных дисциплин в учебном плане удерживает метод своей науки (наиболее адекватный целям данной науки способ познания объективного мира), который “просвечивается в знании как в явлении”. В естественных науках - это метод естественно-научного эксперимента; в науках об обществе - метод исторической реконструкции и метод проектирования и программирования социальных систем; в антропологических науках, кроме вышеперечисленных, - метод формирующего эксперимента [40];

3) *способы решения задач*. Содержание учебного материала фиксирует описание отдельных блоков (исходный материал, продукт, средства, действия) деятельности и типов их сочетаний, задающих разные типы деятельности. Описания, фиксирующие тип такого сочетания блоков деятельности, и есть то, что называют учебной задачей, а описание средств решения такой задачи - способом решения [6, 8];

4) *способ восхождения мысли от абстрактного к конкретному* как движение мысли в теоретическом исследовании (либо для учащихся в квазитеоретическом исследовании) [46].

Под *отношением* мы понимаем эмоционально-оценочный аспект опыта: взаимоотношений людей между собой, личностно-значимых переживаний, восприятия действительности, а также характер поведенческих реакций на внешние воздействия. Усвоение отношений позволяет человеку перестраивать потребностно-мотивационную сферу, вырабатывать свою субъективность и создавать свои ценности.

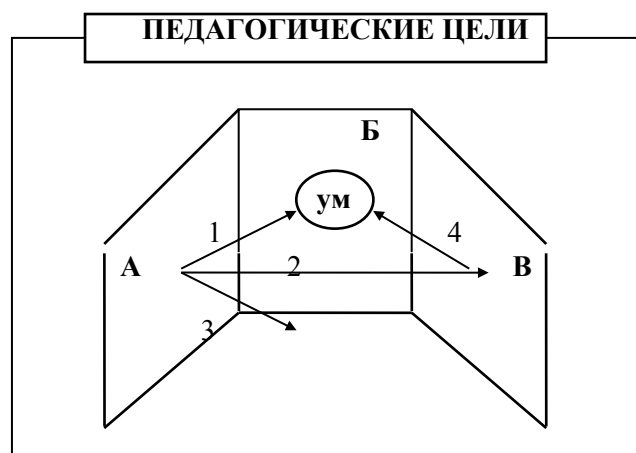


Рис. 5

Пространство учебной деятельности (пространство **В**, рис. 5) - это пространство, в котором разворачивается учение как самостоятельная деятельность учащегося, которая приводит к преобразованию психики и способностей учащегося. Термин “учебная деятельность” является более узким по отношению к термину “учение”. Индивиды учатся, участвуя в различных играх, производительном труде, в спортивных соревнованиях, в художественной деятельности и т. д. *Учебная деятельность* (4) - это специально организованная деятельность по освоению различных способов мышления и деятельности, имеющая свое особое содержание и структуру.

Особенностью учебной деятельности является самостоятельное выведение (построение) учащимися под руководством педагога теоретических абстракций, содержащих в себе способы мышления и деятельности, что позволяет осваивать их, а рефлексия способа и условий его построения дает возможность отчуждать их от себя (“освобождаться”) и пользоваться ими осмысленно и операционально. Учебная деятельность предполагает обязательную работу с моделями различных объектов (выделение существенных сторон в объекте, фиксирование их и изображение в модели, отнесение ее к объекту, считывание содержания с моделей, преобразование моделей и др.), что позволяет формировать у учащихся теоретическое мышление, которое переорганизует их сознание и деятельность. Это позволяет формировать способность решать задачу прежде в мыслительном плане, а только затем - в практическом.

Учебная деятельность строится таким образом, чтобы ее можно было расчленить на отдельные звенья и распределить между отдельными учащимися, их группами. Такое построение учебной деятельности позволяет научить учащихся эффективно организовывать взаимодействие друг с другом для достижения целей, учит их управлять своей потребностно-мотивационной сферой и действиями. Учебная деятельность в конкретной единице практики развивающего обучения может быть представлена либо полностью, либо своими элементами, поскольку это зависит от педагогических целей, решаемых в рамках данной единицы практики развивающего обучения [49, 131].

Пространство коммуникации (пространство **Г**, рис. 6) - это наиболее сложно организованное пространство, потому что коммуникация выступает перед наблюдателем, либо как разворачивающаяся на материале педагогической и учебной деятельности, либо выступает как функциональный элемент деятельности. Это пространство как бы все время ускользает от фиксации. Мы можем рассматривать как коммуникацию только такое общение, которое надстраивается над деятельностью с учебным материалом (т. е. тогда, когда меняется объект для педагогов и учащихся) и происходит обмен содержательными и рефлексивными текстами. Данный обмен может происходить по поводу учебного материала, и его содержания (**б**); по поводу содержания и структуры учебной деятельности (**в**), а в педагогических учебных заведениях - по поводу педагогической деятельности (**г**).

В сложно организованной коммуникации, в которой участвуют два и более коммуникантов, текст сказанный и текст услышанный - это разные тексты. Причина этого в том, что говорящий строит текст, исходя из своего деятельностного опыта и с помощью своих индивидуальных мыслительных средств. Слушающий, реконструируя текст, выделяя его смысл, исходит из своего деятельностного опыта, пользуясь своими индивидуальными мыслительными средствами и понятие передает первому. Коммуникация в развивающем обучении - это своеобразный интеллектуальный пинг-понг, то есть постоянный обмен текстами между участниками коммуникации. Поэтому всякая коммуникация в практике развивающего обучения строится как многоэтажная, при которой каждый последующий слой есть рефлексивное снятие предыдущего, при этом происходит попеременное рефлексивное поглощение друг друга участвующими в коммуникации. Акт коммуникации заканчивается тогда, когда все участники коммуникации схватили со-держание (совместно держат) обсуждаемого вопроса [189].

Возвращаясь к пространству **Б**, мы теперь можем:

- утверждать, что форма учебного материала усваивается при непосредственной работе учащегося с единицей учебного материала (**УМ**), а содержание усваивается только в коммуникации учащихся, проделавших работу по изменению учебного материала;
- различить содержание обучения и содержание учения. Содержанием обучения являются нормированные и зафиксированные в культуре способы мышления и деятельности, а содержанием учения становится то содержание, которое учащийся смог понять и усвоить в коммуникации. Зачастую содержание учения бывает сильно редуцировано по отношению к содержанию обучения.

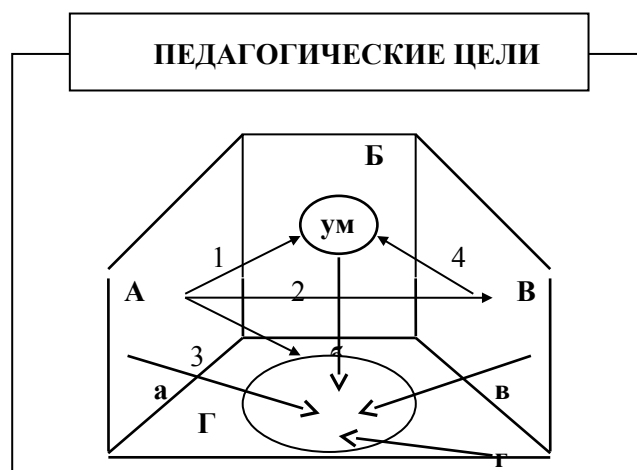


Рис. 6. Единица практики развивающего обучения

Анализ научной педагогической литературы, проведенный нами, позволяет утверждать, что существуют различные подходы в определении понятий формирование, образование и воспитание. В науке выделяют два подхода: социологический и психологический. Представители социологического подхода определяют образование и воспитание как *социализацию подрастающих поколений*, как воспроизводство деятельности на каждом отдельном человеческом индивиду, приходящем в этот мир. С точки зрения представителей психологического подхода образование и воспитание имеют задачу *становления личности каждого человека*. Недостатком этих подходов является то, что становящийся человек (социализирующийся как представитель поколения и развивающий свою личность) вписывается непосредственно в такие глобальные метасистемы как общество (социологический подход) или личность (психологический подход).

С точки зрения представителей научной школы Л. С. Выготского социализация человека и развитие его личности опосредованы учением - обучением¹, которое позволяет осваивать мир посредством “знаковых систем - реальных носителей культуры, воплощающих идеальное”. Более

¹ Учение - обучение - всеобщая форма реализации процессов подготовки, образования и воспитания. Каждый из названных процессов получает свое воплощение только в форме учения - обучения. В зависимости от реализуемых процессов учение - обучение принимает на себя функцию либо формирования, либо образования, либо воспитания, специфицируясь по назначению, содержанию и механизмам реализации.

правильным будет ввести опосредующую действительность - практику развивающего обучения - и вписать ее в большую метасистему, сначала - общество, затем - личность. Таким образом можно задать функции практики развивающего обучения относительно социума и личности.

В качестве данных функций выступают: социализация подрастающих поколений (с точки зрения социологического подхода); и становление личности каждого отдельного человека (с точки зрения психологического подхода). Формирование, образование и воспитание становятся в рамках практики развивающего обучения механизмами социализации индивида и развития личности человека. Этот вывод мы делаем на основании тезиса Л. С. Выготского о том, что психическое развитие человека, осуществляется через усвоение им всего предшествующего опыта, культуры, включающей различные знаково-символические системы. В связи с этим, нами была предпринята попытка (на основе логико-эпистемологического подхода) определить рабочие понятия «формирование», «образование», «воспитание» в рамках меньшей, по сравнению с социумом и личностью, метасистемы - практики развивающего обучения.

Базовые процессы практики развивающего обучения - формирование, образование и воспитание, специфицируются: а) через тип транслятивной единицы (содержание); б) по их назначению; в) через способ организации процесса.

Формирование

Транслятивной единицей в процессе формирования (содержанием формирования) является *знаковая форма* с предписанным ей значением (обычно именно эту единицу ошибочно называют знанием). Усвоение этих единиц позволяет человеку осваивать образовательные области, удерживающие научную картину мира. Таким образом назначение процесса формирования в рамках практики развивающего обучения заключается в том, чтобы осваивать культурную форму и строить себя в соответствии с этой формой.

Наиболее адекватный способ передачи этой единицы заключается в том, что педагог в доступной форме передает учащимся учебный материал, а они после “манипуляций” с материалом (знакомство, запоминание, повторение и пр.), воспроизводят его педагогу. Педагог сравнивает усвоенный учащимися материал с переданной им транслятивной единицей и, в случае выявленных недостатков в освоении материала, повторяет все процедуры еще раз. И так до полного освоения материала.

Схема передачи и усвоения указанной транслятивной единицы выглядит следующим образом: предъявление транслятивной единицы учащимся в различных формах (рассказ, беседа, лекция, самостоятельное изучение материала, кино (видео) показ и пр.) - усвоение учащимися учебного материала различными способами (чтение текстов, решение задач и пр.) - контроль успехов учащихся, то есть сравнение усвоенного с предъявленным.

Для полноценной организации процесса формирования учащихся достаточно иметь образовательную практику, состоящую из двух плоскостей - пространства педагогической деятельности (пространство **А**), в которое погружены учащиеся, осуществляющие учебные действия, спроектированные и определенные педагогом (существенной характеристикой формирования в чистом виде является отсутствие у учащихся учебных целей, то есть целей на преобразование себя и собственных способностей); и пространства учебного материала (пространство **Б**). Организация взаимодействия педагог - учащийся в рамках таким образом устроенных двух плоскостей и называется формированием.

Образование

Транслятивной единицей в процессе образования (содержанием образования) являются способы деятельности и мышления. Усвоение этих единиц через их воспроизведение на себе, рефлексии, “освобождение” от них и использование их операционально, позволяют человеку овладеть способами деятельности и интеллектуальными функциями - рефлексией, пониманием, мышлением. На этой основе учащийся овладевает своими способностями и самостоятельно строит деятельность и мышление, в том числе творческое.

Процедура передачи такой транслятивной единицы включает в себя предъявление учебного материала, которое педагог строит таким образом, чтобы учащийся не смог бы без затруднений пройти цикл освоения учебного материала (цикл указан выше). Всякие попытки “манипуляции” с учебным материалом и достижение цели освоения материала в этом случае становятся бессмысленными, потому что предметом преобразования выступает не способность “манипулирования” учебным материалом (она связана с достижением цели освоения материала), а

способность, которая связана с перестройкой себя.. В этой ситуации учащийся как бы откладывает в сторону учебный материал (в знаковых его формах) и “манипулирование” учебным материалом (выделение объекта изучения, понимание и принятие цели действия с объектом изучения, преобразование объекта изучения, фиксация свойств и проявлений объекта в знании) и обращает взор на себя как на способного и открытого к перестройке, нацеливается на изменение себя на основе ранее приобретенных способностей.

Таким образом происходит как бы перенос фокуса работы с учебного материала на образ себя, на свою способность к деятельности, на работу по изменению себя. Учащийся устанавливает точную картину наличествующих у него способностей; выявляет способности, отсутствие которых не позволяет ему достичь целей освоения учебного материала; проектирует себя будущего, способного освоить данный учебный материал, фиксируя новизну проектируемых способностей; самоопределяется относительно этой новизны; реализует проект, приобретая новые способности. Такая работа направлена на ускорение изменения учащегося посредством увеличения объема и значимости рефлексивного, понимающего и проектно-программного мышления.

Схема процесса образования (усвоения транслятивной единицы - способы деятельности и мышления) будет выглядеть следующим образом: проблематизация учащимся своей способности освоить данный учебный материал - выявление в анализе недостающих способностей - построение проекта себя другого - реализация проекта с использованием средств и учебного материала, заимствованных не из этой учебной ситуации. Если теперь рассмотреть практику развивающего обучения с точки зрения выделения в ней слоев (уровней, этажей), и в этом смысле иерархии процессов, то мы должны констатировать, что нижележащим процессом является - процесс формирования, как процесс “манипулирования” учащимся со знаковыми формами учебного материала с целью освоения системы научных понятий, позволяющих ему строить научную картину мира. Вышележащим процессом, по отношению к формированию, мы считаем процесс образования, как процесс целенаправленной перестройки деятельности и себя в деятельности посредством овладения учащимися способами деятельности и мышления с целью приобретения способности к саморазвитию, овладения функцией самоорганизации и самоуправления в развитии.

Организуя образование учащихся необходимо понимать, что это невозможно сделать в рамках только пространств **А** и **Б**, необходимо введение других пространств: учебной деятельности - (пространства **В**) и пространства коммуникации - (пространства **Г**). Образование предполагает появление субъект - субъектных отношений участников процесса. В связи с этим осуществляется выделение деятельности учащихся из педагогической деятельности за счет формирования у учащихся *-учебной потребности* (предметом ее является преобразовательный процесс, где в исходном состоянии пребывает учащийся, не обладающий способностями к определенной деятельности, а в конечном состоянии - учащийся обладающий этими способностями),

- *учебного мотива* (предметом которого является образ преобразования человека в деятельности),
- *учебных целей* (их предметом является конкретная, охарактеризованная качественно, а где можно и количественно, модель желаемого результата процесса образования, достигаемая к четко определенному моменту времени) и *учебных действий*.

Коммуникация предполагает обмен авторскими текстами, направленными на: рефлексия учебного материала с целью выделения и понимание его содержания - способов деятельности и мышления; рефлексия деятельности учащихся с целью выделения проблем и затруднений в ней, проектирования новых способностей и овладения проектно-программным мышлением; рефлексия коммуникации с целью выделения механизма коммуникации и овладения понимающим мышлением.

Рассматривая процесс формирования и процесс образования как нижележащий и вышележащий слои практики развивающего обучения, следует заметить, что учащийся движется по этим слоям, выполняя в каждом из них разные действия для достижения разных целей. Он не может находиться в обоих одновременно, а только поочередно.

Воспитание

Транслятивной единицей в процессе воспитания (содержанием воспитания) является эмоционально-оценочное отношение к объектам, явлениям, событиям и пр. (различным социокультурным единицам). Усвоение этих единиц позволяет человеку ориентироваться в мире человеческих отношений, осваивать их и формировать на их основе свои ценности.

Процесс воспитания есть параллельная дифференциация мира и отношений. Ученые выделяют два типа дифференциации: 1) дифференциацию мира на различные морфологические

единицы и, соответственно, дифференциацию отношений к различным морфологическим единицам; 2) дифференциацию отношений к одной и той же морфологической единице в зависимости от типа ситуации, в которой она находится [123]. В соответствии с этим Ю. Б. Грязнова выделяет два типа воспитания: передачу отношений к разным элементам (единицам) в рамках данной ситуации; и смену типа отношений (за счет смены принципа различения единиц).

Для учащихся дифференциация мира приводит к дифференциации отношений, отсюда следует, что и формирование, которое дифференцирует объектный мир, и образование, которое дифференцирует мир мышления и деятельности, участвуют в формировании того или иного отношения к выделенным единицам. Процессы формирования и образования несут на себе функцию воспитания первого типа, но не способны к осуществлению второго типа (воспитание как дифференциация отношений за счет дифференциации ситуаций). Вышеуказанное требует выделения процесса воспитания как самостоятельного.

Данный процесс мы будем рассматривать как третий (верхний) слой процессов в единице практики развивающего обучения. При этом каждый вышележащий слой по отношению к нижележащему является управляющим. Так процесс воспитания является управляющим по отношению и к образованию, и к формированию, а процесс образования управляющим по отношению к формированию. Когда мы говорим *подготовленный к жизни человек*, мы имеем ввиду, что он владеет системой научных понятий по различным дисциплинам, имеет научную картину мира и умеет действовать по ранее заданному образцу. Под *образованным человеком* мы подразумеваем человека, владеющего системой научных понятий, различными способами мышления и деятельности (в том числе способностью к самоорганизации и управлению своим развитием). *Воспитанный человек* - это человек обладающий дифференцированным представлением о мире, различными способами деятельности в нем (в том числе, способами самоорганизации, самоопределения, саморазвития) и дифференцированным планом отношений к миру. Это своеобразные ступеньки восхождения человека к личности, где каждая последующая "снимает" в себе предыдущую.

Мы присоединяемся к утверждению Ю. Б. Грязновой о том, что воспитание "состоит в задании иного типа отношения посредством различения типов ситуаций и типов отношений, которые в них реализуются, как различение наличного отношения и того, который должен быть реализован в новой ситуации" [123]. То есть, воспитание строится как последовательная смена отношений с обязательным учетом уже усвоенных воспитуемым (и ценных для него) способов отношения к миру. Поэтому прежде всего воспитатель должен иметь представление о наличном плане отношений воспитуемого. Следующим шагом акта воспитания является сценирование ситуации иного типа и постановка воспитуемого в эту ситуацию (сценариста и постановщика). Воспитателем сценируется такой тип ситуации, в котором присутствуют уже знакомые воспитуемому и ценные для него элементы, но реализация прежнего типа отношения оказывается невозможной. В этом смысле для воспитуемого эта ситуация является ситуацией разрыва между ожиданиями, стремлениями и реальным положением дел, ситуацией, из которой он не может найти выхода.

Преодоление разрыва также обеспечивается воспитателем за счет организации рефлексии воспитуемого: "указания ему на инаковость ситуации, различения прошлых ситуаций и настоящей ситуации, различения возможных типов отношений в каждой из них, указания на необходимость смены типа отношения в данной ситуации и, соответственно, смены средств осуществления этого отношения" [123]. Это - центральный момент воспитательного акта. Воспитатель является заместителем рефлексии воспитуемого, своего рода «культурным зеркалом рефлексии». И в этом его основное назначение. Отсюда - принцип наличия авторитета воспитателя. Центральная функция воспитателя - задание культурных форм рефлексии, и в этой функции могут выступать различные фигуры (люди, события, книги и т. п.). Условием занятия позиции воспитателя является обеспечение отношения воспитуемого к себе, как к потенциальному носителю культурных форм рефлексии (это отношение может обсуждаться в терминах доверия, авторитета и т. п.) [123; 29-36].

В связи с тем, что различие транслятивных единиц и способов их передачи в педагогической науке недостаточно от-refлектировано, происходит: во-первых, перекося в организации учения-обучения в какую-либо одну сторону (чаще всего в сторону формирования); во-вторых, формирование, образование, воспитание обычно разводят по различным местам (уроки, научные кружки, лаборатории), по времени (урочная и внеурочная воспитательная деятельность) и по образовательным учреждениям (реальные училища и гимназии в дореволюционной России). Соорганизация процессов формирования, образования и воспитания в единице практики развивающего обучения снимает эту проблему, позволяет осваивать полную структуру знания и,

соответственно, разнообразный человеческий опыт в одном месте одного образовательном учреждении в одно время.

2.2. Система мест подготовки и демонстрации успеха субъектов образования

Выше мы рассматривали практику развивающего обучения по нескольким различным направлениям:

1. Как целостную структуру, которая в то же время является элементом еще более сложного целого (системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, с одной стороны; системы общественного воспроизводства деятельности на каждом конкретном индивиде, - с другой, и системы становления личности человека, - с третьей стороны). Мы также представляли практику развивающего обучения с точки зрения ее “внешних” связей и определяли *функции* практики развивающего обучения.

2. Мы рассматривали практику развивающего обучения как целостную структуру, изолированную от всяких внешних связей, со стороны ее внутреннего строения (состава элементов и базовых процессов).

В настоящем параграфе нам необходимо рассмотреть практику развивающего обучения со стороны ее содержания и формы. Понятие “форма” обычно вводится на оппозиции к понятию “содержание”. Форма - это прежде всего внешнее выражение какого-либо содержания, а содержание есть “что” в “как” формы, есть то, что наполняет форму и из чего оно осуществляется [80]. Знаковая же форма обозначает и замещает объективное содержание. Содержание всегда дано и проявляется в определенной знаковой форме [183].

Исходя из предыдущего анализа мы можем сделать вывод, что *содержанием* практики развивающего обучения является единица практики как системодетельностная структура, состоящая из *элементов* (педагогических целей, пространств педагогической и учебной деятельности, пространств учебного материала и коммуникации) и *процессов* (формирования, образования и воспитания). Всякая единица практики развивающего обучения для внешнего наблюдателя представлена в какой-либо конкретной *форме*² своей организации.

Выделив в практике развивающего обучения ее содержание и форму, нам необходимо их вновь объединить на новом более высоком уровне через категорию “место” в социальной структуре. Нам также необходимо рассмотреть практику развивающего обучения как социальную структуру, состоящую из системы мест, имеющих и *содержание* - единицу практики развивающего обучения (содержание учебного материала только одно из возможных содержаний, разворачивающихся в единице практики) и *форму* (урока, лекции и пр.). “Наполнением” этих мест будут учащиеся, осуществляющие в там самоизменение, и педагоги, создающие для этого необходимые условия.

² Мы выделяем и различаем *формы организации единицы практики развивающего обучения* и *формы организации учебной деятельности* учащихся.

Все свои функции, в рамках единицы практики развивающего обучения, педагог реализует через определенные *формы организации учебной деятельности* и методы обучения, которые призваны упорядочить и привести в систему его действия. В педагогической литературе к формам организации учебной деятельности относят: фронтальные, групповые и индивидуальные. Эти формы отличают друг от друга по количеству охваченных учащихся. Фронтальная форма работы охватывает всех учащихся, групповая - часть, при индивидуальной учащийся работает один. Каждая форма имеет свои достоинства и недостатки, выбор их и различные сочетания зависят от педагогических задач, которые необходимо решить, а так же от степени сложности учебного материала.

Единица практики развивающего обучения - это целостное и внутри себя законченное звено учебно-воспитательного процесса. Такое звено имеет свою структуру и присущие ему процессы, состоит из взаимосвязанных этапов, решающих определенные задачи. Все звенья (единицы практики развивающего обучения) взаимосвязаны и образуют своеобразную цепь. В зависимости от доминирующих в данной единице целей и особенностей содержания, конструируется та или иная *форма организации единицы практики развивающего обучения*. Каждая конкретная форма организации единицы практики развивающего обучения складывается из определенных этапов. На каждом этапе педагог использует соответствующие задачам и содержанию формы организации учебной деятельности учащихся.

Мы выделяем следующие формы организации единиц практики **развивающего обучения**: уроки разных типов, лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, факультативы, спецкурсы, экскурсии, конференции, коллоквиумы, экзамены, различные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, деловые, организационно-обучающие и др.), студии, кружки, спортивные секции, праздники, олимпиады, фестивали, смотры, соревнования и пр.

Исследователи (напр., С. В. Попов) выделяют три типа организации практики - промышленный, технологический и инфраструктурный, в каждом из них выделяется основное назначение. В промышленном типе организации практики - это выпуск определенного количества продукта с соответствующими параметрами. В технологическом - обеспечение качества выпускаемого продукта и стабильности практики. В инфраструктурном - создание постоянно функционирующих сетей, обеспечивающих практику и свободное движение каждого субъекта в ней.

Инфраструктурная организация практики развивающего обучения предполагает наличие:

- узлов инфраструктуры (“мест”), которые организованы в соответствии со структурой и базовыми процессами единицы практики развивающего обучения;
- индивидуальных и коллективных пользователей сетей (отдельных учащихся и групп учащихся);
- служб сервиса, обеспечивающих поддержку сетей и их пользователей (научные и методические службы, службы психологической поддержки пр.).

Инфраструктура позволяет решать вопросы сорганизации процессов функционирования и развития: избыточные инфраструктурные сети одновременно обеспечивают функционирование существующих систем и создают условия для развития других [120].

Большое значение для организации образовательных сетей, доступных для учащихся, играет кооперирование городской, областной, федеральной и международной образовательных сетей с образовательной сетью учебного заведения. Это позволяет компенсировать недостающие звенья образовательной практики учебного заведения и “запускать” учащихся по значительно большим траекториям. “Право владения” инфраструктурами переходит к тому, кто мыслит всю эту совокупность мест как образовательную сеть, понимает, чему и как можно научиться в каждом конкретном месте, строит осмысленные программы движения по этим сетям.

Образовательная сеть не является простой совокупностью узлов, пользователей и служб обеспечения - это хорошо скоординированная и отобролизованная система мест подготовки и демонстрации успеха учащихся и педагогов. Система мест строится как ветвящееся дерево, движение по которому от “низа” к “верху” помогает выращивать всю сложную совокупность деятельностей субъекта. Движение от места к месту позволяет формировать новые навыки и способности на основе уже имеющихся.

Система мест обязательно включает в себя разные по назначению места - одни обеспечивают подготовку успеха (то есть последовательное освоение заданных в этих местах понятий, норм деятельности и отношений), а другие предназначены для демонстрации успеха. Образовательная сеть создается для того, чтобы обеспечить успех учащихся как при движении по системе мест, так и после - во взрослой жизни. Системы мест нельзя делить по признаку обеспечения учебной и внеучебной деятельности, по признаку общей подготовки и подготовки профессиональной, по признаку обеспечения теоретического обучения и практической подготовки. Целостная система мест обеспечивает подготовку, образование и воспитание целостной личности учащегося. Успех педагога непосредственно связан и проявляется через успех учащихся.

Система мест подготовки и демонстрации успеха учащихся и педагогов - это такая социальная структура, которая обеспечивает взаимодействие учащихся и педагогов, направленное на достижение успеха обеими сторонами. Она позволяет обеспечивать общие потребности субъектов образовательной практики данного учебного заведения.

Инфраструктурная организация практики развивающего обучения позволяет решать проблему непрерывности образовательной практики. Идея непрерывного образования формировалась в середине XX века на противопоставлении и отрицании а) идеи полной автономии образования от государства и производства; б) идеи специализированной подготовки учащихся к рабочему месту (что приводило к тому, что система образования становилась “придатком” производства), которые были популярны в конце XIX, первой половине XX веков [190].

Ядром идеи непрерывности образовательной практики является *личностное развитие* каждого человека (как педагога, так и учащегося) , которое :

- ориентировано на формирование целостных типов мышления и деятельности;
- выступает как постоянная проблематизация этих целостных типов, делающая человека не только носителем мышления и деятельности, но источником их творческой эволюции;
- создает необходимые каждому условия для максимально свободного выбора своей траектории движения, своей сферы инициативы и ответственности.

Непрерывности образовательной практики невозможно добиться за счет только организационных решений ,т.е. путем создания образовательных сетей. Необходимо, чтобы в образовательных учреждениях строилось повышенное “поле” творческой активности, так как только

в нем каждый начинает иметь свой вектор и свое направление возможного движения. Именно установка на создание творческой атмосферы в педагогическом коллективе и в коллективе учащихся, ориентация на научные исследования и открытия, на создание проектов развития и их реализацию, установка на “непрерывное творение” как педагогов так и учащихся, - и есть установка на создание непрерывной практики развивающего обучения. Это, в частности, предполагает расширение самоорганизации и самоуправления и педагогического, и ученического коллективов, создание семинаров и клубов, применения активных методов обучения, имитационных игр, коллективного решения проблем и пр.

Следует учитывать, что ни одна позиция (педагог, руководитель и пр.) в образовательном учреждении не имеет дело с непрерывной образовательной практикой, поскольку каждая позиция имеет свой ограниченный горизонт, свою сферу “видения”, свой ограниченный аспект практики. Каждая позиция не только “видит” эту систему частично, но, как правило, не знает, что же она видит. Отсюда вытекает необходимость формирования коллективного субъекта управления целостной образовательной практикой из числа руководства образовательным учреждением, педагогов, учащихся, родителей и общественности.

Инфраструктурная организация практики развивающего обучения и повышенное “поле” творческой активности создают необходимые каждому учащемуся и каждому педагогу условия для максимально свободного выбора своей траектории движения, своей сферы инициативы и ответственности.

Инфраструктурная организация практики развивающего обучения предполагает необходимость программирования индивидуального движения учащихся по узлам инфраструктуры. Такой подход обеспечивает построение для каждого учащегося индивидуальной трассы социализации и развития личности. Программирование деятельности учащихся в рамках практики развивающего обучения предполагает программирование индивидуального развития каждого учащегося через программирование индивидуального движения по системе мест подготовки и демонстрации успеха (по образовательной сети). Такой подход обеспечивает построение для каждого индивидуальной трассы развития. При этом, следует помнить, что необходимость в индивидуальных (индивидуально-профессиональных) программах развития деятельности учащихся возникает только тогда, когда размер задуманных изменений деятельности и мышления учащегося не соразмерен ни самому учащемуся, ни одному из его педагогов.

Программы выступают как особые формы организации, сорганизации и самоорганизации работ, направленных на личностное развитие. Содержательно это означает, что конечные цели преобразований формулируются лишь в очень общей, расплывчатой форме и подлежат уточнению в ходе работы; средства и методы реализации наперед не очевидны или просто отсутствуют и подлежат попутной разработке; реализация замысла требует самого активного участия в этой работе учащегося, участия в ней множества специалистов разного профиля (педагогов, психологов, валеологов, медиков) и согласования их разнонаправленных действий.

Программная организация работ делает упор не на выполнение замысла в заданные сроки, а на адекватную реализацию замысла с учетом “сопротивления материала”, выявляющегося в процессе преобразований. Программирование лишь частично предшествует реализации программы, а в основном не только идет параллельно, но и перетекает в реализацию, поскольку между программой и ее выполнением нет жесткой границы, она проходит в разных местах для разных участников общей работы [105, 129].

Программу нельзя отделить от программиста и отдать исполнителю, поэтому бессмысленно педагогам создавать ее для конкретного учащегося. Необходимо организовать совместную работу всех заинтересованных в создании и реализации индивидуальной образовательной программы сторон: учащегося, педагогов, родителей. “Держателем” программы, согласовывающим действия всех участвующих в ее создании и реализации, может быть, в зависимости от возраста учащегося, либо он сам, либо его родители, либо классный руководитель (куратор). Программу необходимо довести до план-карты учения учащегося (системы задач), которая бы позволяла ему ориентироваться на “местности”, понимать, какое место в образовательной инфраструктуре какой результат ему гарантирует, какова последовательность прохождения этих мест, какие места необходимо проходить параллельно и пр.

2.3. Многоплоскостная локальная образовательная сеть учебного заведения

Рассмотрев практику развивающего обучения как одноплоскостную модель, нам необходимо перейти к усложнению наших представлений о практике развивающего обучения и разработке такой модели, которая бы имела несколько плоскостей (типа кристаллической решетки вещества в твердом состоянии). Такой переход мы можем осуществить, выделяя модусы (проекции) существования человека. Основанием для этого служат исследования Н. А. Бердяева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, А. Н. Леонтьева, В. И. Слободчикова, Д. Б. Эльконина, Г. П. Щедровицкого, П. Г. Щедровицкого и др., разрабатывающих теоретические представления о человеке.

Используя системодетельностный подход, “проецируя” имеющиеся знания о человеке на различные “экраны”, мы выделим и опишем модусы существования человека, сформулируем педагогические цели, относительно каждой проекции и разработаем, соответствующие этим целям, системы мест подготовки и демонстрации успеха.

Первая проекция - человек как организм, по утверждению Н. А. Бердяева - “есть категория биологическая, которая не принадлежит ни плану социума, ни плану духа, а принадлежит плану природы как и другие животные” [15; 296]. Организм человека подчиняется (хотя и в модифицированном виде) тем же биотическим законам, что и все организмы. При этом организм человека существенно отличается от организма животного тем, что у него отсутствует некий биологически фиксированный субстрат, определяющий многообразие человеческих социокультурных образований. Эта концепция исходит из двух первоначальных гипотез: первая - о биологической недостаточности человеческого рода, которая была высказана еще Платоном. Смысл ее заключается в том, что человек от рождения не получает достаточных для выживания средств, он не способен противостоять природе. Вторая - гипотеза генетической недостаточности человеческого рода заключается в том, что биокод человека не способен зафиксировать и производить в должном ассортименте набор специализированных особей, приспособленных к определенным формам деятельности (например, как у пчел, муравьев, термитов) [112].

Человеческий организм при рождении не имеет заранее predetermined генами специализации в направлении к тому или другому определенному способу жизнедеятельности. Природа не предопределяет, кому кем быть. Специализация есть следствие уже чисто социальных процессов. Отсутствие специализации у человеческого организма позволяет ему быть открытой возможностью и формировать на своем биологическом материале различные функциональные структуры, позволяющие человеку существовать не только как организму, но и как социальному индивиду, субъекту деятельности и личности [67]. Специфически человеческие потребности и специфически человеческие способы их удовлетворения фиксируются в знаках, с помощью которых живущее поколение осваивает созданные предшественниками формы деятельности и создает новые для передачи следующим поколениям [87].

Освоение (интериоризация) ребенком специфически человеческих способов мышления и деятельности происходит в совместно-разделенной деятельности, при которой ребенок совместно со взрослым осуществляет деятельность с вещами, в которых предметно зафиксирован разум и его логика. Этот разум существует вне ребенка, до и независимо от него. Разум (“дух”) предметно зафиксирован не в генах, не в биологически заданной морфологии тела и мозга человеческого организма, а только в продуктах труда человека, а потому индивидуально воспроизводится лишь через процесс активного присвоения вещей, созданных человеком для человека, или, что то же самое, через усвоение способности этими вещами по - человечески пользоваться и распоряжаться [67, 195].

Э. В. Ильенков считал, что “потенциально каждый человеческий организм является универсальным существом в том смысле, что никаких ограничений для подъема на самые верхние этажи общественно-человеческой культуры он с собой в момент рождения не содержит. Реально же эта потенция осуществляется в нем очень фрагментарно, частично, и весьма немногим индивидам удается развить в себе основные всеобщие силы (мышление, доведенное до степени научного мышления, продуктивную силу воображения, дозревшую до степени искусства, и т. д. и т. п.) до того уровня, которого они уже достигли в качестве коллективно реализуемых “сил”. Огромные массы людей достигают лишь того уровня, который культура в целом успела пройти и превзойти уже в III или даже IV веке до нашей эры.” [67; 378-379]

Основным видом активности организма, в том числе и человеческого, является его поведение, которое регулируется инстинктами и рефлексам. Организмы общаются между собой посредством передачи сигналов, а характерной формой их организации является стадо (толпа). Организм живет в материально-вещественной среде обитания и фокусирован на обеспечении своего выживания [129].

Вторая проекция - человек как социальный индивид. Представления о социальном индивиде и субъекте деятельности вводятся по отношению к “дилемме специализации-универсализации деятельности человека”. Суть ее заключается в том, что люди, решая проблему несоответствия между объемом деятельности (например, по производству жизненно необходимых всем людям благ) и возможностями отдельного человека, разделяют целостную деятельность на посильные для отдельных людей фрагменты и вновь их интегрируют в целостность. При этом человек, в связи с прогрессирующей специализацией деятельности, вынужден “входить” во фрагменты деятельности и там осуществлять приписанные этим местом функции. Это и превращает его в “ассоциированного производителя”, практически полностью отчужденного от понимания и видения того целого, в которое он включен. Он становится функцией рабочего места, обладающим только свойствами, порожденными функциональным местом [112, 190].

Г. П. Щедровицкий по этому поводу писал, что такие “люди выступают в качестве лишь одного вида материального наполнения мест, равноправного относительно системы со всеми другими (машинами, знаковыми средствами и пр.)” [187; 97]. Именно такую проекцию человека мы называем социальным индивидом.

Отдельный социальный индивид живет в социальной полиструктуре, в которой выполняет функции, предписанные ему местом, принимая от места цели и средства их достижения. Индивид не ставит самостоятельных целей и не осуществляет собственной деятельности, он всегда включен в чужую деятельность как ее элемент и используется как средство достижения чужих целей.

Активность свою индивид осуществляет через действия, которые регулируются извне носителем деятельности. Общаются индивиды, передавая друг другу ранее усвоенные ими знания в различных комбинациях. Живет человеческий индивид в социокультурной среде и фокусируется на подготовке, то есть на совершенствовании своих умений и навыков выполнять порученное ему дело [129].

Третья проекция - человек как субъект деятельности. В отличие от социального индивида:

- удерживает интегрированную целостную деятельность и в этом смысле он не включен в какое-то конкретное функциональное место, он как бы “парит” над деятельностью, осмысливая ее целостность;
- понимает возникающие разрывы в деятельности, формулирует новые задачи деятельности, дробит ее на другие фрагменты, подбирает новые средства, организует себя и других на преодоление разрывов. Субъект деятельности способен в изменяющейся ситуации менять проект своей деятельности, а при необходимости менять и себя;
- обладает таким качеством как ответственность, под которой обычно подразумевают предвидение результатов своих действий. Это не только возможность осознать все последствия содеянного, но и ответственность за все упущения.

Основной вид активности субъекта деятельности - мышление, регулируемое личными ценностями и возникающими целями. Типичной формой общения субъектов деятельности является мысль-коммуникация в сетевой (клубной) форме. Живет субъект деятельности в коммуникативной среде и воспроизводит себя через образование и воспитание [129].

Четвертая проекция - человек как личность. Личность человека - дело рук самого человека, продукт его самовоспитания. Личность никогда не дана готовой, она всегда создается самим человеком через работу над *сверхличными задачами*, она создается лишь *творчеством*, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства и т. п. и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры. Реализация личности всегда предполагает самоограничение, свободное подчинение сверхличному, творчество сверхличных ценностей, выход из себя в другого [15, 40, 51].

Важными чертами личности, по мнению В. В. Давыдова, выступают способность субъекта чутко улавливать новые общественные потребности, умение подчинить им задачи собственной деятельности и самостоятельно участвовать в общественных делах. Личность видит смысл своего существования в служении идее и может жертвовать собой во имя идеи, иногда даже должна жертвовать собой. Н. А. Бердяев считал, что личность “есть боль, и многие соглашаются на потерю в себе личности, так как не выносят этой боли” [15; 314].

Многие люди не способны к тому сопротивлению, к тому усилию, которое требует реализация личности. Н. А. Бердяев утверждал, что идея личности аристократична в том смысле, что она предполагает качественный отбор и не допускает смещения. Реализация личности есть достижение внутренней *свободы*, когда человек не определяется уже извне, а создает себя нового, побеждая себя старого. Свобода отдельного человека заключается в освобождении от одних способов мышления и

деятельности для конструирования других способов мышления и деятельности с их последующим освоением. Свобода есть творчество нового, в мире до этого несуществующего, она всегда есть выход из круга данностей, есть прорыв к новому, есть усмотрение и реализация новых ценностей. Личность человека формируется посредством творческого решения сверхличных задач в художественной, познавательной, нравственной, хозяйственной, политической и др. сферах. Всякий человек призван стать личностью, и ему должна быть представлена возможность стать ею [15, 40, 51].

Цель практики развивающего обучения как раз и состоит в том, чтобы способствовать углублению и расширению творческого потенциала и становлению свободной личности.

Приведенные выше представления о человеке позволяют нам предположить, что человек проявляет и реализует себя в зависимости от того “места” (индивидуальное, субъективное, личностное), в котором он находится в настоящее время и при наличии у него необходимых для этого способностей. Это позволяет нам планировать и строить многоплоскостную практику развивающего обучения, принимая сложное и многоплановое описание проекций человека как проект педагогической деятельности. Наши исследования, опирающиеся на системнодеятельностный подход, показали, что необходимо специфицировать системы мест в соответствии с их назначением и ролью и строить модель многоплоскостной локальной образовательной сети учебного заведения развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, ориентированную на сохранение от разрушения организма человека и его физическое развитие, формирование социального индивида, становление субъекта деятельности и развитие личности человека.

Многоплоскостное изображение практики развивающего обучения мы начнем с описания первого функционального слоя-среза: системы мест практики развивающего обучения как средства укрепления и развития человеческого организма (индивидуума). *Основное назначение данной системы мест заключается а) в формировании у учащихся культа физического совершенства и здорового образа жизни, б) в диагностике нарушений физического развития, в) в обеспечении условий для физического развития учащихся.* Система мест, обеспечивающая укрепление и развитие человеческого организма включает в себя:

- средства активного воздействия на организм (спортивно-оздоровительные средства) - уроки физкультуры, спортивные секции, лечебная физкультура, гимнастика и пр.;
- средства пассивного воздействия на организм (медико-профилактические средства) - стоматологическое лечение, теплолечение, фитолечение, массаж, сауна, грязелечение, водолечение, физиопроцедуры и пр.;
- педагогические средства (специальные учебные занятия), способствующие овладению учащимися навыками самомассажа, закаливания, профилактики и ликвидации вредных привычек, организации рационального питания.

Основная задача второго функционального слоя-среза - системы мест практики развивающего обучения как средства формирования социального индивида - заключается в формировании у учащихся грамотности, под которой понимается:

- освоенность той или иной области содержания и умение действовать, используя полученные знания. Мы выделяем следующие области содержания: область математики и компьютерной грамотности; область языка вместе с семиотикой поведения; область естественных наук с ценностью гармоничного сосуществования с природой; область общественных наук, с ориентациями на рыночную социально ориентированную экономику, правовое государство и гражданское общество; область искусства с удерживаемым им миром человеческих отношений; область антропологических наук с представлениями о человеке. [123, 190]
- способность точно выполнять функцию в определенном социальном “месте” (месте учащегося, дежурного, руководителя органа ученического самоуправления, члена спортивной команды и пр.), то есть быть функционально грамотным.

Освоение грамотности происходит при такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой учащемуся операционально ставят задачу (цель и условия ее реализации) и добиваются ее неукоснительного выполнения. Грамотным можно считать человека, точно знающего, какой конечный продукт он должен получить в результате осуществляемой деятельности, какие средства и процедуры ему нужно для этого использовать, и способного достичь поставленные цели. Успешное прохождение системы мест этого функционального среза практики развивающего обучения, освоение грамотности и функциональной грамотности во многом определяют место и успех человека в социуме.

Третий функциональный слой-срез - система мест практики развивающего обучения как средство становления субъекта деятельности. Система мест такого типа строится на идее деятельности, которая позволяет человеку опредмечивать себя; она (система мест) создает возможность работать с самим собой как с внешним предметом. *Основная задача системы мест этого функционального среза заключается в освоении учащимися проектных типов мышления и деятельности (планирования, проектирования, программирования и пр.).* Такая возможность у них появляется только в проблемной ситуации, в которой средства достижения цели и процедуры осуществления деятельности не известны. Для достижения цели в проблемной ситуации учащемуся необходимо принимать решение, беря при этом ответственность за их последствия на себя (в случае освоения грамотности решение принимает тот, кто ставит задачу, он же принимает на себя и ответственность за последствия такого решения. Выполняющий задачу отвечает только за точное выполнение задания и получение конечного результата). Действия, предпринимаемые учащимся в проблемной ситуации, должны включать в себя рефлекссию затруднения в достижении цели, в том числе рефлекссию недостаточности своей деятельности, проектирование средств и процедуры преодоления затруднений, реализацию проекта, использование новых средств и процедуры для достижения цели.

Четвертый функциональный слой-срез - система мест практики развивающего обучения - обеспечивает становление личности человека. Личность человека есть интегрирующая характеристика предыдущих проекций человека с одной существенной добавкой, личность решает сверхличностные задачи на основе творчества и свободы. *Практика развивающего обучения должна иметь такие места, в которых бы учащийся, совместно с другими людьми, осваивал проблемы, не имеющие на сегодняшний день решения и искал пути их решения.*

Создание модели многоплоскостной локальной образовательной сети позволяет организаторам образования строить целостную практику развивающего обучения адекватную ценностям и целям системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова.

2.4. Выводы

1. Организационно-педагогические условия построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова включают в себя единицу практики развивающего обучения, систему мест подготовки и демонстрации успехов субъектов образования, многоплоскостную локальную образовательную сеть учебного заведения.

2. Единица практики развивающего обучения является *инвариантом* образовательной практики, позволяющим на его основе строить практику развивающего обучения в различных типах учебных заведений.

3. *Единица практики развивающего обучения* удерживает четыре самостоятельные подсистемы (обучения, учения, коммуникации, предметных понятий и нормированных способов деятельности), а также базовые процессы образовательной практики (формирование, образование и воспитание).

4. Единица, являясь ядром практики, порождает другое организационно-педагогическое условие построения практики развивающего обучения - *систему мест подготовки и демонстрации успеха* субъектов образовательной практики. Организация системы мест подготовки и демонстрации успеха субъектов образования позволяет учащимся на основе индивидуальных образовательных программ строить индивидуальную траекторию своего развития.

5. Система мест, в свою очередь, задает третье организационно-педагогическое условие - *многоплоскостную локальную образовательную сеть* учебного заведения, которая удерживает функциональные пространства участников образования. Основное назначение этих пространств заключается в:

- сохранении здоровья учащихся и их физическом развитии;
- формировании действий по заданному культурному образцу;
- развитии субъекта деятельности;
- становлении личности каждого учащегося.

ГЛАВА III. УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Анализ опыта построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова

Начиная с 1988 года, научно-педагогический коллектив под руководством автора этих строк включился в построение практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова в Кемеровской области:

- *в общем среднем (полном) образовании*, в средней школе № 94 г. Кемерово, затем в средней школе № 42 г. Кемерово и средней школе № 11 г. Мыски Кемеровской области;
- *в дополнительном образовании институционального типа*, в Межрегиональной академии школьников и студентов (г. Кемерово);
- *в дополнительном образовании неинституционального типа*, в молодежной организации “Союз старшеклассников и студентов “Ровесник” (г. Кемерово);
- *в дополнительном профессиональном (педагогическом) образовании*, на факультете переподготовки и повышения квалификации работников образования Сибирского высшего регионального колледжа;

– в высшем профессиональном (педагогическом) образовании, на факультете начального образования Сибирского высшего регионального колледжа.

Такое построение экспериментальной работы не случайно. В пик интенсивного реформирования образования, мы оказались в ситуации, которая характеризовалась стремительным развитием новых идей в теории и практике обучения и необходимостью быстрого самоопределения в них практических педагогов. Это подталкивало нас к поиску новых смыслов и идей, которые должны были определить направление деятельности коллектива школы - новостройки. Этот этап, по существу, стал началом нашего самоопределения в теоретических концепциях и передовом педагогическом опыте, которые предлагались реформируемой практике образования. Наш коллектив изучал опыт педагогов-новаторов, однако в их опыте нам не удалось найти ответы на вопрос, который нас тогда волновал: как можно строить образовательную практику, ориентированную на развитие субъекта деятельности и становление личности каждого ученика школы.

Концепция Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, с которой мы познакомились, показалась нам наиболее точно отвечающей нашему стремлению строить реальную практику развивающего обучения. Таким образом определились собственные приоритеты, которые выстраивались на признании развития как основной ценности образовательного процесса. Однако уже первые попытки внедрения концепции в практику выявили реальную проблему - отсутствие единого языка, который помог бы педагогу - практику адекватно прочесть текст теоретической концепции. Мы рефлексировали собственное понимание текста, сопоставляли его с пониманием наших коллег - педагогов - практиков, и убеждались в том, что существует колоссальный разброс интерпретаций прочитанного, которые порой были прямо противоположны по вкладываемым в них смыслам.

Эта проблема впервые заставила нас искать основания, при которых она могла быть разрешена. Вначале мы пошли традиционным путем - стали посещать семинары, которые вели ученые, занимающиеся внедрением системы развивающего обучения в практику, что позволило нам расширить информационное поле, задать прямые вопросы и получить на них обратную связь. Однако рефлексировав происходящее на семинарах, мы не могли не видеть, что есть особая зона вопросов, на которые ученые, как правило, давали или весьма широкие ответы, или сужали их до не очень значительных частных. Данная зона была сугубо педагогической, вопросы в ней начинались со слова "как?".

Появление в дальнейшем широкого спектра учебной и методической литературы лишь частично сняло остроту вышеуказанной проблемы. Становилось очевидным, что необходимо "перевести" концептуальные идеи психологической теории в предметную область педагогики, а это возможно лишь тогда, когда теория смоделирует вполне конкретную педагогическую деятельность. Так мы выделили себе задачу построения инварианта практики, то есть той единицы, которая с одной стороны, восходит к базовым понятиям теории Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, а с другой - определяет то ядро, из которого возможно начало педагогической деятельности.

Построение единицы осуществлялось с помощью метода логического моделирования. Уточнение полученных знаний происходило по ходу работы с учителями и рефлексии их собственных ориентировочно-проектных шагов в пространствах, обозначенных в инварианте.

Наличие инварианта задало новый ракурс анализа сложившейся в школе организационно-содержательной системы. Стало очевидным, что мы имеем некоторую целостность только в организационном аспекте: есть четкое расписание, которое представляет собой наличие мест, где что-то происходит в рамках учебно-воспитательного процесса (проводятся уроки, внеклассные мероприятия и т. д.). Однако необходимо было ответить на вопросы: на какой основе строятся содержание и формы деятельности в каждом конкретном месте? Образуют ли они некую совокупность, которая бы имела признаки системы?

Ответ на интересующие нас вопросы мы смогли получить, благодаря тому, что при анализе конкретного места, достаточно четко можно было определить, лежит ли в качестве основы организации педагогической деятельности выделенная нами единица или нет. Так, например, на уроках русского языка и математики еще как-то удавалось обнаруживать если не целую единицу, то какую-то ее часть, то на других предметах, как правило, она отсутствовала вообще. Если педагоги русского языка и математики ставили перед собой задачу организации обучения и учения как двух взаимодополняющих деятельности учителя и ученика, то для учителей других предметов этой проблемы явно не существовало. Ребенок, одновременно помещенный и в старую и в новую образовательные системы, объективно не приобретал вектора направленности, его траектория движения в учебно-воспитательном процессе носила скорее хаотичный, прерывистый характер, была несистемной.

Модель инварианта позволяла объективировать имеющуюся ситуацию, задать ей проблемный характер. Совместная рефлексия собственного продвижения в проблемном поле привела нас к необходимости четкого разграничения специфики педагогической деятельности, призванной обеспечивать базовые процессы образовательной практики: формирование, образование и воспитание. Слитые воедино, нерасчлененные базовые процессы не позволяли: а) ни целенаправленно строить педагогическую деятельность; б) ни экспертировать ее на предмет успешности / неуспешности, эффективности / неэффективности; в) ни задавать сколько-нибудь четко понимание, к какому результату и с помощью каких способов ученик может прийти. Очевидно, что мы имели дело с бессистемной, неуправляемой образовательной практикой.

Пошаговое продвижение в обозначенных выше проблемах (которые объективно на каждом этапе были проблемами более высокого уровня) позволило целенаправленно работать по "приведению мест" в соответствие с инвариантом, и далее, на этой основе, организовывать межпредметные, межфункциональные связи. Это позволяло расширять масштабы, и мы от построения одного конкретного места перешли к построению совокупности мест, имеющих единую целевую установку.

Однако само наличие системы выстроенных мест еще ничего не значит, если не удастся педагогически инструментировать вхождение ребенка в данную совокупность, если она им самим не ощущается как нечто важное, необходимое целое, освоить и овладеть которым ему предстоит. То есть речь идет о формировании отношения у учащихся к совокупности мест как той возможности, которая позволяет удовлетворить самый широкий спектр познавательных интересов, овладеть способами построения собственной успешности (то есть справиться с проблемой самореализации), попробовать и оценить себя как человека, способного к успешному воспроизводству (то есть действию на основе культурно заданных норм) и производству (то есть выходу в творчество собственных образцов и норм).

Естественно, что сама постановка вышеизложенных целей неминуемо выводила нас на новый виток понимания проблем, связанных с построением такой образовательной практики, которая бы соответствовала целостному развитию ребенка: как личности, как субъекта деятельности, как социального и биологического индивида. Данный аспект расширил наше представление о необходимом для ребенка образовательном пространстве. Становилось очевидным, что учебный процесс в данном пространстве может представлять собой лишь одно из мест, которое гораздо больше по масштабу, чем класс, но несоизмеримо меньшее, чем та совокупность, которую может собой представить окружающая среда, если ее удастся выстроить в качестве системы мест подготовки и демонстрации успеха.

Во второй главе мы давали подробное описание модели многоплоскостной локальной образовательной сети учреждения развивающего обучения. Особо хотим подчеркнуть, что данная модель принципиально не ограничена рамками отдельно взятого образовательного учреждения. Это обусловлено тем, что ребенок включен в образовательный процесс всей совокупностью своей сложности. Поэтому необходимо построение не только одной плоскости развивающего обучения, но также построение многоплоскостной инфраструктуры, что в свою очередь не ограничивается рамками отдельно взятого учреждения.

С одной стороны, многоплоскостная инфраструктура как бы задает окончательный абрис учебного заведения как развивающей системы, с другой, делает его открытым для кооперации с другими образовательными учреждениями (например, учреждениями дополнительного образования), что и задает интенцию к построению образовательной практики в более широком масштабе. Наше указание на этот аспект не случайно, поскольку система образования, на наш взгляд, построенная по "ведомственному", а не системно-развивающему принципу, объективно лишает ребенка возможности использовать богатейшие ресурсы, которые внесистемно "разбросаны" вокруг него.

Построение образовательной практики на основе многоплоскостной локальной образовательной сети учебного заведения, удерживающей функциональные (то есть соответствующие отдельным сторонам целостно развивающейся личности) пространства участников образовательного процесса выводилось нами, с одной стороны, путем логического завершения системы, то есть придания ей необходимого целого. С другой стороны, мы в описываемый экспериментальный период предпринимали попытки анализировать уже выстроенную нами на основании первых двух условий систему. Вначале мы ощущали интуитивно, а потом и нашли ряд доказательств тому, что если системы мест не развиваются до локальной образовательной сети, то теряется главный смысл: что она дает целостному развитию ребенка? Лишенная такой смысловой

направленности и проблематизации выстроенная система начинает деградировать, как только достигнет предела собственных ресурсов.

Данное положение достаточно хорошо подтверждается на примере одного отдельно взятого школьного класса, где коллективу учителей удается простроить систему, "потолком" которой является второе условие. Дети (и родители) такого класса бывают удовлетворены сложившимся положением лишь до той поры, пока не обнаружат потребности в развитии, которые может обеспечить лишь система более высокого уровня. И дело здесь не только в расширении количества мест и наполнении их другим содержанием, на уровне локальных плоскостей мы обнаруживаем возможности оптимизации выстроенной системы, поскольку смысловой абрис данного уровня более чем другие захватывает проблемы целостного развития ребенка.

Резюмируя выше сказанное, подчеркнем, что главный способ, благодаря которому нам удалось получить и исследовать вышеперечисленные организационно-педагогические условия, мы относим к проектно-ориентировочному. Суть данного способа состоит в том, что мы, обнаруживая и рефлектируя проблемы, связанные с внедрением системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова в школе - новостройке № 94 г. Кемерово ставили эксперимент на самих себе в естественных условиях (по существу, совершая ориентировку в проблемах), выход же из них осуществлялся поэтапными проектными действиями, которые представляли собой продукт повторной (и следующих за ней) рефлексий, на основании которых мы делали точную фиксацию опыта.

Естественно, что продукт рефлексии конкретной практики, достраивался нами с помощью логических заключений, и полученное на этом этапе новое модельное знание погружалось опять в живую практику. Таким образом, за три года нам удалось выявить организационно-педагогические условия, установить между ними системные связи, то есть получить законченную теоретическую модель построения целостной образовательной практики, достоверность которой мы исследовали уже на последующих этапах опытно-экспериментальной работы.

К 1992 г. нам удалось завершить пилотажный эксперимент в школе-новостройке. Результатом его явилось упорядочение, складывание и развитие организационно-управленческой системы, которая была бы способна воспроизводить образовательную практику развивающего обучения как в отдельном классе, так и в более крупных организациях. Это стало возможным, благодаря тому, что построение образовательной практики опиралось на выявленные нами методологические основания и организационно-педагогические условия.

С 1992 по 1996 гг. мы предприняли попытку построения образовательной практики в учреждениях разного типа. Таким образом, мы получили возможность исследовать и определить возможные пределы выявленных нами методологических оснований и организационно-педагогических условий: действуют ли они только в пределах общеобразовательной школы, или же они способны задавать развивающую интенцию образовательным практикам, разворачивающимся в дошкольном, дополнительном и профессиональном образовании. Нам удалось выяснить, что практика развивающего обучения разворачивается согласно своей логике, но с учетом общих задач каждой ступени образования, особенностей разных типов учебных заведений, возрастных и познавательных возможностей субъектов учения-обучения.

В настоящей главе описываются возможности и особенности построения практики развивающего обучения в дополнительном и профессиональном образовании, а также результаты экспериментальной работы по "приживлению" развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова в учреждении дополнительного образования - в Межрегиональной академии школьников и студентов, и в учреждении высшего профессионального (педагогического) образования - в Сибирском высшем региональном колледже.

3.2. Особенности построения практики развивающего обучения в Межрегиональной академии школьников и студентов

Построение образовательной практики в Межрегиональной академии школьников и студентов изначально определялось методологическими основами и организационно-педагогическими условиями построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, с одной стороны, и назначением Академии как учреждения дополнительного образования с другой. Межрегиональная академия школьников и студентов была создана для осуществления допрофессиональной подготовки, образования и воспитания старшеклассников в возрасте от 14 до 17 лет в очно-заочной форме в течение двух лет. В Академии обучались старшеклассники,

ориентированные на управленческую деятельность в сфере бизнеса (Школа бизнеса), в сфере политики (Школа лидеров общественных детско-юношеских организаций) и в сфере образования (Школа тьюторов). Именно специфические задачи Академии, устремления ее студентов и возрастные их возможности и определили появление тех особенностей в практике развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, по сравнению со школьной практикой, которые мы и хотим описать в настоящей главе.

Опишем первоначально те особенности, которые у нас проявились, при построении практики в Академии, когда мы строили ее в соответствии с моделью единицы практики развивающего обучения. Первоначально мы сформулировали цели подготовки (формирования), образования и воспитания студентов Академии, которые стали звучать следующим образом.

Цели подготовки:

1. Глубокое и прочное освоение *знаний* по экономике, финансовому менеджменту, бухгалтерскому учету, современному праву, политологии, конфликтологии, стратегическому и инновационному менеджменту. Овладение этими знаниями предполагает формирование у студентов Академии представления о мире знаний как о мире различных содержаний (мир финансов, мир права, мир управления и пр.), в котором они самостоятельно прорисовывают связи и отношения;

2. Выходя во взрослый мир, где необходимо совершать настоящие, не “понарошку” поступки, где цена неправильных решений очень велика и может стоить жизни человеку, студенты Академии должны научиться принимать правильные решения. Для этого их обучают *техникам игровой имитации*, позволяющие просчитать последствия принятого решения в игровой форме и при необходимости отказаться от неправильного решения, не доводя его до реализации.

Цели образования:

1. Формирование способностей по организации собственной и коллективной деятельности. Для этого студенту необходимо освоить такие действия, как *анализ ситуации* (то есть выявление реального состояния дел в организации, определение сильных и слабых ее сторон); *прогнозирование будущего* организации (то есть определение возможного будущего, которое сложится естественным путем, если мы не будем его специально изменять); *проектирование идеалов* (то есть определение назначения и задач деятельности, построение модели деятельности, включающей в себя содержание и способы деятельности, проектирование организации, в которой эта модель может быть осуществлена); *планирование реализации идеалов* (то есть определение основных направлений, задач и планов действий, типов ресурсов, определение путей подготовки и переподготовки персонала, системы вознаграждений и пр.); *построение организации* (то есть создание организационной структуры с определением необходимых функциональных мест, придание каждому месту контролируемого деятельностного целого и разработка на этой основе функциональных обязанностей, подбор кадров и организация работ по осуществлению плана); *мотивация работников* на выполнение задач, решение конфликтов и снятие стрессов;

2. Формирование способности проектировать и строить самого себя. Одна из базовых идей Л. С. Выготского заключается в том, что “сущностью человека является его способность строить самого себя, а значит, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности” [27]. Образованный человек - это человек “предприимчивый, работающий в режиме поиска и риска, в ситуации неполного знания. Он - первопроходец. Именно поисковый режим мышления и деятельности и доведение его до определенных социо-культурных проектов и их реализация и есть демонстрация идеи образования как рождения новых форм жизни” [44]. Появление такой способности предполагает исследование и освоение студентами различных *методов* мышления и деятельности (критика, исследование, проектирование, программирование) через построение и реализацию индивидуальных образовательных программ.

Цели воспитания:

1. Оказание помощи в выборе жизненного пути, обучающимся в Академии юношам и девушкам, для которых эта проблема актуальна, через дифференциацию возможных жизненных ориентаций и дифференциацию отношений к ним;

2. Освоение ряда культурных идей таких, как гражданское общество, правовое государство, социально ориентированная рыночная экономика и формирование на их основе *личной гражданской позиции*, удерживающей политические, правовые, экономические, экологические взгляды и убеждения.

Следующим нашим шагом было построение содержания практики развивающего обучения в Академии. Оно строилось на признании трех принципиально различных видов содержания, которые

перед освоением студенты специальным образом должны были выделить в ситуации учения-обучения.

К содержанию подготовки (формирования) мы отнесли совокупность эпистемических единиц, представленных в форме знаний из мира бизнеса, экономики, финансов, права, менеджмента и пр., удерживающей объективное содержание, значение и знаковую форму, и в форме алгоритмов действий, удерживающих средства и процедуру действий с объектами.

К содержанию образования мы отнесли знания, сосредоточенные не столько на объекте и алгоритмах действия, сколько на методах рефлексии, понимания и мышления, творящих представления об объектах и способах деятельности с ними. Такое знание ориентирует студентов в первую очередь на структуры и методы собственной мыследеятельности и их развитие.

К содержанию воспитания мы отнесли систему отношений к различным социокультурным единицам реального мира, которое выступает как элемент любой структуры знания.

Каждая область содержания в Академии была представлена для студентов в трех разных вариантах: первый раз в форме схемы-принципа (так устроен объект усвоения), второй раз в форме организационно-деятельностной схемы (так необходимо действовать), третий раз в форме реального практического действия по схеме. Это позволяет наиболее эффективно осваивать сложные типы деятельности. Например, осваивая деятельность анализа, студенты первоначально пытаются самостоятельно осуществить анализ. Когда эти попытки не приводят к положительному результату, у студентов возникает вопрос - почему не получается? Только в этот момент их знакомят с действием анализа и совместными усилиями выделяют его составляющие (такие, как понятийные различия, функциональный и позиционный анализ и пр.). Затем составляют процессуальную схему акта деятельности анализа, удерживающего задачу анализа, объект анализа, средства анализа и действия анализа, и осуществляют его. Вся эта работа проходит в рамках практической деятельности, результатом которой должен быть либо анализ текста, либо анализ ситуации, либо анализ индивидуальной образовательной программы.

Практика развивающего обучения в Академии строится таким образом, чтобы отвечать требованию, выдвинутому Л. С. Выготским о трехсторонней активности: "Активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда". Специфика учения в Академии заключается в том, что она ориентирована на включение студентов как в будущее, так уже и в годы учебы в процессы преобразования общества. То есть миссия Академии заключается в подготовке социально активных людей, обладающих способностями для осуществления реформаторской деятельности в различных областях. Поэтому уже в процессе учения студенты создают и реализуют свои социальные проекты, причем реализация проектов происходит как в игровых ситуациях во время сессий (например, имитационно-ролевая игра в государство "Мегаполис", где студенты занимают социально-профессиональные позиции согласно своего самоопределения), так и в реальной жизни: студенты, исходя из целей своих индивидуальных образовательных программ, реализуют различные общественно значимые проекты и программы (так, например, реализован коллективный проект первых выпускников - создана областная детско-юношеская общественная организация "Союз старшеклассников и студентов "Ровесник", проекты отдельных студентов - издаются детско-юношеская газета "Ровесник", журналы и альманахи, реализуются научные, экологические, образовательные и бизнес проекты).

Осваивая различные деятельности, реализуя социальные проекты, студент находится в постоянном поиске культурно-исторических оснований этих деятельностей. Эти основания выращиваются в человеке так же, как они выращивались в истории человечества в форме ценностей, идеалов, смысла жизни. На фоне деятельностного режима в Академии ведется постоянное осмысление студентами своих предельных оснований, что обеспечивается формами рефлексивного выхода по отношению к осуществляемым деятельностям.

Учение в данной системе дополнительного образования основывается на теории учебной деятельности В. В. Давыдова. Учебная деятельность в системе дополнительного образования носит полипредметный характер, а продуктом такой деятельности является комплексное знание о какой-либо сфере профессиональной деятельности. Эти знания появляются как результат мысленного, а затем и реального (в игре и жизни) экспериментирования студентов, направленного на выделение сущностных оснований той или иной профессиональной деятельности, и на основе этого, осуществление отдельных действий как проявление частного в ней (в деятельности). Так, например, ставя задачу создания государства на имитационно-ролевой игре, студенты начинают воспроизводить процесс становления государства как формы организации общества, а заодно и воспроизводят процесс происхождения знаний о формах правления и устройства институтов политической власти, о

типах государственного устройства, о политических режимах и т. д. В ходе воспроизведения этого процесса происхождения знания выделяются сущностные внутренние характеристики учебного материала, в данном примере, основ государственной и политической деятельности. И затем уже на основе имеющихся представлений осуществляются частные задачи, например, связанная с построением государства законотворческая деятельность на игре.

Как известно, усвоение материала в форме учебной деятельности возможно при наличии внутренней потребности. По утверждению В. В. Давыдова “учебная потребность - это потребность школьника в реальном или мысленном экспериментировании с тем или иным материалом с целью расчленения в нем существенного - общего и частного, с целью прослеживания их взаимосвязи” [49]. Внутренние потребности старших школьников направлены на формирование своего будущего, отсюда и возникают мотивы, связанные с осознанием себя членом общества - полноценным гражданином, профессионалом. По существу, профессиональный поиск является в этом возрасте комплексным самоопределением с выделением смыслов и целей собственной жизни.

Исходя из этого понимания, а также из конкретных целей каждого этапа учения, ставится учебная задача. Специфика учебных задач в системе дополнительного образования заключается в том, что они носят проблемно-проектный характер и так или иначе ориентированы на преобразование в учебной форме социальной среды. В ходе преобразования студентами условий практических задач возникали, например, следующие формулировки: “Как создать в имитационных условиях модель справедливого общества для всех”, “Как создать общность людей, решающих задачу построения справедливого общества”, “Как создать модель современной школы, исходя из представлений о России как о правовом государстве” и др. Решение таких учебных задач ориентирует учеников на выделение всеобщих оснований социальной деятельности и после этого на проектирование соответствующей профессиональной деятельности в конкретных условиях. В качестве теоретического знания здесь выступают модельные представления о государстве, обществе, различных социальных институтах и, исходя из этих представлений, способы действий, направленных на реализацию этих представлений в социальной среде. Разрешение возникающих проблем в сфере частных задач (например, в ходе имитационно-ролевой игры - организация деятельности различных социальных институтов) вынуждает учащихся отказываться от эмпирических способов решения, так как они неизбежно приводят к неудаче, и в формах активного обучения это легко демонстрируется в деятельности самих же студентов. Разрешение проблем здесь связано с освоением способов организации деятельности на перспективу. Студенты овладевают способами прогнозирования, целеполагания, проектирования, программирования. Они вынуждены для решения проблем осуществлять рефлексивную деятельность по отношению к выделенным частным задачам и формулировать исходную (основную) проблему, разрешение которой связано с поиском общего способа, в данном случае, решения социальных задач.

Следующее учебное действие участников - это системное моделирование проблем. Для осуществления этого действия необходимо использование разнообразного гуманитарного знания: социологии, политологии, философии, теории деятельности и т. д. При этом использование знания как средства деятельности позволяет во многом оптимизировать процесс его усвоения: делает его “живым” и востребованным. Знание начинает рассматриваться функционально, выделяется его деятельностная сущность. В результате системного моделирования выявляются общие закономерности и механизмы существования элементов той системы, на которой разворачивается данная проблема-процесс.

Следующим этапом учебной деятельности является социальное конструирование, где строится модель будущей действительности (например, правового общества), этапы ее построения и общие способы решения частных социальных задач. А далее уже студенты разрабатывают оргпроект, который является механизмом решения исходной (основной) проблемы, решая в том числе и частную задачу. Когда учебная деятельность осуществляется в ситуациях имитационно-игровых, а также в реальной действительности (при реализации учениками своих социально значимых проектов) функции контроля и оценки заключаются в самой социальной среде игры или жизни. Такая возможность максимально приближает значимость учебной деятельности к профессиональной.

Заключительным этапом разворачивания процесса учебной деятельности является комплексный анализ учебно-образовательным сообществом (руководителями Академии, лекторами, консультантами, педагогами-тьюторами, психологами, экспертами-профессионалами, студентами) действий участников и результатов их деятельности. Также следует указать и на то, что существуют специальные формы (сессии), направленные на осмысление профессионально-общественной

деятельности студентов, в ходе которой осуществляется рефлексия содержаний реализуемых в жизни проектов, обсуждаются их основания, смысл и цели.

Таким образом организованная учебная деятельность позволяет формировать у старшеклассников теоретические понятия и категории, связанные с различными гуманитарными сферами, развивать у них теоретическое мышление, способы которого являются обязательными составляющими профессий XXI века, и позволяет студентам овладевать через это допрофессиональной подготовкой в области бизнеса, образования, политики.

Педагог выступает в Академии как элемент культуры и реализует программу, основанную на культурно-деятельностном подходе, что и позволяет рассматривать в этой системе культуру как продукты деятельности человечества, а человека и его возможности - как результат искусственного "полагания" и "самополагания". Исходя из этого, основные педагогические функции: педагог как носитель деятельностей и педагог, использующий эти деятельности как образцы - наполняются определенным содержанием. Функции первого вида заключаются в создании определенных ситуаций для студента (в том числе и ситуаций взаимодействия с ним), а функции второго вида направлены на обеспечение студента необходимыми средствами для "ориентировки" в мире культуры и самостроительства. При этом следует учитывать, что так или иначе студент, как ребенок, заинтересован еще и в функции педагога, как взрослого, выступающего в качестве "чело-веческого" образца.

Попадая в определенные условия взаимодействия, студент стремится к выработке средств деятельности и построению ее программы. В ходе реализации этой цели он начинает участвовать в процессе формирования картины мира. При этом специфика разворачиваемых здесь ситуаций не акцентирует студента на педагога, а оставляет его "один на один" с культурными образованиями и необходимостью их освоения, исходя из поставленных целей. Педагог же выступает своеобразным проводником - он помогает студенту реконструировать мир культуры и при возникающих потребностях участвует в процессе освоения средств осознания того или иного мира. Результатом взаимодействия субъектов данной педагогической системы является акт самоопределения студента, который внешне выражается как изменение существующей (заданной) ситуации, а во внутреннем плане - как формирование способности к самоорганизации и самопроектированию. Педагог не только включает студента в процессы подготовки (формирования), образования и воспитания, но и обеспечивает их связку, а разрывы использует как ситуации развития личностных структур. Ситуации раскола внутриличностной структуры приводят к запуску процессов самоопределения как осознания возникающих противоречий и поиска средств для их ликвидации путем изменения схемы собственной организации. Исходя из описанных условий взаимодействия в данной системе, функциональность педагогической позиции делает возможным осуществление проблематизации по поводу различных самоопределений. Возможно выделить три типа самоопределения: социальное, деятельностное, культурное. Само самоопределение в тот или иной момент взросления ребенка не является для педагога самоцелью. Целью здесь является формирование способности к самоопределению всех трех типов. Освоение способов таких самоопределений позволяет говорить о личностной сформированности и готовности к последующему саморазвитию (как самостроительству).

Очень важным моментом в рассогласовании - возникновении ситуации самоопределения, играет возникающий в ходе рефлексии разрыв между функциональным содержанием, реализуемым учеником, и его новым видением ("проектом") целей и значимости будущей деятельности. Таким образом, например, в ходе интенсивно-деятельностных семинаров по построению своего будущего многие студенты, проблематизировав и осмыслив цель обучения, меняли не только средства учения, но и его содержание (то есть свои функции как учеников). В предельном смысле результатом педагогической деятельности в Академии является способность самоорганизации, исходя из иерархии самоопределений: культурное - деятельностное - социальное, и осмысление себя как культурного ("родового") существа.

Педагог занимает такую позицию, которая позволяет ему брать на себя функции управления ситуациями, в которых студент овладевает деятельностями, организации рефлексивного выхода обучаемого из пространства деятельности, организации понимания по поводу этих деятельностей, организации проектно-программной деятельности. Педагог в рамках этой позиции в процессах культурной трансляции признает наличие мира, который задает особую реальность: за счет этой реальности студент перерастает себя, включается в процессы культурного развития. Педагог выступает для ученика своеобразным проводником на пути создания этого мира.

Освоение сложно организованных содержаний подготовки (формирования), образования и воспитания, требует организации практики развивающего обучения как инфраструктуры, узлами которой являются лекции, консультации, групповые и индивидуальные рефлексии, места, в которых осуществляется проектирование, функциональные места (места работы), спортивные соревнования, вечера отдыха, праздники и пр. Учебный год в Академии делится на четыре сессии, проходящие на базе отдыха недалеко от города Кемерово. Студенты всех школ Академии одновременно участвуют в сессиях в соответствии со своими учебными планами.

Первая сессия проводится в течение 10 дней в первой декаде июля в форме имитационно-ролевой игры (ИРИ) “Мегаполис”. Основные задачи этой сессии:

- смоделировать правовое государство, гражданское общество и рыночную социально-ориентированную экономику в искусственно созданном государстве Мегаполис;
- предоставить возможность для самоопределения и самоорганизации приехавшим на сессию старшеклассникам;
- получить и закрепить определенные знания в условиях тренинга.

В этой игре имитируются политический, предпринимательский, образовательный и другие процессы, протекающие в любом государстве, а также определенная реальная коллективная деятельность людей. Через осуществление социально-профессиональных ролей, соответствующих жизненным эквивалентам, проходит обучение участников практическому поведению и элементам профессиональной деятельности. В игре существуют противоборствующие стороны, интересы которых постоянно сталкиваются, изменяя ситуацию игры и усложняя тем самым обстановку, в которой принимаются и реализуются решения. При этом участники игры постоянно сталкиваются с результатами собственных действий. Игра насыщена рефлексией, которая позволяет понимать недостаточность собственного образования и применяемых способов работы, ломать сложившиеся у игроков стереотипы, понимать и усваивать правильные взаимоотношения, повышать уровень профессиональной мотивации. В рамках большой игры читаются лекции, проводятся семинары в соответствии с учебным планом Академии, реализуются культурно-развлекательные программы и организуется отдых участников игры.

Каждый участник игры реально проживает все перипетии взрослой жизни, становясь либо руководителем органов государственной власти, либо лидером общественных объединений, либо директором государственного или частного предприятия, либо наемным работником и пр. Все жители Мегаполиса платят налоги и вынуждены зарабатывать себе на жизнь. Во время игры воспроизводятся политические, экономические и социальные ситуации из реальной жизни, и студенты находят свои способы их решения. Участники действуют в игре и как принимающие решения, и как реализующие их. Игроки проводят в жизнь свои решения, преодолевая сопротивление “материала”, имитируя на себе все действия своих “персонажей”. В результате обучения на первой сессии студенты получают опыт работы в определенном функциональном месте, опыт постановки задач и организации себя и других на их решение; начинают понимать, что они знают и умеют делать, а чему им надо еще учиться, получают первый опыт построения своей индивидуальной образовательной программы.

Вторая сессия - лекционно-семинарская, проводится на осенних школьных каникулах в течение 5 дней. Лекции и семинары проводятся в соответствии с учебными планами Академии. Основными формами приобретения знаний на этой сессии являются лекции и семинары. Педагоги в течение дня читают лекции по экономике, управлению, праву, политологии, психологии и др. В специально отведенное время студенты совместно с тьюторами анализируют содержание лекций, ищут применение полученным знаниям в собственной деятельности, сдают зачеты, проводят деловую игру (ДИ).

Деловая игра, проводимая с учебными целями, позволяет играющим “прожить” в лабораторных условиях то, что они изучают на лекциях и семинарах, и осуществить общее знакомство с изучаемым предметом, проделать шаг за шагом все операции, необходимые для достижения цели, проанализировать полученные результаты и выделить недостатки в своей работе, проследить связи между своими действиями и их последствиями. В результате играющие осваивают действия которые моделируются в игре.

Третья сессия проводится в течение 8 дней на зимних школьных каникулах в форме организационно-управленческой игры (ОУИ). Студенты всех школ Академии участвуют в игре одновременно, организуя в ней разные “крылья” и решая “свои школьные” проблемы. Первая сессия необходима студенту для первичного самоопределения, вторая для более глубокой ознакомления с выбранным направлением, усвоения знаний и алгоритмов действий, назначение третьей сессии

заключается в организации коллективной мыследеятельности, обеспечивающей развитие мышления и деятельности играющих. При этом ОУИ строится таким образом, чтобы студенты могли разработать индивидуальные и коллективные проекты деятельности в межсессионный период на длительную перспективу. В ходе игры проводятся консультации по теории деятельности, оргпроектированию, технологии самоопределения, стратегическому и инновационному менеджменту.

Главная педагогическая идея такого типа игр, разработанного авторским коллективом во главе с С. Д. Неверкович [см. 106], заключается в освоении методов анализа ситуации и выделения проблем; целеполагания; а также приемов разработки оригинальных и эффективных путей их разрешения. Основой сюжета игры является проблематика организационно-управленческой деятельности в бизнесе, политике, образовании. Анализ темы проводится в контексте профессиональной деятельности и обязательно включает имитационную проработку не отдельного затруднения, а всего содержания профессиональной деятельности. В ходе игры участники овладевают основными формами современных теоретико-методологических средств анализа ситуации, проектирования и моделирования; формами организации коллективного взаимодействия; средствами рефлексивного анализа собственной деятельности.

Организационно-управленческая игра строится таким образом, чтобы средства и методы теоретико-методологического анализа, проектирования и моделирования вводились в контексте работы над тематическим содержанием. Используя эти средства в ходе игры и на ее материале участники присваивают их, научаясь осмысленно их применять. Весь процесс игрового обучения строится в форме имитации деятельностных позиций (в отличие от имитации социально-профессиональных ролей в имитационно-ролевой игре) и в форме знаково-символического схематического отображения проводимых дискуссий. Занимая в процессе игры позиции “аналитика”, “критика”, “эксперта”, “проектировщика”, “управленца” и т. д., играющие овладевают соответствующими типами мышления и деятельности. Организация “пространства” коллективной коммуникации в общегрупповом обсуждении и внутри групп осуществляется через обучение играющих представлять собственную мысль в виде гипотез, вопросов, возражений и т. п.; а также в виде интерпретации, пояснения, комментария, объяснения и т. п.

В игровом пространстве одновременно реализуется несколько типов работ:

- работа в плане представления содержания тех или иных видов деятельности через мыслительную имитацию позиций;
- коллективный анализ, критика, отбор данного имитационного материала относительно основных тематических целей, вопросов и проблем;
- рефлексия самоорганизации самих форм коллективного взаимодействия.

При такой реализации учебно-игрового процесса решается ряд задач: научить игроков различать и отделять в собственной деятельности один тип работ от другого, осознано (в рефлексивной фиксации) осуществлять смену типа работ в ходе анализа темы и поиска решения проблем, адекватно использовать знания и приемы по оформлению и представлению содержания каждого типа работы в специфичном для него языке понятий и схематизмов. Используя в процессе игры различного рода схемы, играющие обучаются конкретизировать и адекватно выражать и представлять собственные точки зрения, сопоставлять, понимать, критиковать и оценивать точки зрения, мнения и гипотезы партнеров, не путая при этом “жанр” анализа. Использование в игре схематизаций позволяет “распредмечивать” мышление играющих, когда они переосмысливают и критически оценивают стереотипы и установки, сложившиеся у них. Выраженное в схемах содержание становится “объективированным” материалом для рефлексивного анализа, критики и оценки, а следовательно, сознательно трансформируется и изменяется.

Организационно-управленческие игры обеспечивают включение играющих в процессы многопланового анализа реальных проблем с постоянной рефлексией и оценкой собственной деятельности и деятельности коллектива, дает значимые результаты не только в плане индивидуального овладения играющими приемами различных типов мыследеятельности, но и в плане формирования у играющих критериев и норм самоорганизации и самодеятельности. Результатом работы на этой сессии становится освоение элементов проектно-программного подхода в управлении и создание проектов собственной деятельности [106].

Четвертая сессия проводится в течение 6 дней в дни весенних школьных каникул в форме учебного практикума (УП). Основное назначение практикума заключается в организации различных тренингов, участвуя в которых студенты овладевают методами руководства “подчиненными” и контроля за их деятельностью. Практикум, например, в Школе бизнеса, строится таким образом,

чтобы имитировать деятельность предпринимательских фирм и внутрифирменную подготовку кадров.

В Академии обучение студентов включает в себя два периода - сессионный и межсессионный. На сессиях студенты овладевают необходимыми знаниями, участвуют в играх, проходят тренинги, проигрывают возможные ситуации, создают проекты своего дела. Межсессионный период используется студентами для более подробного ознакомления с рекомендованной преподавателями Академии литературой, написания рефератов, курсовых проектов и отчетов о проделанной работе. В этот период студенты, имея необходимые навыки, реализуют свои проекты, получая постоянную консультативную и экспертную поддержку. Следующая сессия начинается с “разбора полетов”, выделяются типичные и индивидуальные ошибки, ведется работа по их исправлению.

Студенты переводятся на второй курс, если у них выполнены все письменные работы, сданы зачеты и реализован годовой проект собственной деятельности. Обучение студентов второго курса строится по той же схеме, но: а) при решении более сложных управленческих и экономических задач, с привлечением более сложного материала; б) с обязательным участием второкурсников к разработке программ учебных сессий для себя и первокурсников; в) при выполнении функции тьютора. Диплом об окончании Академии получают студенты, выполнившие учебный план и осуществляющие достаточно крупный проект, выходящий за рамки Академии (это возможно только при наличии и реализации индивидуальной образовательной программы, задействующей образовательную инфраструктуру Академии, общеобразовательной школы, города).

3.3. Приложения

3.3.1 Приложение 1

План-карта обучения в

Школе бизнеса Межрегиональной Академии Школьников

Задачи обучения в Школе бизнеса:

Подготовка молодых предпринимателей

- способных разрабатывать бизнес-проекты;
- умеющих организовывать фирмы и управлять ими в условиях конкуренции;
- умеющих взаимодействовать с внешней средой.

Первый курс

Задачи: создать необходимые условия студентам Школы бизнеса для освоения политологических, экономических, правовых, управленческих и психологических знаний, необходимых при осуществлении бизнес-деятельности; способствовать формированию первоначальных навыков разработки проектов производственной и управленческой деятельности бизнес-фирмы, создания фирмы и управления ее персоналом.

1 семестр. Имитационно-ролевая игра “Мегаполис”

Задачи 1 сессии:

- формировать у участников игры общие представления о том, как функционируют политическая, социальная и экономическая системы государства, как действует экономика страны в целом, каким образом складываются отношения между правительством, фирмами и гражданами;
- способствовать приобретению участниками игры опыта практической деятельности в избранной социальной роли.

Задачи 1 межсессионного периода - подготовиться к защите на второй сессии:

- реферата по теме “Общество и государство в России (любой другой стране)“;
- курсового проекта по теме “Учредительные документы предприятия”.

2 семестр. Лекционно-семинарская сессия “Государство, экономика и бизнес”

Задачи 2 сессии:

- формировать общие представления об экономических функциях государства, роли и назначении планирования бизнеса, организационной структуре предприятия, бизнес-операциях;
- способствовать приобретению студентами первого курса Школы бизнеса навыков выбора формы предприятия, разработки организационной структуры и регистрации предприятия.

Задачи 2 межсессионного периода - подготовиться к защите на третьей сессии:

- реферата по теме “Национальная экономика России (любой другой страны)“;

- курсового проекта по теме “Бизнес-план предприятия”.

3 семестр. Организационно-управленческая игра “Разработка принципиальной схемы развития Мегалополиса”

Задачи 3 сессии:

- провести проблемный анализ положения дел в Мегалополисе, помочь студентам Школы бизнеса выбрать сферу приложения своих сил и направлений специализации, разработать проект производственной деятельности и $\pi\epsilon\pi\theta\alpha\iota\omicron\ \upsilon\delta\omicron\alpha\epsilon\delta\epsilon\alpha\iota\acute{\iota}\alpha\iota\ \omicron\tau\delta\alpha\alpha\epsilon\alpha\iota\epsilon\upsilon$ фирмой, $\pi\acute{\iota}\pi\theta\alpha\alpha\epsilon\delta\omicron\upsilon\ \acute{\iota}\delta\alpha\alpha\iota\epsilon\varsigma\alpha\delta\epsilon\acute{\iota}\iota\upsilon\epsilon$ $\tau\epsilon\alpha\iota\ \alpha\alpha\upsilon\delta\alpha\epsilon\upsilon\acute{\iota}\iota\pi\theta\epsilon$ фирмы.
- способствовать приобретению студентами первого курса Школы бизнеса навыков стратегического и организационного проектирования.

Задачи 3 межсессионного периода - подготовиться к защите на четвертой сессии:

- реферата по теме “Фирма как экономический агент”;
- курсового проекта по теме “Бизнес-фирма”.

4 семестр. Учебный практикум “Создаем команду”

$\varsigma\alpha\alpha\alpha\div\epsilon$ 4 $\pi\alpha\pi\theta\epsilon\epsilon$:

- $\omicron\acute{\iota}\delta\iota\epsilon\delta\acute{\iota}\alpha\alpha\delta\upsilon\ \acute{\iota}\alpha\upsilon\epsilon\alpha\ \acute{\iota}\delta\alpha\alpha\pi\theta\alpha\alpha\epsilon\alpha\iota\epsilon\upsilon\ \acute{\iota}\ \acute{\iota}\delta\epsilon\acute{\iota}\omicron\epsilon\acute{\iota}\alpha\delta\ \omicron\tau\delta\alpha\alpha\epsilon\alpha\iota\epsilon\upsilon\ \acute{\iota}\alpha\delta\pi\acute{\iota}\alpha\epsilon\pi\acute{\iota}$, $\delta\acute{\iota}\epsilon\epsilon\ \acute{\iota}\acute{\iota}\delta\epsilon\alpha\alpha\omicron\epsilon\epsilon\ \pi\acute{\iota}\delta\delta\omicron\alpha\acute{\iota}\epsilon\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \acute{\iota}\delta\alpha\alpha\tau\delta\epsilon\upsilon\delta\epsilon\upsilon$ $\epsilon\ \acute{\iota}\alpha\delta\acute{\iota}\alpha\alpha\delta\ \delta\alpha\varsigma\delta\alpha\sigma\alpha\acute{\iota}\epsilon\upsilon\ \epsilon\acute{\iota}\iota\omicron\epsilon\epsilon\delta\acute{\iota}\alpha$;
- $\pi\acute{\iota}\pi\theta\acute{\iota}\alpha\pi\theta\alpha\acute{\iota}\alpha\alpha\delta\upsilon\ \acute{\iota}\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha\delta\alpha\omicron\alpha\acute{\iota}\epsilon\pi\ \pi\delta\omicron\alpha\acute{\alpha}\acute{\iota}\omicron\alpha\acute{\iota}\epsilon\ \acute{\iota}\alpha\delta\alpha\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\ \epsilon\omicron\delta\theta\eta\ \omicron\epsilon\acute{\iota}\epsilon\upsilon\ \alpha\epsilon\varsigma\acute{\iota}\alpha\eta\alpha\ \acute{\iota}\alpha\alpha\upsilon\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \acute{\iota}\delta\alpha\alpha\iota\epsilon\varsigma\alpha\delta\epsilon\epsilon\ \acute{\alpha}\acute{\iota}\omicron\delta\delta\epsilon\epsilon\acute{\iota}\epsilon$ $\epsilon\alpha\epsilon\delta\epsilon\alpha\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\ \pi\acute{\iota}\delta\delta\omicron\alpha\acute{\iota}\epsilon\div\pi\theta\delta\alpha\alpha$, $\acute{\iota}\acute{\iota}\delta\epsilon\alpha\alpha\omicron\epsilon\epsilon\ \pi\acute{\iota}\delta\delta\omicron\alpha\acute{\iota}\epsilon\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \acute{\iota}\alpha\ \acute{\alpha}\pi\theta\delta\epsilon\alpha\acute{\iota}\epsilon\alpha\ \acute{\iota}\alpha\upsilon\alpha\delta\epsilon\delta\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\iota\upsilon\delta\ \omicron\alpha\epsilon\alpha\epsilon$, $\alpha\upsilon\upsilon\alpha\epsilon\alpha\acute{\iota}\epsilon\upsilon\ \epsilon\acute{\iota}\iota\omicron$ $\epsilon\epsilon\epsilon\delta\acute{\iota}\iota\upsilon\delta\ \pi\epsilon\delta\omicron\alpha\omicron\epsilon\epsilon\ \epsilon\ \epsilon\delta\ \delta\alpha\varsigma\delta\alpha\sigma\alpha\acute{\iota}\epsilon\upsilon$.

$\varsigma\alpha\alpha\alpha\div\epsilon$ 4 $\acute{\iota}\alpha\epsilon\pi\alpha\pi\theta\epsilon\acute{\iota}\iota\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\ \acute{\iota}\alpha\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha\alpha$ - $\acute{\iota}\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\omicron\delta\acute{\iota}\alpha\epsilon\delta\omicron\upsilon\eta\ \epsilon\ \varsigma\alpha\upsilon\epsilon\delta\alpha\ \acute{\iota}\alpha\ \acute{\iota}\upsilon\omicron\acute{\iota}\epsilon\ \pi\alpha\pi\theta\epsilon\epsilon$:

- $\delta\alpha\delta\alpha\delta\alpha\delta\alpha\ \acute{\iota}\acute{\iota}\ \omicron\alpha\acute{\iota}\alpha$ “ $\omicron\tau\delta\alpha\alpha\epsilon\alpha\acute{\iota}\epsilon\alpha\ \acute{\iota}\alpha\delta\pi\acute{\iota}\alpha\epsilon\pi\acute{\iota}\ \acute{\iota}\delta\alpha\alpha\tau\delta\epsilon\upsilon\delta\epsilon\upsilon$ ”;
- $\epsilon\omicron\delta\pi\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\alpha\acute{\iota}\ \acute{\iota}\delta\acute{\iota}\alpha\epsilon\delta\alpha\ \acute{\iota}\acute{\iota}\ \omicron\alpha\acute{\iota}\alpha$ “ $\acute{\iota}\delta\alpha\alpha\iota\epsilon\varsigma\alpha\delta\epsilon\upsilon\ \alpha\epsilon\varsigma\acute{\iota}\alpha\eta\div\alpha\alpha\upsilon\delta\alpha\epsilon\upsilon\div\acute{\iota}\pi\theta\epsilon\ \acute{\alpha}\ \acute{\iota}\alpha\alpha\alpha\pi\epsilon\epsilon\eta\alpha$ ”.

Второй курс

Задачи: совершенствовать знания студентов второго курса Школы бизнеса о методах снижения издержек предприятия и повышении его прибыльности, финансовой и кредитной политике предприятия, совершенствовать навыки управления фирмой, стратегического и инновационного менеджмента.

5 семестр. Имитационно-ролевая игра “Мегалополис 2”

Задачи 5 сессии:

- углубить знания студентов второго курса Школы бизнеса о социально-экономической политике государства, финансовом планировании на предприятии, конкуренции, ценообразовании и эффективности производства, издержках производства и доходах предприятия, элементах бухгалтерского учета, трудовых ресурсах, организации трудовых процессов и управлении трудом в системе рыночных отношений;
- совершенствовать навыки создания и регистрации предприятия, найма персонала предприятия, организации работ и управления предприятием, заключение контрактов с поставщиками и потребителями услуг (товаров) предприятия.

Задачи 5 межсессионного периода - подготовиться к защите на шестой сессии:

- реферата по теме “Финансовый менеджмент”;
- курсового проекта по теме “Финансовая деятельность предприятия в условиях рыночной экономики”.

6 семестр. Лекционно-семинарская сессия “Финансовый менеджмент”

Задачи 6 сессии:

- расширить и углубить знания студентов второго курса Школы бизнеса о роли маркетинга и сущности бухгалтерского учета, финансах, денежном обращении и кредитах, методах разработки управленческих решений;
- совершенствовать навыки финансового анализа деятельности предприятия, составления финансово-бухгалтерской документации, прогнозирования будущего предприятия.

Задачи 6 межсессионного периода - подготовиться к защите на седьмой сессии:

- реферата по теме “Организация бухгалтерского учета на предприятии”;
- курсового проекта по теме “Годовой отчет предприятия в налоговую инспекцию”.

7 семестр. Организационно-управленческая игра “Программно-проектное управление фирмой”

Задача 7 сессии:

- расширить и углубить знания студентов второго курса Школы бизнеса о стратегическом и организационном проектировании, стратегическом и инновационном менеджменте;
- совершенствовать навыки разработки программ и проектов развития предприятия.

Задача 7 межсессионного периода: подготовиться к защите на восьмой сессии дипломного проекта.

3.3.2 Приложение 2

Учебный план Школы бизнеса на 1996-1998 учебный год

Учебные дисциплины	1 курс								2 курс								Всего
	1 сем		2 сем		3 сем		4 сем		5 сем		6 сем		7 сем		8 сем		
	а	в	а	в	а	в	а	в	а	в	а	в	а	в	а	в	
1. Введение в политологию	6	6															12
2. Основы гос. и гр. права	4	6															10
3. Основы эконо. знаний	6	10	12	30													58
4. Общие вопросы управления			8	12													20
5. Основы организации			8	18													26
6. Организация труда руков.											8	22					30
7. Основы окнфлитологии							8	8									16
8. Основы бизнеса	4	8	12	30	6	26	-	34									120
9. Введ. в совр. микроэкон									4	6	4	14					28
10. Финансы и кредит									4	8	8	20					40
11. Основы бухучета									8	8	8	20					44
12. Разработка упр. решений									4	8	8	14					34
13. Управление персоналом							8	8									16
14. Страт. и ин. менеджмент					8	28	-	34									70
15. Подг. к защите диплома														50			50
ИТОГО	20	30	40	90	14	54	16	84	20	30	36	90	-	50	-	-	574
ВСЕГО теоретических часов	50		130		68		100		50		126		50		-		574
16. ИРИ “Мегаполис”	100																100
17. ДИ “Создаем предприят.”			20														20
18. ОУИ “Разработка принципиальной схемы развития Мегаполиса”					82												82
19. УП “Создаем команду”							50										50
20. ИРИ “Мегаполис-2”									100								100
21. ДИ “Бухучет на предприятии”											24						24
22. ОУИ “Программно-проектное управление фирмой”													100				100
23. Защита диплома															66		66
ИТОГО практических занятий	100		20		82		50		100		24		100		66		542
ВСЕГО ЧАСОВ	150		150		150		150		150		150		150		66		1116

а - аудиторные занятия на сессии.

в - внеаудиторные занятия.

3.3.3. Приложение 3

Учебные программы Школы бизнеса

Инвариантная часть

1. Введение в политологию

Предмет политологии и ее место в системе социально-гуманитарных дисциплин. Связь политологии и политики. Государство, его основные институты и функции. Типы государств и их разновидности. Формы территориально-политической организации государств. Политические режимы. Правовое государство.

Гражданское общество, его основные характеристики. Общественные и политические объединения.

2. Основы государственного (конституционного) и гражданского права

Понятие и признаки права. Формы (источники) права. Система права.

Конституция РФ. Права человека и гражданина. Федеративное устройство РФ. Федеральные органы законодательной и исполнительной власти. Местное самоуправление в РФ. Судебная власть в РФ.

Гражданская правоспособность и дееспособность. Право собственности. Гражданско-правовое обязательство. Гражданско-правовая ответственность.

3. Основы экономических знаний

Предмет экономической науки. Микроэкономика и макроэкономика.

Введение в макроэкономику. Макроэкономические цели. Рыночная экономика и государство. Концепции регулирования национального производства. Экономические функции государства.

Введение в микроэкономику. Фирма и формы конкуренции. Издержки производства и доход. Факторы производства и распределение доходов. Заработная плата на различных рынках труда. Неравенство доходов и его причины. Кривая Лоренса.

4. Общие вопросы управления

Назначение и роль управленческой деятельности. Виды управленческих действий. Функции управления. Имидж (образ) менеджера. Факторы и тенденции эффективности управления.

5. Основы организации

Организация и управление. Субъекты организаторской деятельности. Распределение полномочий и ответственности. Построение организации. Организационная структура предприятия. Изменения в организации.

6. Организация труда руководителя

Стиль работы руководителя. Записная книжка руководителя. Почасовой план работы. Служебные документы. Искусство телефонной беседы. Деловые беседы. Публичные выступления. Личная корреспонденция. Приемы уклонистики.

7. Основы конфликтологии

Понятие конфликта. Источники возникновения конфликта. Картография конфликта. Выработка альтернатив для разрешения конфликта. Процедуры разрешения конфликта.

Вариативная часть

8. Основы бизнеса

Сущность бизнеса, его место в современном обществе. Философия предпринимательства.

Виды бизнес-деятельности. Формы организации бизнеса. Принципы и методы бизнеса.

Выбор вида деятельности, организация предприятия (фирмы). Учредительные документы предприятия. Уставной фонд. Регистрация предприятия. Программа первичных предпринимательских действий.

Бизнес-операция, ее этапы. Схема ресурсного обеспечения бизнес-операции. Денежный расчет бизнес-операции.

Планирование бизнеса. Бизнес-план, его разделы.

Источники финансирования бизнеса. Бухгалтерский учет и баланс предприятия. Финансовый анализ деятельности предприятия. Бизнес и цены.

Предпринимательский, хозяйственный риск. Как измерить риск. Виды предпринимательских потерь. Причины возникновения потерь. Как оценить и уменьшить риск.

Бизнес и потребители. Бизнес и люди. Сделки в бизнесе. Реклама в бизнесе. Бизнес и мораль. Морально-этический кодекс цивилизованного бизнесмена. Культура предпринимательства.

9. Введение в современную микроэкономику

Причины возникновения рыночной экономики. Организация рыночной экономики, Функции рынка. Частная собственность как основа рыночной экономики.

Спрос и его изменение. Предложение товаров на рынке. Эластичность спроса и предложения. Основы теории потребительского поведения.

Издержки, их сущность и структура. Поведение фирмы в краткосрочном и долговременном периодах. Основные направления уменьшения издержек производства. Рынки факторов производства. Формирование рыночных инфраструктур и классические принципы ресурсопользования. Особенности спроса и предложения основных факторов производства. Рынок труда. Заработная плата.

Экономическая природа прибыли. Капитал. Процент на капитал: сущность, динамика, ее факторы.

Трудовые отношения на фирме. Коллективный договор. Профсоюзы и трудовые отношения.

10. Финансы и кредит

Сущность и роль финансов и кредита. Формирование и использование денежных накоплений предприятий. Принципы финансирования и кредитования капитальных вложений. Оборотные средства предприятий, система их финансирования и кредитования. Безналичные расчеты между предприятиями. Краткосрочный кредит. Финансовая работа и финансовое планирование в системе управления предприятием.

11. Основы бухгалтерского учета

Сущность бухгалтерского учета. Учет денежных средств и расчетов. Учет производственных запасов. Учет основных средств и нематериальных активов. Учет капитальных и финансовых вложений. Учет готовой продукции и ее реализации. Учет фондов, резервов и займов. Учет и анализ финансовых результатов и использования прибыли. Финансовая отчетность. Принципы производственного учета.

12. Разработка управленческих решений

Типология управленческих решений. Природа процесса принятия решений. Модели в процессе разработки управленческих решений. Методы разработки и выбора управленческих решений. Эффективность решений. Контроль реализации управленческих решений. Управленческие решения и ответственность.

13. Управление персоналом

Место и роль управления персоналом в системе управления предприятием. Принципы управления персоналом. Анализ кадрового потенциала. Перемещения. Работа с кадровым резервом. Планирование деловой карьеры. Подбор персонала и профориентация. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации персонала. Мотивация поведения в процессе трудовой деятельности. Конфликты в коллективе. Оценка эффективности управления персоналом.

14. Стратегический и инновационный менеджмент

Стратегические проблемы развития предприятия. Стратегическое управление. Стратегический маркетинг. Ситуационный анализ. Формирование стратегических целей и стратегии предприятия. Стратегия и организационная структура. Проектирование систем управления.

Управление развитием. Нововведения как объект интонационного управления. Разработка программ и проектов нововведений. Инновационный менеджмент и стратегическое управление.

3.3.4. Приложение 4

Программы учебных сессий Школы бизнеса

Программа первой (летней) учебной сессии Школы бизнеса

Цели сессии

1. Создание в игровом режиме модели открытого общества, обучение студентов навыкам защиты своих конституционных прав и свобод.
2. Формирование у студентов общих представлений о политической, социальной и экономической системах государства, их функционировании и взаимодействии.
3. Обучение студентов навыкам предпринимательской деятельности в “реально” существующих политических, экономических и социальных условиях Мегаполиса.

Распорядок дня

08.30 - 09.00 - завтрак

13.00 - 15.00 - обед, отдых

19.00 - 21.00 - ужин, отдых

22.30 - 23.30 - вечерний огонек

24.00 - отбой

**Расписание лекций и программа
имитационно-ролевой игры “Мегаполис”**

Первый этап игры

Первый день игры

11.45 - 12.45 - Вступительное слово ректора Межрегиональной Академии Школьников и Студентов. “Назначение, роль и функции Межрегиональной Академии Школьников и Студентов”.

15.00-18.00 - Введение в политологию. Лекция по теме “Государство, его основные институты и функции”.

18.00-20.00 - Продажа игровых денег гражданам страны.

20.00- 21.30 - Подготовка к празднику Мегалополиса “Гости из будущего”.

21.30-22.45 - Праздник Мегалополиса “Гости из будущего”.

Второй день игры

09.00-12.00- Основы государственного (конституционного) и гражданского права. Лекция по теме “Конституционное устройство Российской Федерации. Гражданское право”.

12.00-15.00 - Общее собрание участников игры:

- запуск избирательной кампании депутатов в Федеральное Собрание Мегалополиса;
- презентация претендентов на должности в органах государственной власти и местного самоуправления;

15.00-18.00 - Основы экономических знаний. Лекция по теме “Введение в макроэкономику”.

18.00-20.00 - Организационные собрания фирм.

20.00-21.30 - Аукцион по продаже государственной собственности Мегалополиса.

21.30-22.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Третий день игры

09.00-12.00- Основы бизнеса. Лекция по теме “Виды бизнес-деятельности. Учредительные документы предприятия”.

12.00-15.00 - Предвыборная кампания. Подготовка учредительных документов фирм.

15.00-16.20 - Введение в политологию. Лекция по теме “Гражданское общество, его основные характеристики”.

16.30-18.00 - Основы экономических знаний. Лекция по теме “Экономические функции государства”.

18.00-20.00 - Предвыборная кампания. Подготовка учредительных документов фирм.

20.00-21.30 - Выборы депутатов Федерального собрания и мэров городов. Формирование Правительства Мегалополиса.

21.30-22.45 - Регистрация фирм.

Второй этап игры

Четвертый день игры

09.00-20.00 - Имитационно-ролевая игра.

20.00-21.30 - Подготовка к празднику “День Надежды”.

21.30-22.45 - Праздник “День Надежды”.

Пятый день игры

09.00-21.30 - Имитационно-ролевая игра.

21.30-22.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Шестой день игры

09.00-20.00 - Имитационно-ролевая игра.

20.00-21.30 - Подготовка к хит-параду “Звездный дождь”.

21.30-22.45 - Хит-парад “Звездный дождь”.

Седьмой день игры

09.00-21.30 - Имитационно-ролевая игра.

21.30-22.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Восьмой день игры

09.00-20.00 - Имитационно-ролевая игра.

20.00-21.30 - Подготовка к творческому отчету “Птенцы гнезда В.Р.”

21.30-22.45 - Творческий отчет “Птенцы гнезда В.Р.”

Третий этап игры

Девятый день игры

09.00-13.00 - Имитационно-ролевая игра.

15.00-21.30 - Спартакиада Мегалополиса.

21.30-22.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Десятый день игры

09.00-13.00 - Спартакиада Мегаполиса.

15.00-21.30 - Подготовка к заключительному Гала-концерту.

21.30-01.00 - Заключительный Гала-концерт. Танцевально-развлекательная программа.

Одиннадцатый день игры

11.00 - Отъезд.

Программа второй (осенней) учебной сессии Школы бизнеса

Цели сессии

1. Формировать общие представления об экономических функциях государства, роли и назначении планирования бизнеса, организационной структуре предприятия, бизнес-операциях.

2. Способствовать приобретению студентами первого курса Школы Бизнеса навыков проработки идеи создания бизнеса, выбора формы предприятия и его регистрации.

Распорядок дня

08.30-09.00 - завтрак

13.00 - 15.00 - обед, отдых

19.00 - 20.00 - ужин, отдых

22.30 - 23.30 - вечерний огонек

24.00 - отбой

Расписание лекций и программа деловой игры

“Создаем предприятие”

Первый день

11.00-12.45 - Общие вопросы управления. Лекция по теме “Виды управленческих действий”.

15.00-18.00 - Основы организации. Лекция по теме “Субъекты организаторской деятельности”

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.

20.00-22.30 - Деловая игра “Создаем предприятие”. (1 этап игры (1 тур) - Анализ имитационно-ролевой игры “Мегаполис”).

Второй день

09.00-12.00 - Общие вопросы управления. Лекция по теме “Функции управления”.

12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

15.00-18.00 - Основы организации. Лекция по теме “Организационная структура предприятия”.

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.

20.00-22.30 - Деловая игра “Создаем предприятие”. (2 этап игры (2-3 тур) - Проработка идеи создания бизнеса для Мегаполиса).

Третий день

09.00-12.00 - Основы экономических знаний. Лекция по теме “Рыночная система и организация торгово-промышленной деятельности”.

12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

15.00-18.00 - Основы бизнеса. Лекция по теме “Планирование бизнеса”.

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.

20.00-22.30 - Деловая игра “Создаем предприятие”. (2 этап игры (4-5 тур) - Проработка идеи создания бизнеса для Мегаполиса).

Четвертый день

09.00-12.00 - Основы экономических знаний. Лекция по теме “Рынок и конкуренция”.

12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

15.00-18.00 - Основы бизнеса. Лекция по теме “Бизнес-операция, ее этапы”.

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.

20.00-22.30 - Деловая игра “Создаем предприятие”.

(3 этап игры (6-8 тур) - Разработка учредительных документов предприятия).

Пятый день

09.00-12.00 - Основы экономических знаний. Лекция по теме “Теория поведения фирмы в условиях рынка”.

12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

15.00-18.00 - Основы бизнеса. Лекция по теме “Финансовый менеджмент”.

18.00-22.00 - Деловая игра “Создаем предприятие” (4 этап игры (9-10 тур) - Регистрация предприятия и определение его рейтинга).

22.00-24.00 - Танцевально-развлекательная программа.

Шестой день

10.00 - Отъезд.

Программа третьей (зимней) учебной сессии Школы бизнеса

Цели сессии

1. Ознакомиться с программно-проектным управлением развития государства.
2. Провести проблемный анализ положения дел в Мегаполисе, помочь студентам Школы бизнеса выбрать сферу приложения своих сил и направлений специализации. Разработать проект производственной деятельности и её осуществления фирмой, её функционирования и развития.
3. Способствовать приобретению студентами первого курса Школы бизнеса навыков стратегического и организационного проектирования.

Распорядок дня

08.30-09.00 - завтрак
13.00-15.00 - обед, отдых
19.00-20.00 - ужин, отдых
22.15-23.45 - вечерний огонек
24.00 - отбой

Расписание лекций

Первый день

11.00-12.45 - Основы бизнеса. Лекция по теме “Виды предпринимательских потерь”.
15.00-18.00 - Стратегический и инновационный менеджмент. Лекция по теме “Стратегическое управление”.
18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.
20.00-22.30 - Защита курсовых проектов.

Второй день

09.00-12.00 - Основы бизнеса. Лекция по теме “Основы маркетинга”.
12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.
15.00-18.00 - Стратегический и инновационный менеджмент. Лекция по теме “Управление развитием”.
18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.
21.00-23.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Программа организационно-управленческой игры “Разработка принципиальной схемы развития Мегаполиса” Первый этап игры. Разработка модели Мегаполиса

Третий день

09.00-10.00 - Установочный доклад руководителя игры “Государство и общество”.
10.00-11.30 - Работа в группах. Анализ доклада и программы игры. Определение групповых и индивидуальных целей на игру.
11.30-17.00 - Работа в группах. Подготовка доклада по теме “Анализ обстановки, сложившейся в Мегаполисе: политические, экономические, социальные и культурно-образовательные аспекты. Выделение проблем”.
17.00-18.45 - Общее заседание. Доклады групп и общая дискуссия по теме “Проблемы Мегаполиса”.
20.00-22.00 - Общая дискуссия по теме “Модели и моделирование”.

Четвертый день

09.00-12.45 - Работа в группах. Подготовка доклада по теме “Модель политической, экономической, социальной, культурно-образовательной систем Мегаполиса”.
15.00-18.45 - Общее заседание. Доклады групп и общая дискуссия по теме дня.
20.00-22.00 - Работа в группах. Подготовка доклада по теме “Рыночная социально ориентированная экономика Мегаполиса”.

Пятый день

09.00-12.45 - Продолжение работы в группах. Подготовка доклада по теме “Рыночная социально ориентированная экономика Мегаполиса”.

15.00-18.45 - Общее заседание. Доклады групп и общая дискуссия по теме дня.

21.00-23.45 - Танцевально-развлекательная программа.

Второй этап игры. Разработка план-карты работ по созданию экономических единиц (бизнес-фирм)

Шестой день

09.00-10.00 - Установочный доклад руководителя игры “Наметки план-карты работ по созданию новых общественно-политических, экономических, образовательных единиц Мегаполиса”.

10.00-11.30 - Работа в группах. Анализ доклада на второй этап игры. Доопределение групповых и индивидуальных целей на игру.

11.30-16.30 - Работа в группах. Подготовка докладов по теме “Прорисовка план-карты работ (позиционной) по разработке экономических единиц Мегаполиса”.

16.30-18.45 - Общее заседание бизнес-направления. Доклады групп по теме дня и общая дискуссия.

20.00-22.00 - Работа в группах. Подготовка докладов по теме “Прорисовка последовательности работ по проектированию экономических единиц Мегаполиса”.

Седьмой день

09.00-12.45 - Продолжение работы в группах. Подготовка докладов по теме “Прорисовка последовательности работ по рефлексивно-мыслительному оформлению и проектированию экономических единиц Мегаполиса”.

15.00-17.00 - Общее заседание бизнес-направления. Доклады групп по теме дня и общая дискуссия.

17.00-22.00 - Работа в группах. Подготовка отчетных докладов групп.

Восьмой день

09.00-18.45 - Общее заседание. Отчетные доклады групп всех направлений по теме “План-карты работ по созданию общественно-политических, экономических и образовательных единиц Мегаполиса”.

20.00-21.00 - Заключительное слово руководителя игры.

22.00-24.00 - Танцевально-развлекательная программа.

Девятый день

10.00 - Отъезд.

Программа четвертой (весенней) учебной сессии Школы бизнеса

Цели сессии

1. Ознакомить студентов Школы Бизнеса с основами теории управления персоналом и конфликтологии.

2. Помочь студентам составить таблицу диагноза своих сильных и слабых сторон (дефектную ведомость) и личный план развития.

3. Научить студентов техникам создания управленческой команды.

Распорядок дня

08.30-09.00 - завтрак

13.00-15.00 - обед, отдых

19.00-20.00 - ужин, отдых

22.15-23.30 - вечерний огонек

24.00 - отбой

Расписание лекций

Первый день

11.00-12.45 - Управление персоналом. Лекция по теме “Управление персоналом”.

15.00-18.00 - Основы конфликтологии. Лекция по теме “Картография конфликта”.

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекций.

20.00-22.00 - Защита курсовых проектов.

Второй день

09.00-12.00 - Управление персоналом. Лекция по теме “Мотивация поведения в процессе трудовой деятельности”.

12.00-12.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

15.00-18.00 - Основы конфликтологии. Лекция по теме “Процедуры разрешения конфликта”.

18.00-18.45 - Работа в группах. Анализ содержания лекции.

20.00-22.00 - Защита курсовых проектов.

Программа учебного практикума “Создаем команду”

Третий день

09.00-10.00 - Установочный доклад руководителя учебного практикума.

10.00-20.00 - Игра-тест “Познаем себя”.

21.00-22.00 - Работа в группах. Анализ содержания игры.

Четвертый день

09.00-20.00 - Тренинг “Принимаем коллективное решение”

21.00-22.00 - Работа в группах. Анализ содержания тренинга.

Пятый день

09.00-20.00 - Тренинг “Проводим совместное дело”.

21.00-22.00 - Работа в группах. Анализ содержания тренинга.

Шестой день

09.00-20.00 - Тренинг “Разрешаем конфликт”.

20.00-21.00 - Работа в группах. Анализ содержания тренинга.

21.00-22.00 - Заключительное слово руководителя учебного практикума.

Седьмой день

10.00 - Отъезд.

3.3.5. Приложение 5

Описание имитационно-ролевой игры “Мегаполис”

Игра проводится в течение десяти дней в загородной зоне (база отдыха, дом отдыха, пионерский лагерь и пр.) в виде создания игрового государства Мегаполиса, гражданами которого становятся студенты Школы бизнеса, Школы лидеров, Школы тьютеров и Школы консультантов Межрегиональной академии школьников и студентов. В Мегаполисе создаются органы государственной власти и местного самоуправления, учреждения государственного управления, фирмы разных форм собственности.

I. Политическая система Мегаполиса

В Мегаполисе жизнь строится на принципах гражданского общества, правового государства и рыночной социально ориентированной экономики.

1.1. Территориально-политическое устройство Мегаполиса - федеративное. Города, входящие в Мегаполис, обладают в соответствии с Конституцией политической и экономической самостоятельностью. Города не имеют права выхода из федеративного государства. Каждый город имеет мэра, осуществляющего исполнительную власть, а также другие необходимые городу органы государственной власти.

1.2. Органы государственной власти. В Мегаполисе создается парламентская республика, в которой существует законодательная, исполнительная и судебная власти, действующие в рамках своей компетенции и контролирующие друг друга.

Президент Мегаполиса выполняет представительские и консультативные функции, осуществляет контроль за выполнением всеми участниками правил игры.

Высшим законодательным органом Мегаполиса является **Федеральное Собрание**, которое состоит из двух палат - **Совета Федерации и Государственной Думы**. Государственная Дума избирается на началах всеобщего и равного избирательного права путем тайного голосования в соответствии с федеральным законом. Избранными в нижнюю палату Парламента не могут быть государственные служащие, судьи, руководители частных фирм. Члены Государственной Думы работают на постоянной основе, им выплачивается денежное вознаграждение, соответствующее жалованью членов Правительства. Избиратели имеют право отзыва своего депутата. Совет Федерации формируется из выбранных мэров городов. Руководят деятельностью палат Парламента выбираемые членами палаты Парламента председатели.

Основными задачами Парламента являются:

- внесение изменений в Конституцию Мегаполиса, издание законопроектов;
- принятие бюджета Мегаполиса и контроль за его исполнением;
- контроль за деятельностью Правительства.

Высшим исполнительным органом государства является **Правительство**. В состав Правительства входят Председатель Правительства Мегapolis, министр экономики и финансов, министр культуры и образования, министр безопасности и управляющий государственным банком. Председатель Правительства назначается Парламентом. Члены Правительства утверждаются Парламентом по представлению Председателя Правительства. Правительство в своей деятельности подотчетно Парламенту.

Основными задачами Правительства являются:

- разработка федерального бюджета, предоставление его на утверждение в Парламент, обеспечение его исполнения;
- проведение единой государственной экономической, финансовой и социальной политики;
- обеспечение нормального функционирования экономики государства;
- организация жизнедеятельности Мегapolis;
- обеспечение правопорядка в Мегapolis;
- решение оперативных вопросов, возникающих в процессе жизни государства;

Высшим судебным органом государства является **Верховный суд**, избираемый всеобщим прямым и тайным голосованием жителей Мегapolis.

Основными задачами Верховного суда являются:

- надзор за соблюдением Конституции Мегapolis, соответствием ей актов законодательной и исполнительной власти;
- надзор за соблюдением законности в деятельности законодательной, исполнительной властей и Президента;
- надзор за соблюдением гражданами законов Мегapolis.

1.3. Структура Правительства. Работой Правительства руководит Председатель Правительства, основная задача которого - организовать работу всех министерств, координировать эту деятельность, решать возникающие вопросы и конфликты, относящиеся к компетенции исполнительной власти. Председатель периодически созывает заседания Правительства, на которых заслушиваются отчеты министров, принимаются решения политического, экономического и социального характера. Правительство рассматривает все оперативные вопросы, возникающие в процессе жизни города, принимая решения простым большинством голосов. Работой министерств руководят министры, которые отвечают за четкое функционирование возглавляемых ими отраслей и сфер экономики.

Министерство экономики и финансов состоит из управления экономики, управления финансов, управления торговли и управления труда и занятости. Возглавляют управления начальники управлений. Министр экономики является заместителем Председателя Правительства.

Управление экономики

- выдает фирмам и отдельным гражданам государственные заказы на выполнение работ, финансируемых из государственного бюджета, осуществляет контроль за ходом этих работ и приемку результатов работы;
- разрабатывает государственные программы, устанавливает необходимые объемы их финансирования, осуществляет ценовую и антимонопольную политику, следит за оплатой труда (вместе с управлением труда) и обеспечением занятости;
- совместно с управлением финансов разрабатывает проект государственного бюджета;
- устанавливает минимальный уровень заработной платы и следит за соблюдением этого уровня фирмами;
- проводит активную политику поиска и формирования фронта работ, экономической деятельности в стране;
- выплачивает пособие по безработице участникам игры, зарегистрированным на бирже в качестве безработных.

Управление финансов

- участвует в формировании государственного бюджета, следит за выполнением бюджета;
- следит за выполнением гражданами, предприятиями, организациями и учреждениями налогового законодательства, взимает налоги в соответствии с установленными законом налоговыми ставками и передает их в Государственный банк.

Управление торговли

- помогает фирмам в закупке и продаже товаров, обеспечивает функционирование торговых точек и предприятий сферы обслуживания, организует продажу товаров из государственных фондов, в том числе аукционную продажу;
- согласовывает цены и тарифы на товары и услуги, предоставляемые Правительством.

Управление труда и занятости

- регулирует трудовые отношения в стране, ведает вопросами обеспечения занятости населения;
- воздействует в предусмотренных законом пределах на оплату труда государственных служащих и работников фирм;
- организует обучение (переобучение) граждан, обеспечивает выдачу пособий по безработице и следит за деятельностью биржи труда.

Министерство культуры и образования состоит из управления культуры, управления образования и управления рекламы и информации.

Управление культуры

- организует культурно-развлекательные программы для граждан страны, занимается организацией отдыха граждан;
- способствует созданию фирм, занятых культурно-досуговой деятельностью, выдает им государственные заказы на эту деятельность.

Управление образования

- занимается организацией обучения жителей государства;
- способствует созданию фирм, занятых образовательной деятельностью, выдает им государственные заказы на эту деятельность.

Управление рекламы и информации

- распространяет правительственную информацию и координирует информационно-рекламную деятельность фирм и отдельных предпринимателей;
- собирает деловую информацию, обобщает ее и доводит до сведения граждан и фирм;
- выпускает государственные газеты и информационные бюллетени, организует сообщения по местному радио, размещает, распространяет рекламные сообщения с оплатой по государственному тарифу;
- способствует созданию частных рекламных фирм и средств массовой информации, выдает им государственные заказы на эту деятельность.

Министерство безопасности состоит из управления юстиции и управления внутренних дел.

Управление юстиции

- следит за исполнением законов страны, осуществляет государственное регулирование легального бизнеса, предпринимательской деятельности;
- рассматривает поступающие заявления об открытии своего дела со стороны участников игры и принимает решение о разрешении заниматься тем или иным видом предпринимательской деятельности, выдает официальное свидетельство о регистрации фирмы.

Управление внутренних дел

- разрабатывает и осуществляет систему мер по обеспечению необходимых условий для эффективной деятельности фирм, частных предпринимателей, безопасности всех участников игры;
- обеспечивает охрану общественного порядка в стране.

Государственный (центральный) банк

- обладает правом выпуска денежных знаков страны - игровых рублей;
- организует работу сети коммерческих банков, обеспечивающих банковское обслуживание фирм и граждан (предоставление кредитов, прием депозитов, ведение расчетных счетов фирм и лицевых счетов граждан, выпуск и распространение ценных бумаг, покупка и продажа государственных ценных бумаг);
- устанавливает курс котировки внутренней валюты по отношению к другим валютам и осуществляет обменные операции по этому курсу.

1.4. Органы местного самоуправления. Самоуправление - деятельность местных органов власти по реализации предоставленных им Конституцией полномочий. В Мегаполисе создаются городские муниципалитеты, основной задачей которых является организация жизнедеятельности городов, входящих в Мегаполис и взаимодействие с центральными органами управления.

Главой муниципалитета является мэр, избираемый населением города. Мэр по должности входит в верхнюю палату Федерального Собрания - Совет Федерации. Деятельность муниципалитета (других органов местного самоуправления) и должностных лиц финансируется из местного бюджета.

1.5. Общественные объединения. Неотъемлемой частью политической системы Мегаполиса являются общественные объединения (политические партии, профсоюзы, союзы, ассоциации, движения и пр.) Граждане Мегаполиса вправе создавать любые общественные объединения в соответствии с Конституцией и действующим законодательством.

Партия - это политическая общественная организация, которая борется за власть или за участие в осуществлении власти с целью реализации своей социально-экономической программы.

Профсоюзы - массовые общественные организации наемных работников, основанные на общности их интересов в процессе труда и имеющие целью улучшение условий жизни и труда своих членов.

Союзы, ассоциации, движения и пр. - защищают интересы своих сторонников и ориентированы на достижение целей, важных для общества в целом (защита окружающей среды, прав потребителей, престарелых и пр.) Они не ставят своей задачей добиваться политической власти - они борются за влияние на политический процесс, а не за участие во власти.

1.6. Избирательная система в Мегаполисе. В Мегаполисе осуществляются выборы нижней палаты Федерального Собрания, Верховного суда, органов местного самоуправления.

В Мегаполисе создаются избирательные округа и устанавливается мажоритарная система выборов с двумя турами голосования. Выборы считаются состоявшимися, если в них приняли участие не менее 25% от числа зарегистрированных избирателей. Избранным считается кандидат, получивший в избирательном округе абсолютное большинство голосов (50% +1 голос) от принявших участие в голосовании. В случае, если ни один из кандидатов не набирает требуемого числа голосов, проводится второй тур выборов, в котором участвует два кандидата, получившие наибольшее число голосов в первом туре. Во втором туре побеждает кандидат, набравший голосов больше, чем другой.

II. Основные направления внутренней политики Мегаполиса

Внутренняя политика - совокупность направлений деятельности государства, его структур и институтов, ориентированных на сохранение или реформирование существующего строя в стране.

2.1. Политика в области построения правового государства (в котором господствует право и соблюдается верховенство закона) направлена на недопущение ограничения конституционного правления; создание развитой и непротиворечивой правовой системы и эффективной судебной власти; сохранение реального разделения властей с их эффективным взаимодействием и взаимным контролем; расширение социального контроля политики и власти.

Государственные институты Мегаполиса добиваются установления единого и обязательного для всех граждан правового порядка, ограничивают себя определенным комплексом постоянных норм и правил, признают подзаконность государственной власти, неприкосновенность личности, жилища и переписки.

Правовое государство выражает всеобщую волю граждан, примиряет и совмещает экономические интересы различных социальных групп и классов в реальном жизненном процессе.

2.2. Политика государства в области построения гражданского общества (общества с развитыми экономическими, культурными, правовыми и политическими отношениями между его членами) - это процесс бесконечного совершенствования общества, власти, политики и человека, охватывающий все без исключения стороны жизни.

Деятельность государственных институтов направлена на поддержание легальной оппозиции; на развитие массовых движений, партий, группировок по убеждениям и любым другим признакам; децентрализацию власти государства за счет передачи части ее самоуправлению; взаимодействие большинства и меньшинства на основе бесконфликтного согласования их позиций.

В строительстве гражданского общества государство направляет свою деятельность наряду с созданием зоны личной безопасности граждан (соблюдение прав человека и гражданина) на создание зоны социально-экономической безопасности личности по отношению к государству. Сюда включается свободный доступ к здравоохранению, образованию, культуре, выбор деятельности по призванию, социально гарантированные компенсации трудовых затрат с одновременным запретом всех форм принуждения. Государство является гарантом нормального существования и функционирования гражданского общества, его основных институтов, принципов и ценностей.

2.3. Политика государства в области экономики направлена на разработку и утверждение хозяйственного законодательства, исходя из принципа "все разрешено, что не запрещено";

определение приоритетов макроэкономического развития (что важно сегодня, сколько на это потребуется ресурсов, как быстро они дадут отдачу); регулирование экономической деятельности для достижения поставленных задач и реализации социальных ценностей.

В Мегаполисе государственное регулирование экономики осуществляется через:

- целенаправленные капиталовложения в частные или государственные фирмы, удовлетворяющие социальные потребности населения страны;
- государственные закупки и систему потребительского кредита, расширяющие емкость рынка;
- установление максимальной продолжительности рабочего дня и минимальной величины заработной платы.

К числу наиболее важных инструментов государственного регулирования в Мегаполисе относится политика в области правительственных расходов и налогов (**фискальная политика**).

Налоги - обязательные платежи, взимаемые государством с населения, организаций и предприятий, являются важнейшим инструментом фискальной политики. В Мегаполисе налоги разделены на два вида: федеральные и местные (городские) налоги.

Федеральные налоги устанавливаются и вводятся Федеральным Собранием Мегаполиса, взимаются по всей территории страны и зачисляются в федеральный бюджет. В структуре федеральных налогов три налога - налог на валовый доход фирм, налог на валовый доход индивидуальных предпринимателей, подоходный налог с совокупного дохода граждан - являются постоянными. Федеральное Собрание, в случае необходимости, имеет право вводить дополнительные федеральные налоги.

Местные (городские) налоги устанавливаются и вводятся мэрами городов, входящих в Мегаполис, и взимаются только на территории данного города. Местные налоги зачисляются в местные бюджеты и расходуются на нужды жителей города.

Правительственные расходы являются другим инструментом фискальной политики государства. Государственные расходы играют существенную роль в социально-экономическом развитии общества.

Совокупные доходы и расходы государства находят выражение в **государственном бюджете**. Он составляется на основе плана социально-экономического развития Мегаполиса и после утверждения Федеральным Собранием принимает силу закона. Основными источниками **доходов** государственного бюджета Мегаполиса являются:

Налог на валовый доход фирм.

Налог на валовый доход индивидуальных предпринимателей.

Подоходный налог с совокупного дохода граждан страны.

Государственные займы, реализуемые среди населения.

Назначение госбюджета состоит в том, чтобы обеспечить финансовыми ресурсами:

Затраты на образование.

Затраты на культуру, искусство и средства массовой информации.

Затраты на здравоохранение и физическую культуру.

Затраты на социальное обеспечение.

Затраты на государственные пособия и компенсации.

Затраты на содержание правоохранительных органов.

Затраты на содержание органов государственной власти, управлений и судов.

Государственные вложения в развитие производства.

Прочие расходы государства.

2.4. Социальная политика ориентирована на управление социальным развитием общества, на удовлетворение материальных и культурных потребностей его членов и на регулирование процессов социальной дифференциации общества.

Важнейшей задачей социальной политики является достижение определенного уровня равновесия в общественной жизни через перераспределение материальных средств и организационных усилий, направленных на обеспечение определенного уровня жизни и изменение его качества в направлении, снижающем социальную напряженность.

Социальная политика, включающая в себя систему индексации доходов, установление прожиточного минимума и т. п., направлена прежде всего на осуществление определенных программ помощи малоимущим слоям населения. Социальная политика охватывает такие сферы, как образование, медицина, культура, оказание помощи многодетным, политику в области занятости.

Государственные службы образования, здравоохранения, культуры и искусства, социального обеспечения являются специализированными органами, осуществляющими дифференцированные направления социальной политики государства.

III. Экономическая деятельность в Мегалополисе

3.1. Типы предпринимательской деятельности и наемный труд. Все принимающие участие в игре объявляются гражданами государства и считаются дееспособными, то есть имеющими определенные права и несущими обязанности. Перечень прав и обязанностей граждан отражается в Конституции и кодексах, принимаемых в стране Парламентом (административный, гражданский, уголовный кодексы).

Экономическая деятельность в стране осуществляется гражданами в двух формах:

- предпринимательская деятельность отдельных граждан, проводимая ими в качестве физических лиц (индивидуальная деятельность);
- предпринимательская деятельность фирм, проводимая ими в качестве юридических лиц.

Граждане страны имеют право работать в частных, муниципальных и государственных предприятиях по найму.

3.2. Предпринимательская деятельность юридических лиц. Граждане страны, желающие заниматься бизнесом, создают в этих целях предпринимательские структуры в виде фирм.

3.2.1. Уставные документы и регистрация фирм. Согласно законам Мегалополиса, вновь создаваемая фирма обязана пройти государственную регистрацию в Управлении юстиции и открыть расчетный счет в любом банке. Для прохождения регистрации необходимо разработать и представить устав фирмы и после предварительной регистрации необходимо внести на расчетный счет учредительный взнос, минимальный размер которого устанавливается Управлением финансов, а также плату за регистрацию (государственную пошлину). Учредительский взнос образует уставной фонд фирмы.

Устав фирмы утверждается собранием ее членов. На собрании избирается Президент, вице-президент и главный бухгалтер, что фиксируется в протоколе собрания.

Правительство Мегалополиса рекомендует ее гражданам создавать фирмы в виде акционерных обществ открытого типа с уставным капиталом, формируемым за счет взносов членов фирмы, свободной продажи акций, банковского кредита, а также за счет государственной помощи. Уставной фонд в последующем расходуется на организацию производственной деятельности фирмы, выплату зарплат, дивидендов по акциям, на выкуп фирмой выпущенных ею акций, на уплату налогов.

3.2.2. Виды предпринимательской деятельности. Фирмы обладают правом осуществлять любую экономическую деятельность, не запрещенную законами Мегалополиса. К числу видов деятельности фирм относятся:

- выполнение заказов Министерства экономики;
- производство потребительских товаров, необходимых жителям Мегалополиса;
- оказание бытовых и коммунальных услуг жителям страны, другим организациям, нуждающимся в этих услугах;
- осуществление торгово-предпринимательской, коммерческой деятельности по лицензии Министерства экономики;
- проведение кредитно-финансовых операций по лицензии Государственного банка;
- осуществление посредничества в коммерческих операциях;
- оказание информационных услуг, получение, передача, распространение, преобразование информации по лицензии Управления рекламы и информации;
- оказание образовательных услуг по лицензии Управления образования;
- проведение культурных мероприятий по лицензии Управления культуры;
- выполнение интеллектуальных работ, разработка проектов, проведение расчетов, составление задач, кроссвордов,
- разработка деловых игр и практикумов, составление компьютерных программ и пр.;
- осуществление рекламной деятельности;
- издание газет, журналов, информационное обслуживание;
- проведение лечебно-оздоровительных процедур по лицензии Управления образования;
- страхование имущества граждан.

Управление юстиции составляет список запрещенных видов деятельности, с которым знакомятся все участники. В этот список входят:

- изготовление и сбыт оружия;
- изготовление и сбыт наркотических веществ и спиртных напитков;
- распространение порнографической литературы;
- занятие карточным бизнесом.

В стране действует принцип, согласно которому разрешены все виды деятельности, не запрещенные или не ограниченные действующим законодательством. Правительство страны решает, какие виды деятельности могут проводиться только при наличии государственных лицензий.

3.2.3. Правила экономической деятельности фирм. Фирмы, реализующие товары и услуги другим фирмам или государственным органам, получают оплату, выручку в безналичной форме. Деньги перечисляются со счета фирмы-покупателя (заказчика) на счет фирмы-продавца (исполнителя) коммерческим банком согласно платежному поручению, подписанному Президентом и главным бухгалтером фирмы-покупателя или руководителем соответствующего государственного органа, сделавшим данный заказ. Экономические отношения между фирмами, также между фирмами и государством (министерствами), связанные с взаимными обязательствами, оформляются в виде договора.

При реализации фирмами товаров и услуг гражданам и частным предпринимателям допускается оплата как по безналичному расчету посредством перечисления с лицевого счета гражданина на счет фирмы, так как и оплата наличными. При получении оплаты наличными фирма обязана зарегистрировать получение денег (выручки) в ведомости учета доходов и расходов и не позднее конца дня сдать выручку в банк для зачисления ее на расчетный счет фирмы.

Фирмы, оперирующие материальными ценностями, обязаны вести ведомости учета поступления и расходования этих ценностей в физическом и денежном измерении. Передача материальных ценностей из одной фирмы в другую или получение материальных ценностей фирмой от государственных органов и передача их государственным органам оформляется с помощью накладных. Покупатели, приобретающие у фирм материальные ценности в виде товаров, вправе требовать выдачи товарного чека. При выполнении фирмой государственного заказа оформляется договор-заказ между государственным органом и фирмой, в котором указывается содержание работы, условия и сроки ее выполнения, величина и форма оплаты. Заказчики вправе требовать от фирмы предоставления бизнес-плана осуществления поручаемых фирме работ. Бизнес-план может затребовать от фирмы и банк в качестве условия предоставления банковского кредита.

3.2.4. Производственно-финансовая деятельность фирм контролируется Управлениями экономики, финансов, юстиции и Государственным банком. Фирмы обязаны выплачивать заработную плату своим сотрудникам, участвующим в деятельности фирмы. Тарифные ставки и должностные оклады устанавливаются фирмой по договоренности с работником и фиксируются в трудовых соглашениях. Сроки обязательной выплаты заработной платы и минимальные уровни оплаты труда устанавливаются Управлением труда. Заработная плата может выплачиваться наличными или переводится в безналичной форме на лицевой счет в банке. Заработная плата облагается подоходным налогом в размере 10% от ее величины.

Доходы фирм от всех видов деятельности облагаются налогом на доход в размере 10% от валового дохода. После получения дохода и фиксации его в ведомости учета доходов и расходов фирма обязана перечислить налог на доход и указать его в ведомости. Банк не зачисляет доход, полученный фирмой на ее расчетный счет, без одновременного перечисления налога на доход в государственный бюджет.

Правительство страны по представлению Управления финансов вправе освобождать фирмы и частных предпринимателей от внесения налога по отдельным видам доходов либо снижать налоговые ставки. Часть дохода фирмы, направляемая на благотворительную деятельность и на расходы по обучению персонала, освобождается от налогов. Для этого фирме необходимо сразу же после получения дохода указать ту его часть, которая расходуется на образование и на благотворительность.

3.2.5. Финансовая отчетность фирм. По итогам предпринимательской деятельности за определенный период времени фирма составляет финансовый отчет по установленной форме. Ведомость доходов и расходов, финансовый отчет и ведомость выплаты заработной платы наряду с расчетным счетом фирмы в банке служат основными финансовыми документами, на основании которых государственные органы контроля, включая налоговую инспекцию, проверяют соблюдение фирмами установленных правил экономической деятельности (правил игры).

3.3. Предпринимательская деятельность физических лиц. Граждане страны обладают суверенным правом заниматься посильными им видами предпринимательской деятельности на

территории Мегалополиса, если эта деятельность не противоречит законам страны. На отдельные виды деятельности, состав которых определяется Правительством, необходимо получать патент или лицензию, заверенные Управлениями экономики и юстиции. При выдаче патента (лицензии) взимается государственная пошлина в размере, установленном Правительством.

В стране допускаются следующие виды индивидуальной предпринимательской деятельности:

- оказание разных видов услуг государственным организациям и гражданам страны (уборка помещений, переноска товаров, фотографирование, ведение документации, поиск информации, почтовые услуги, печатание, размножение материалов, покупка товаров и т. п.);
- производственная деятельность, изготовление товаров, поделок;
- мелкая розничная торговля;
- оказание бытовых, коммунальных услуг;
- выполнение разовых работ по поручению заказчиков;
- культурно-просветительская деятельность;
- обучение разным видам профессий, знаний, искусств;
- прогнозирование, предсказание, консультирование;
- расчетно-вычислительные работы;
- помощь в овладении специальными знаниями и навыками;
- посреднические услуги;
- ремонтные работы;
- операции с ценными бумагами.

Указанные и другие не запрещенные законом виды деятельности подлежат оплате заказчиком по ценам и тарифам, согласованным между договаривающимися сторонами. Часть работ может выполняться на благотворительной основе при согласии на то исполнителя работ.

Доходы граждан от индивидуальной предпринимательской деятельности подлежат обязательной регистрации. С этой целью устанавливается порядок, при котором индивидуальный предприниматель обязан заводить лицевой счет в банке, на который поступает выручка от его предпринимательской деятельности. Чтобы получить оплату за выполненные работы и услуги, их исполнитель (предприниматель) получает от заказчика, потребителя и передает в банк платежное поручение, согласно которому банк переводит сумму оплаты со счета заказчика на счет исполнителя.

В случае получения денег наличными (чеком) предприниматель обязан внести эти деньги на свой лицевой счет в банке, указав в приходном ордере источник поступления денег. Предприниматель обязан периодически предоставлять в банк декларацию о доходах от предпринимательской деятельности.

Доходы индивидуальных предпринимателей облагаются налогом в сумме, составляющей 10% от полученной валовой выручки. Налог взимается банком с лицевого счета предпринимателя и передается в государственный бюджет либо вносится предпринимателем непосредственно в Государственный банк. Предприниматель может ходатайствовать перед Управлением финансов страны о налоговых льготах в следующих случаях:

если его деятельность обладает высоким уровнем социальной полезности;
если прибыль, полученная от предпринимательства, составляет менее 10% издержек.

В то же время Управление финансов страны вправе взимать дополнительный налог на сверхприбыль, если уровень прибыли предпринимателя превышает уровень его издержек на предпринимательскую деятельность в несколько раз.

3.4. Выпуск и обращение акций. Акции выпускают фирмы, составившие проспект эмиссии с обоснованием количества и номинала выпускаемых акций, источников и величины ожидаемых дивидендов. Проспект эмиссии рассматривается Управлением финансов и Государственным банком, которые принимают решение о целесообразности выпуска акций фирмы.

Акции распространяются фирмой-эмитентом среди других фирм и граждан страны по номинальной цене с оплатой по безналичному расчету, в чеках или наличными игровыми деньгами. Если спрос на акции велик, фирма, выпустившая акции, обладает правом перейти к их распространению по плавающей “рыночной” цене равновесия спроса и предложения.

На специально организованной фондовой бирже осуществляется последующая купля-продажа акций. Включение в игру такой биржи позволяет воспроизвести вторичный рынок ценных бумаг, то есть возможность неоднократной купли и продажи акций, установления их курса по котировке акций на бирже.

После завершения игры фирма-эмитент должна выкупить акции у их владельцев по номинальной или другой цене. Если фирма, выпустившая акции, не в состоянии сделать это, ее оставшиеся финансовые активы делятся на количество выпущенных акций и полученная сумма выплачивается владельцам акций.

Фирмам разрешается выпускать облигации, а государству - государственные облигации. В отличие от акций процент выплаты дивидендов по облигациям устанавливается твердый. Кроме того, облигации погашаются эмитентом в конце срока их действия строго по номиналу.

3.3.6. Приложение 6

Конституция Мегалополиса

Р а з д е л I.

ОСНОВЫ КОНСТИТУЦИОННОГО СТРОЯ

Статья 1

Мегалополис - демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления.

Статья 2

Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина - обязанность государства.

Статья 3

1. Народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления.
2. Высшим непосредственным выражением власти народа является референдум и свободные выборы.
3. Никто не может присваивать власть в Мегалополисе. Захват власти или присвоение властных полномочий преследуется по закону.

Статья 4

1. Суверенитет Мегалополиса распространяется на всю его территорию.
2. Конституция Мегалополиса и федеральные законы имеют верховенство на всей территории Мегалополиса.
3. Мегалополис обеспечивает целостность и неприкосновенность своей территории.

Статья 5

Мегалополис состоит из городов - равноправных субъектов Мегалополиса.

Статья 6

1. Гражданство Мегалополиса приобретается в результате приезда на имитационно-ролевую игру.
2. Каждый гражданин Мегалополиса обладает на его территории всеми правами и несет равные обязанности, предусмотренные Конституцией Мегалополиса.

Статья 7

1. В Мегалополисе признаются и защищаются равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности.
2. Мегалополис представляет собой свободную страну, в которой разрешена любая экономическая деятельность, не противоречащая Конституции и законам Мегалополиса.

Статья 8

1. Государственная власть в Мегалополисе осуществляется на основе разделения на законодательную, исполнительную и судебную власть, которые действуют самостоятельно.
2. Государственную власть в Мегалополисе осуществляет Президент, Федеральное Собрание, Правительство и Верховный суд.
3. В Мегалополисе признается и гарантируется местное самоуправление в пределах своих полномочий.

Статья 9

1. В Мегалополисе признается идеологическое и политическое многообразие, многопартийность.
2. Общественные объединения равны перед законом.
3. Запрещается создание и деятельность общественных объединений, цели и действия которых направлены на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности государства.

Статья 10

1. Конституция Мегалополиса имеет высшую юридическую силу, прямое действие и применяется на всей территории Мегалополиса. Законы и другие акты, принимаемые в Мегалополисе, не могут противоречить Конституции Мегалополиса.
2. Органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию Мегалополиса и законы.
3. Законы подлежат официальному опубликованию. Неопубликованные законы не применяются.

Р а з д е л II.

ПРАВА И СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА

Статья 11

1. В Мегалополисе признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией.
2. Осуществление прав и свобод человека не должно нарушать права и свободы других лиц.

Статья 12

1. Все равны перед законом.
2. Каждый имеет право на свободу и личную неприкосновенность. Арест, заключение под стражу и содержание под стражей допускаются только по судебному решению.
3. Каждый имеет право на объединение, включая право создавать профессиональные союзы для защиты своих интересов.
4. Граждане имеют право собираться мирно, без оружия, проводить собрания, митинги, демонстрации, шествия и пикетирование.

Статья 13

1. Граждане имеют право избирать и быть избранными в Государственную Думу, органы местного самоуправления и Верховный Суд.
2. Граждане имеют равный доступ к государственной службе.

Статья 14

1. Каждый имеет право на свободное использование своих способностей и имущества для предпринимательской и иной не запрещенной законом экономической деятельности.
2. Право частной собственности охраняется законом. Никто не может быть лишен своего имущества иначе как по решению суда.
3. Труд свободен. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию.

Статья 15

1. Каждый имеет право на охрану здоровья, медицинскую помощь, образование и социальное обеспечение в случаях, установленных законом.
2. Каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры.

Статья 16

1. Каждому гарантируется судебная защита его прав и свобод.
2. Каждый обвиняемый в совершении преступления считается невиновным, пока его виновность не будет доказана в ходе судебного разбирательства.
3. Каждый имеет право на возмещение государством вреда, причиненного незаконными действиями (или бездействием) органов государственной власти или их должностных лиц.

Статья 17

Каждый обязан платить законно установленные налоги и сборы.

Р а з д е л III.

ОРГАНЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Статья 18

1. В Мегалополисе создается парламентская республика, в которой существует законодательная, исполнительная и судебная власти, действующие в рамках своей компетенции и контролирующие друг друга.
2. Президент Мегалополиса выполняет представительские и консультативные функции, осуществляет контроль за выполнением всеми участниками правил игры.

Статья 19

1. Федеральное Собрание - парламент Мегаполиса - является представительным и законодательным органом Мегаполиса.
2. Федеральное Собрание состоит из двух палат - Совета Федерации и Государственной Думы. Государственная Дума избирается на началах всеобщего и равного избирательного права путем тайного голосования, в соответствии с федеральным законом. Избранными в нижнюю палату Парламента не могут быть государственные служащие, судьи, руководители частных и государственных фирм.
3. Члены Государственной Думы работают на постоянной основе, им выплачивается денежное вознаграждение, соответствующее жалованью членов Правительства. Избиратели имеют право отзыва своего депутата.
4. Совет Федерации формируется из выбранных мэров городов. Руководят деятельностью палат Парламента председатели, выбираемые членами палаты Парламента.
5. Совет Федерации и Государственная Дума заседают раздельно.

Статья 20

1. К ведению Федерального Собрания относится:
 - а) введение чрезвычайного положения;
 - б) назначение на должность и освобождение от должности Председателя Правительства Мегаполиса;
 - в) утверждение на должность, по представлению Председателя, министров Правительства и Председателя Государственного банка Мегаполиса;
 - г) утверждение государственного бюджета и контроль его исполнения;
 - д) утверждение федеральных налогов и сборов;
 - е) принятие федеральных законов.
2. Федеральные законы принимаются большинством голосов от общего числа депутатов Государственной Думы и Совета Федерации на отдельных заседаниях. В случае отклонения федерального закона одной из палат создается согласительная комиссия для преодоления возникших разногласий. После чего федеральный закон подлежит повторному рассмотрению в палатах Федерального Собрания.

Статья 21

1. Исполнительную власть в Мегаполисе осуществляет Правительство Мегаполиса.
2. Правительство состоит из Председателя Правительства, министров и Председателя Государственного банка.
3. Правительство организует свою деятельность в соответствии с Конституцией и федеральными законами.

Статья 22

1. Правительство Мегаполиса:
 - а) разрабатывает и представляет Федеральному Собранию федеральный бюджет и обеспечивает его исполнение, представляет Федеральному Собранию отчет об исполнении бюджета;
 - б) обеспечивает проведение в Мегаполисе единой финансовой, кредитной и денежной политики;
 - в) обеспечивает проведение в Мегаполисе единой государственной политики в области культуры, образования, здравоохранения, социального обеспечения;
 - г) осуществляет управление федеральной собственностью;
 - д) осуществляет меры по обеспечению законности, прав и свобод граждан, охране собственности и общественного порядка, борьбе с преступностью;
 - е) осуществляет иные полномочия, возложенные на него Федеральным Собранием Мегаполиса.
2. На основании и во исполнение Конституции Мегаполиса, федеральных законов Правительство издает постановления и распоряжения, обеспечивает их исполнение.
3. Постановления и распоряжения Правительства обязательны к исполнению в Мегаполисе.

Статья 23

1. Правосудие в Мегаполисе осуществляется только Верховным судом.
2. Судьи независимы и подчиняются только Конституции Мегаполиса и федеральным законам.
3. Судьи несменяемы и неприкосновенны.
4. Разбирательство дел открытое. Судопроизводство осуществляется на основе состязательности и равноправия сторон.
5. Финансирование Верховного суда осуществляется только из федерального бюджета.

Статья 24

1. Местное самоуправление в Мегополисе обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью.
2. Структура органов местного самоуправления определяется населением самостоятельно.
3. Органы местного самоуправления самостоятельно управляют муниципальной собственностью, формируют, утверждают и исполняют местные налоги и сборы, осуществляют охрану общественного порядка, а также решают иные вопросы местного значения.

3.3.7. Приложение 7

Федеративный договор о совместной деятельности, дружбе и взаимопомощи

Высокие договаривающиеся стороны

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

заключили договор о создании Федерации суверенных городов-государств “Мегapolis”.

I. Общие положения

1.1. Федерация создается с целью повышения жизненного уровня и экономической активности населения суверенных городов-государств, создания единого федеративного пространства для реализации и развития гражданами своих способностей.

1.2. В Мегополисе жизнь строится на принципах гражданского общества, правового государства и рыночной социально ориентированной экономики.

II. Задачи Федерации

2.1. Федерация создается для выполнения следующих задач:

- создание и регулирование единого экономического пространства за счет отказа от границ, таможен и пошлин для формирования и регулирования экономических связей между субъектами Федерации;
- введение и регулирование единой денежной единицы Федерации (игровой рубль) для обеспечения финансовой стабильности Федерации и ее субъектов;
- формирование федерального бюджета за счет поступления взносов от субъектов Федерации для обеспечения деятельности Федерации;
- создание и регулирование единого информационного пространства для реализации прав свободы слова и совести;
- создание и регулирование единого культурного пространства для реализации творческих возможностей граждан Федерации;
- создание и регулирование единого образовательного пространства для повышения функциональной грамотности граждан суверенных государств;
- создание и регулирование единого спортивного пространства для поддержания здоровья и совершенствования спортивного мастерства граждан суверенных государств;
- контроль за выполнением условий договора субъектами Федерации.

III. Управление Федерацией

3.1. Высшим законодательным органом Федерации является Совет Федерации. Совет Федерации формируется из руководителей субъектов Федерации. Совет Федерации принимает решения простым большинством голосов. Заседания Совета Федерации правомочны при присутствии всех его членов или лиц их замещающих.

3.2. Совет Федерации:

- утверждает федеративный договор и вносит в него изменения, выбирает Президента Федерации.
- утверждает федеральный бюджет, направленный на финансирование федеральных проектов;

- отвечает за организацию функционирования Федерации как единого пространства, принимает решения, связанные с регулированием федеративного пространства, обязательные для выполнения всеми субъектами Федерации;

3.3. Президент Федерации является главой Федерации и выступает гарантом выполнения Федеративного договора, контролирует выполнение правил игры;

3.4. Правительство Федерации является исполнительным органом власти Федерации и:

- организует товарно-денежные отношения на уровне Федерации и субъектов Федерации;
- организует и руководит деятельностью Федерального Центрального Банка, который
- формирует федеральный бюджет и проводит эмиссию денежной единицы, контролирует деятельность коммерческих и государственных банков;
- реализует федеральные проекты, направленные на организацию учебных занятий и культурно-массовых мероприятий Федерации, создание условий для реализации свободы слова и совести, организацию Олимпийских игр Федерации.

IV. Обязательства сторон

4.1. Федерация обязуется:

- создавать дополнительные рабочие места на уровне Федерации;
- наладить постоянные экономические связи между субъектами не нарушая их самостоятельности;
- ввести единую денежную единицу (игровой рубль), действующую на территории всех субъектов Федерации;
- создать Федеральный Центральный Банк (ФЦБ) для организации денежного обращения на территории Федерации;
- сформировать бюджет Федерации, направленный на реализацию федеральных проектов;
- осуществлять организационную и консультативную помощь субъектам Федерации по экономическим и финансовым вопросам;
- организовать учебные занятия, культурно-массовые мероприятия и Олимпийские игры для всех граждан Федерации.
- заключить договор с субъектами Федерации о порядке аккредитации журналистов; о свободе передачи информации на территории Федерации, о государственной цензуре; о свободе слова, шествий, создания общественных организаций и пр.;

4.2. Субъекты Федерации обязуются:

- создать органы государственной власти субъекта Федерации и наладить жизнедеятельность своего государства, соблюдать дисциплину и распорядок дня, организовывать на своей территории учебные занятия, культурно-массовые и спортивные мероприятия, участвовать во всех мероприятиях, проводимых Федерацией;
- не создавать межгосударственные границы и таможи, не вводить пошлины на ввозимый из-за границы товар, организовать крупные совместные с гражданами страны предприятия - банки, биржи и т. д., всемерно способствовать созданию частных предприятий на территории субъекта Федерации;
- собирать налоги на своей территории, своевременно выплачивать ежедневные взносы в федеральный бюджет на реализацию федеральных проектов, заключить договоры между субъектами Федерации об экономическом сотрудничестве;
- выполнять условия Федеративного договора, решения Совета Федерации, Правительства Федерации, проводить политику по установлению товарно-денежных отношений и демократизацию общества, содействовать реализации федеральных проектов.

4.3. В случае нарушения своих обязательств любым из субъектов Федерации, Совет Федерации имеет право наказать этот субъект, вплоть до исключения из Федерации.

V. Иные положения

5.1. Предложения по изменению Федеративного договора вносятся на заседании Совета Федерации и принимаются либо отклоняются простым большинством голосов.

5.2. Федеративный договор вступает в силу с момента его подписания руководителями субъектов Федерации.

VI. Подписи сторон

1. _____

2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3.3.8. Приложение 8

Описание деловой игры “Создаем предприятие”

Цели игры

1. Провести анализ хода и результатов имитационно-ролевой игры “Мегаполис”.
2. Разработать идею создания бизнеса в Мегаполисе.
3. Разработать уставные документы предприятия и зарегистрировать его.

Сценарий игры

Настоящая игра моделирует в общих чертах деятельность управленческой команды, которая разрабатывает уставные документы фирмы, вырабатывает стратегию и тактику ее деятельности.

Первый этап игры

Анализ имитационно-ролевой игры “Мегаполис”

1 тур игры. Выделение проблем бизнеса в Мегаполисе на первой сессии. Игроки проводят круглый стол представителей бизнеса, на котором заслушиваются доклады каждого студента по теме “Анализ бизнес-деятельности в Мегаполисе на первой сессии”, происходит обмен мнениями, формулируются наиболее общие проблемы бизнеса в Мегаполисе.

Второй этап игры

Проработка идей создания бизнеса для города Мегаполиса.

2 тур игры. Индивидуальная работа. На листе бумаги каждый игрок пишет не менее трех идей создания бизнеса в Мегаполисе. Идеи формулируются на базе двух подходов:

“Я умею это делать (например, рисовать), поэтому открою свое дело и буду продавать результаты своего труда”;

“Что нужно жителям города Мегаполиса, и не могу ли я это им предложить?” Игрок может придумать что-то новое, свое или взять уже существующую идею и вписать ее в список идей, видоизменив ее применительно к условиям города Мегаполиса. Каждый игрок результаты своей индивидуальной работы вывешивает, оформляя их как стендовый доклад.

3 тур игры. Создание инициативных групп. После изучения стендовых докладов играющие объединяются в различные группы (при этом каждый игрок может действовать не входя ни в какую группу) вокруг какой-то одной идеи создания бизнеса в Мегаполисе. Инициативные группы приступают к разработке идеи, отвечая на следующие вопросы.

Какое дело группа хочет открыть, какую продукцию (услуги) будет производить предприятие?

Почему продукция (услуги) группы привлекут потребителей?

Сколько понадобится денег группе для создания и обеспечения работы своего бизнеса?

Что и как позволяет производить законодательство по экономическим вопросам Мегаполиса?

Кто конкретно является потребителем продукции (услуг) предприятия группы?

Кто будет поставщиками предприятия, и где группа будет их искать?

Какую цену группа установит на свою продукцию (услуги)?

Какую прибыль группа предполагает получить за первый год работы?

Как потребители узнают о продукции (услугах) предприятия группы?

4 тур игры. Проведение исследований рынка в Мегаполисе. Основная задача исследования - определить жизнеспособность идеи создания бизнеса, разработанной инициативной группой. Исследование рынка состоит из семи основных компонентов. Необходимо выяснить:

- имеется ли спрос на продукцию (услуги) предприятия группы;
- возможно ли расширение рынка, на котором хочет обосноваться инициативная группа;
- доступен ли рынок, легко ли группе выйти на рынок со своей продукцией (услугами), насколько нужен товар покупателю, имея в виду, что чем более особенный товар, тем больше шансов, что покупатель придет за ним;
- имеются ли у предприятия инициативной группы конкуренты, и каково качество товаров (услуг) этих конкурентов;
- уровень цен на рынке и приступить к расчету рентабельности и прибыли предприятия;

- постоянство спроса, попытаться спрогнозировать во времени колебания спроса на продукцию (услуги);
- сколько потенциальных клиентов придет за продукцией (услугами) предприятия группы.

Инициативной группе необходимо написать под каждым заголовком все, что ее членам известно и что необходимо выяснить дополнительно. Получив перечень, группа проводит работу по сбору недостающих данных. Для получения такой информации необходимо поговорить с другими предпринимателями, друзьями, а также с потенциальными потребителями. Можно провести с ними краткие собеседования или попросить их заполнить опросные листы. Какую бы форму ни избрала группа, вопросы должны быть краткими, понятными и нацеленными на получение нужных сведений.

Пример опросного листа

1. Если бы в Мегаполисе было кафе, как часто вы бы в него заходили?	Несколько раз в день Очень часто Иногда Никогда
2. Какой ассортимент вам хотелось бы видеть в этом кафе?	Чай/кофе Легкие закуски Кондитерские изделия Горячие блюда Другие товары (указать)
3. Какое время работы кафе вы считаете самым удобным?	09.00 - 22.00 (полный день) время отдыха студентов время танцевально-развлекательной программы другие варианты

5 тур. Подготовка информации о создаваемом предприятии. К началу второго этапа игры инициативные группы вывешивают информацию об идее создания предприятия. Текст информации должен содержать:

- название предприятия;
- описание товара (продукции либо услуги), производимого предприятием;
- информацию о технологическом процессе производства товара;
- информацию о путях доставки товара потребителям;
- информацию о клиентах;
- информацию о поставщиках;
- информацию о конкурентах;
- информацию о примерной цене на товар, ожидаемой прибыли предприятия в первый год.

Инициативная группа может перейти к третьему этапу игры после утверждения текста информации экспертной группой.

Третий этап игры

Разработка учредительных документов предприятия

6 тур игры. Разработка Учредительного договора. Члены инициативных групп выбирают форму предприятия и приступают к написанию учредительного договора по следующей форме.

Учредительный договор

о создании _____
(форма и название предприятия)

г. Кемерово

“ _____ ” _____ 19 г.

Мы, _____
(Ф.И.О, паспорт - серия, номер, кем и когда выдан, где прописан)

_____ с одной стороны,

(Ф.И.О, паспорт - серия, номер, кем и когда выдан, где прописан)
_____ с другой стороны,

(Ф.И.О, паспорт - серия, номер, кем и когда выдан, где прописан)
_____ с третьей стороны,

(Ф.И.О, паспорт - серия, номер, кем и когда выдан, где прописан)
_____ с четвертой стороны договорились о
следующем:

1. Учредить предприятие в форме _____ на основе _____
собственности для осуществления предпринимательской деятельности с целью извлечения прибыли
и присвоить ему фирменное наименование _____;
2. Установить, что предприятие _____, в дальнейшем именуемое Предприятие,
создано в целях осуществления:

3. Местонахождение Предприятия: _____
4. В своей деятельности Предприятие руководствуется законами Мегаполиса, настоящим договором
и Уставом Предприятия.
5. Предприятие является юридическим лицом, имеет свое обособленное имущество,
самостоятельный баланс, счета в банках, в том числе валютные, свою круглую печать, свой
фирменный знак, бланки и штампы со своим наименованием.
6. Для осуществления своих задач Предприятие вправе создавать в стране и за рубежом филиалы,
представительства, дочерние предприятия, вступать в акционерные общества, создавать совместные
предприятия.

Руководство деятельностью филиалов, представительств, дочерних предприятий и других
обособленных структурных единиц осуществляют лица, назначенные общим собранием
учредителей, по представлению директора Предприятия.

7. Предприятие за счет взносов учредителей образует Уставной фонд в
размере _____ игровых рублей в виде физического имущества (основных фондов
и малоценных предметов) и денежных (оборотных) средств.

Уставной фонд Предприятия условно делится на _____ долей по _____
игровых рублей каждая.

В образовании Уставного фонда участвуют:

1. _____ вносит _____ игровых рублей, т. е. _____ % Уставного фонда.
2. _____ вносит _____ игровых рублей, т. е. _____ % Уставного фонда.
3. _____ вносит _____ игровых рублей, т. е. _____ % Уставного фонда.
4. _____ вносит _____ игровых рублей, т. е. _____ % Уставного фонда.

Учредительные взносы Учредители вносят в виде физического имущества и денежных
средств в следующем порядке: 50% взноса - в течение первого дня после открытия счета, остальную
сумму - в течение трех дней с момента регистрации Предприятия.

8. Учредители несут ответственность по обязательствам Предприятия в пределах своего взноса в
Уставной фонд. Предприятие по своим долгам отвечает всем своим имуществом.

9. Для управления Предприятием создаются распорядительный, исполнительный органы.

Распорядительным органом является общее собрание учредителей, куда входят все
учредители Предприятия. Компетенция и порядок работы общего собрания учредителей
определяется Уставом. Исполнительным органом Предприятия является директор. Директор
назначается Советом учредителей. Директор осуществляет руководство текущей деятельностью
Предприятия на основе единоначалия в рамках компетенции, определенной Уставом и решениями
общего собрания учредителей. Вмешательство других органов управления в оперативную
деятельность директора не допускается.

10. Контроль за деятельностью Предприятия осуществляет общее собрание учредителей.

11. Распределение чистой прибыли, образуемой в установленном порядке, осуществляется по итогам квартала, в размерах, пропорциональных количеству долей учредителя в Уставном фонде и согласовано с размерами взносов в образуемые фонды (развития, резервный и т. д.)

12. Юридические адреса и банковские реквизиты учредителей:

13. Учредительный договор подписали:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

7 тур игры. Разработка Устава предприятия по следующей форме.

Устав

(форма и название предприятия)

I. Общие положения

1.1. _____, именуемое в дальнейшем Пред-
(форма и название предприятия)

приятие, создано Учредительным договором от _____ для активного участия в игре “Мегаполис 2”, осуществления производственной и коммерческой деятельности.

1.2. Предприятие создается и действует в соответствии с Конституцией и действующим законодательством Мегаполиса.

1.3. Предприятие является юридическим лицом, т.е. имеет свое обособленное имущество, самостоятельный баланс, счета в банках, круглую печать на русском и английском языках, фирменный знак, штампы и бланки со своим наименованием.

1.4. Предприятие отвечает по обязательствам тем своим имуществом, на которое, согласно действующему законодательству, может быть обращено взыскание.

1.5. Учредители не отвечают по обязательствам Предприятия, а Предприятие не отвечает по обязательствам учредителей. Мегаполис не отвечает по обязательствам Предприятия.

1.6. Предприятие имеет следующий юридический адрес: _____

II. Предмет деятельности

2.1. Предприятие осуществляет от своего имени и за свой счет следующие предпринимательские операции:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

III. Управление предприятием

3.1. Предприятие самостоятельно определяет свою структуру, создает и ликвидирует свои подразделения, утверждает штаты.

3.2. Высшим органом управления предприятием является общее собрание учредителей предприятия, решения на котором принимаются простым большинством голосов, по принципу “одна доля уставного капитала - один голос”.

3.4. Общее собрание имеет право:

- вносить изменения в Устав;
- избирать Президента предприятия;
- утверждать концепцию, программу и план деятельности предприятия;
- контролировать деятельность Президента, утверждать отчеты Президента предприятия;
- утверждать организационную структуру предприятия, штатное расписание, смету расходов и т. п.

3.5. Заседания общего собрания считаются правомочными, если на нем присутствуют учредители, имеющие более половины голосов. Решение заседания принимаются простым большинством голосов присутствующих на собрании, кроме вопросов, касающихся внесения изменений в Устав, они принимаются квалифицированным большинством.

3.6. Для оперативного управления деятельностью предприятия собрание избирает дирекцию в составе директора предприятия и главного бухгалтера.

Директор имеет право:

- самостоятельно решать все вопросы деятельности предприятия, за исключением отнесенных к компетенции общего собрания;
- представлять без доверенности предприятие;
- распоряжаться имуществом и средствами предприятия, заключать договоры, в том числе трудовые, выдавать доверенности, открывать счета в банке, издавать приказы и распоряжения, подписывать документы.

3.7. Главный бухгалтер ведет учет и отчетность финансовой деятельности предприятия в соответствии с формами документов, принятых в Мегаполисе.

IV. Финансовая и хозяйственная деятельность

4.1. Финансовые средства предприятия складываются за счет:

- денежных активов в виде уставного капитала;
- продажи акций и облигаций (только для акционерных обществ);
- доходов от предпринимательской деятельности предприятия.

4.2. Имущество, приобретенное предприятием, является его собственностью.

4.3. Предприятие имеет право:

- 1) выпускать продукцию, оказывать услуги, выполнять работы;
- 2) осуществлять продажу и обмен продуктов своей деятельности;
- 3) заключать договоры и контракты, заключать сделки;
- 4) устанавливать цены и тарифы на собственную продукцию;
- 5) определять направления и масштабы использования средств, остающихся в распоряжении предприятия после возмещения издержек и выплаты налогов.

4.4. Предприятие обязано:

- 1) проводить хозяйственную деятельность только в пределах, оговоренных настоящим уставом;
- 2) выполнять все принятые договорные и контрактные обязательства;
- 3) своевременно и в полном объеме платить государственные налоги.

V. Ликвидация предприятия

5.1. Ликвидация предприятия производится путем реорганизации или ликвидации.

5.2. В случае ликвидации предприятия все финансовые средства и имущество, оставшиеся в распоряжении предприятия после уплаты долгов и обязательных платежей в бюджет переходят в собственность учредителей.

8 тур. Утверждение учредительных документов предприятия. По завершению разработки уставных документов проводится общее собрание учредителей для избрания директора предприятия и утверждения учредительных документов. В ходе обсуждения и голосования используется принцип: “Одна доля уставного фонда - один голос”, т. е. каждый учредитель обладает количеством голосов, равных числу приобретенных им долей учредительного фонда. Результаты голосования оформляются протоколом общего собрания учредителей по следующей форме.

Протокол № 1

общего собрания учредителей _____
(форма и название предприятия)

“ ____ ” _____ 199__ г.

Присутствовало _____ человек.

Слушали:

1. Об избрании директора предприятия.
2. Об утверждении названия предприятия.
3. Об утверждении видов деятельности предприятия.
4. Об утверждении уставного фонда предприятия.
5. Об утверждении Учредительного договора.
6. О принятии Устава предприятия.

Постановили:

1. Избрать директором Предприятия _____
2. Учредить Предприятие под названием _____
3. Установить следующие основные виды деятельности
Предприятия: _____

4. Утвердить величину уставного фонда равной _____
5. Утвердить Учредительный договор о создании Предприятия.
6. Принять Устав предприятия.

Председатель собрания _____
(подпись)

Секретарь собрания _____
(подпись)

Четвертый этап игры

Регистрация предприятия и определение его рейтинга

9 тур игры. Регистрация фирмы и открытие счета. Для государственной регистрации акционерного общества открытого типа директор предприятия подает в Управление юстиции следующие документы:

1. Заявление учредителей о регистрации фирмы.
2. Протокол № 1 собрания учредителей.
3. Учредительный договор (договор о создании и деятельности фирмы).
4. Устав фирмы.
5. Свидетельство об уплате государственной пошлины.

Зарегистрированные учредительные документы и свидетельство о государственной регистрации предприятия директор подает в банк для открытия счета. Банк открывает счет фирмы и указывает банковские реквизиты.

10 тур игры. Определение рейтинга предприятий. После открытия счетов в банке, экспертная группа (преподаватели и тьюторы Школы бизнеса) проводит мягкое рейтинговое голосование, то есть определяет какое предприятие совершило все действия в ходе игры наиболее правильно. Руководитель экспертной группы составляет таблицу голосования. Предприятие, получившее наивысший рейтинг, объявляется победителем игры.

Таблица голосования

	Иванов П. Ю.	Петров А. Б.	Худов К. М.	Серов Р. О.	Баллы	Место
Фирма № 1	2	2	4	5	13	IV
Фирма № 2	1	1	3	4	9	I
Фирма № 3	3	5	5	3	16	V
Фирма № 4	4	4	1	1	10	II
Фирма № 5	5	3	2	2	12	III

3.4. Особенности построения практики развивающего обучения в Сибирском высшем региональном колледже

Появление в образовательном пространстве России системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова потребовало начать подготовку учителей развивающего обучения, которую мы начали осуществлять в Сибирском высшем региональном колледже. Специфика задач, которая встала перед коллективом Колледжа заключалась в том, что нам необходимо было готовить учителей развивающего обучения, адекватными для этой системы способами. Нетрудно догадаться, что на тот момент такие цели и способы подготовки учителей не были представлены в педагогической науке. Особенность задач профессионального (педагогического) образования придала практике развивающего обучения, развернутой в Колледже, неповторимую окраску.

Первоначально мы сформулировали требования к способностям, формам мышления и действиям педагога развивающего обучения, выделив, таким образом, цели, основные направления и содержание подготовки (формирования), образования и воспитания педагогов развивающего обучения в Колледже.

Первое направление подготовки. Освоение философско-методологических оснований практики развивающего обучения, которые включают в себя:

- знания о функции обучения в системе общественного воспроизводства, “нормах” деятельности, которыми воспитанники должны овладеть, механизме освоения этих норм;
- философско-методологические знания о человеке, знания о функции обучения в становлении человека, различные теоретические концепции формирования и развития человека;
- знания о семиотических системах и роли знаков в становлении человеческого в человеке, понятие знания и представления о различных типах знания;
- понятие об единице практики развивающего обучения, представления о подготовке, образовании, воспитании и учении-обучении, знания о способах организации подготовки, образования и воспитания подрастающих поколений, представления о понимании и типах коммуникации.

Второе направление подготовки. Освоение системы научных знаний о развивающем обучении, которая включает в себя:

- понятие детства и знания об основных периодах психического развития детей;
- представления об особенностях эмпирического и теоретического способов абстрагирования, обобщения и мышления;
- знания о содержании и структуре учебной деятельности;
- знания о природе связи психического развития воспитанников с содержанием учебных предметов, которые строятся в соответствии и с особенностями и структурой учебной деятельности.

Третье направление подготовки. Освоение типов деятельности и умственных операций, которые включают:

- *адаптивную деятельность по структурированию*, которая предполагает структурирование учебного материала на основе дидактических принципов конкретной педагогической системы, выбор необходимых для усвоения единиц содержания и определение их последовательности в данной педагогической системе, проектирование учебных средств и планирование использования их в учебных целях;
- *деятельность планирования педагогической и учебной деятельности*, которая позволяет определять конкретные цели педагогических действий с учетом общих целей данной педагогической системы, позволяет планировать структуру учебных ситуаций и действия педагогов и воспитанников в них, позволяет сценарировать основные моменты учебных ситуаций. позволяет определять способы и форму усвоения воспитанниками знаний, позволяет определять цели и форму проведения диагностики качества образования, позволяет выбирать дидактически оправданные методы и приемы обучения для достижения поставленных целей, позволяет проводить анализ результатов педагогической и учебной деятельности;
- *адаптивную деятельность по организации*, которая обеспечивает реализацию заранее сценарированных основных моментов учебных ситуаций через определение и удержание пределов взаимной ответственности педагога и воспитанников относительно процессов обучения, через использование различных коммуникативных техник и техник организации групповой работы, позволяющих организовать воспитанников на планирование и конструирование собственной учебной деятельности и анализ ее результатов, через осуществление контроля и коррекции учебной деятельности воспитанников;
- *деятельность руководства*, которая позволяет стимулировать познавательную активность воспитанников, устанавливать и поддерживать позитивный психологический климат в учебном коллективе, создавать условия для появления и поддержки положительной самооценки детей, понимать истоки конфликтов и управлять ими.

Освоение названных типов деятельности зависит от участия студентов в кооперативной педагогической деятельности и уровня развития у студентов таких мыслительных действий как анализ, рефлексия, понимание, моделирование и планирование.

Четвертое направление подготовки. Освоение системы теоретических понятий дисциплин предметной подготовки.

Содержание, заданное в учебных предметах, обычно характеризуется со своей специально-предметной стороны, а не как деятельность или элементы деятельности того или иного строения. Теоретическим содержанием любой дисциплины предметной подготовки является логико-

эпистемологическая единица - способ деятельности. Усвоить способ деятельности - значить усвоить в особом виде и в особой форме рефлексивную структуру, стягивающую объекты мышления, организационно-мыслительные схемы и знаковые заместители объектов.

Освоению системы теоретических понятий помогает выделение студентом с помощью преподавателя в учебном предмете некоторого исходного общего отношения, которое проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксация в какой-либо знаковой форме выделенного исходного общего отношения, позволяет студенту тем самым строить содержательную абстракцию изучаемого предмета. Использование содержательной абстракции для последовательного выведения других, более частных абстракций позволяет сформировать систему теоретических знаний по учебному предмету.

Пятое направление подготовки. Освоение активных форм и методов обучения предполагает:

- понимание педагогом ведущего принципа, регулирующего его профессиональную деятельность - принципа “выращивания” способностей;
- понимание педагогом структуры ситуаций “учения-обучения”, в которой деятельности педагога и воспитанника попеременно рефлексивно поглощают друг друга;
- понимание педагогом процессуально-процедурной стороны в учебной и педагогической деятельности, позволяющей субъектам образования “пошагово” достигать поставленных целей;
- понимание педагогом того, что знания не могут быть переданы непосредственно, они создаются воспитанником, когда он задает вопросы и отвечает на них. Необходимо так строить обучение, чтобы “вынудить” воспитанника производить мыслительную работу по разоформлению и новому оформлению текста педагога, которая и рождает знание [8].
- понимание педагогом, что всякая единица практики развивающего обучения для внешнего наблюдателя может быть представлена в какой-либо конкретной форме своей организации, таких как сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические, подвижные, деловые, организационно-обучающие и др. игры, упражнения, занятия, уроки разных типов, лекции, семинары, факультативы, лабораторно-практические занятия, экскурсии, конференции, экзамены, студии, кружки, спортивные секции, праздники, фестивали, смотры, соревнования и пр.

Овладение системой форм и методов обучения (методикой), которая выступает для студента как описание уже проделанных ранее педагогических действий и как проект новой педагогической деятельности, предполагает овладение тремя подсистемами форм и методов обучения - подсистемой предъявления учебного материала; подсистемой организации учебной (игровой) деятельности; подсистемой организации коммуникации педагог-воспитанник, в рамках которой осуществляется коммуникация воспитанник-воспитанник.

Шестое направление подготовки. Освоение педагогических техник, то есть умений педагогом управлять своим организмом, которые включают в себя:

- владение мимикой, пантомимикой;
- управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия);
- социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение);
- технику речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Для воплощения целей и содержания подготовки педагога развивающего обучения требуется принципиально иная, чем обычная, организация учебно-воспитательного процесса. Способ организации подготовки педагогов развивающего обучения имеет следующие характеристики:

- он строится как образовательная сеть, как система мест подготовки и демонстрации успеха студентов и преподавателей колледжа;
- каждое место в такой системе мест организуется в соответствии с моделью единицы практики педагогического развивающего обучения;
- места имеют разные формы своей организации и в первую очередь такие, которые позволяют организовать самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студентов, результатом которой будет освоение педагогических ценностей, мышления и деятельности.

Использование категории “система” правомочно, если мы рассматриваем такое явление, как подготовка педагогических кадров с точки зрения функционального целого, состоящего из объекта (колледжа) и его внешних связей (с идеями формального и реального образования, с государственным и общественным заказом на подготовку педагогов, с мировыми тенденциями развития начального общего образования и пр.), выделяя, при этом, в объекте различные подсистемы

(воспитательную, организационную, административно-управленческую и др.), как совокупность элементов и связей между ними.

Специфика воспитательной подсистемы колледжа, готовящего педагогов развивающего обучения, заключается в том, что ее элементами являются места подготовки и демонстрации успеха студентов и преподавателей, которые выступают как обязательные для студентов (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, подготовка письменных работ, зачеты, экзамены и пр.), так и необязательные для студентов (факультативы, курсы по выбору, студии, кружки, секции, конференции, фестивали и пр.). Каждое такое место строится как единица практики педагогического развивающего обучения, в нем всегда присутствуют цели, содержание учебного материала, деятельность преподавателя и деятельность студента, рефлексия и понимание, общение и отношения.

Вхождение студента в места подготовки и демонстрации успеха и специально организованные процедуры в них позволяют ему осваивать потребностно-мотивационную и операциональную сферы *этой* деятельности в *этом* месте, а также сложившиеся там отношения. Движение по местам, задаваемое учебным планом колледжа и индивидуальными профессионально-образовательными программами студентов, позволяет им целенаправленно осваивать педагогическое мышление и профессиональную деятельность.

Таким образом, колледж строится как система мест подготовки и демонстрации успеха преподавателей и студентов, по которой, самостоятельно выбирая путь, двигаются студенты. При этом воспитательная система колледжа выходит за пределы своего здания, включая в свою сферу места прохождения студентами практики, городские учреждения дополнительного образования, учреждения культуры и т. п.

Основные формы организации подготовки педагогов развивающего обучения следующие: лекции, семинары, лабораторно-практические, педагогическая практика. Особое место в подготовке занимают педмастерские, тренинги, организационно-обучающие игры, научные исследования. Остановимся на некоторых из них.

1. *Организационно-обучающие игры*, проводимые в начале учебного года, позволяют студентам построить систему представлений о целостной системе знаний, предложенной им для усвоения в колледже, сформировать потребность в этих знаниях, совместно с преподавателями смоделировать учебно-воспитательный процесс на текущий учебный год, а также построить коллективные и индивидуальные программы собственного образования на весь срок обучения и на каждый учебный год отдельно. Организационно-обучающие игры, проводимые в конце учебного года позволяют студентам проанализировать содержание и учебно-воспитательный процесс, сравнить запланированные результаты с реально достигнутыми, построить систему обобщенных знаний.

В организационно-обучающих играх студенты вынуждены совершенствовать психические механизмы, касающиеся общения, коммуникации, построения и осуществления группового действия, группового самоопределения, групповой рефлексии и пр. В ходе игры студенты осваивают способ движения по функциональным местам, позволяющий им переходить от понимания и принятия нормы деятельности к ее осуществлению, затем к рефлексии и перестройке деятельности, а также к выходу из деятельности, проходя этим замкнутый цикл развития деятельности [см. 10]. Участие в играх формирует у студентов способность к рефлексии, к выявлению того, от чего он должен отказаться в себе и что приобрести.

2. *Педагогические мастерские* создаются путем предложения мастерами своих программ и выбором их студентами. Мастерские предназначены для обсуждения и выращивания профессиональных целей и индивидуальных образцов деятельности, через рефлексии образовательного опыта каждого из участников мастерской, анализ их личных и совместных разработок и практик. Здесь происходит разработка и создание мини образовательных практик для детских дошкольных учреждений, начальных школ и учреждений дополнительного образования [см. 10].

3. *Научные исследования* являются существенным компонентом подготовки педагогов развивающего обучения. Исследования разворачиваются по проблемам учебной и игровой деятельности в дошкольном и начальном общем образовании, разрабатываются различные типы содержаний подготовки, образования и воспитания, исследуется учебно-воспитательный процесс в колледже и собственное образование студентов. Настоящие исследования проводятся и в мастерских, и в рамках курсовых и дипломных работ, и в лаборатории проектирования развивающего образования. Методологическая критика студенческих исследований и разработок, их сравнительный анализ осуществляется через ежегодную научно-практическую студенческую конференцию.

3.5.2. Приложения

3.5.1. Приложение 1

Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации

Сибирский высший региональный колледж

Срок обучения - 5 лет.

УТВЕРЖДАЮ
Ректор

Лозинг В. Р.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН
ДНЕВНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 031200 “ ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ”
Дополнительная специальность - “ 021700 - Филология ”

I. ГРАФИК УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

1 (3, 5, 7, 9) семестр

	Сентябрь					Октябрь				Ноябрь				Декабрь					Январь			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1 курс																			э	э	к	к
2 курс																			э	э	к	к
3 курс																			э	э	к	к
4 курс	п	п	п	п															э	э	г	к
5 курс	с	с	с	с															э	э	к	к

2 (4, 6, 8, 10) семестр

	Февраль				Март				Апрель					Май				Июнь				Июль					Август			
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
1 курс																			э	э	э	п	п	п	к	к	к	к	к	к
2 курс																			э	э	э	п	п	п	к	к	к	к	к	к
3 курс		п	п	п	п	п														э	э	э	к	к	к	к	к	к	к	к
4 курс	к																			э	э	э	г	к	к	к	к	к	к	к
5 курс	с	с	с															э	э	д	д	д	г	г	о	о	о	о	о	о

ОКО3	Концепции современного естествознания		5		72	36	24	12		32	4				2				
ОКО4	Логика		2		72	36	18	18		32	4		2						
ОКО5	Этика			6	28	14	10	4		12	2					1			
ОКО6	Эстетика			5	36	18	10	8		16	2				1				
ОКО8	Культурология		3		72	36	26	10		32	4			2					
ОКО9	Этнология			10	28	14	10	4		12	2								1
ОК11	Мировая художественная культура		4		36	18	10	8		16	2				1				
ОК12	Экономика		8		56	28	20	8		26	2						2		
ОК13	Политология	10			56	28	20	8		26	2								2
ОК14	Право		10		28	14	14			12	2								1
ОК15	Математика и информатика		9		56	28	14	14		26	2							2	
ОК16	Культура речи		9		56	28	14	14		26	2							2	
ОК17	Иностранный язык	5	1,2,3,4		360	180		180		170	10	2	2	2	2	2			
ОК18	Экология		6		56	28	20	8		26	2					2			
ОК19	Физическая культура				416	208		208		190	18	2	2	2	2	2	2		
ОК 20	Курсы , установленные факультетом																		
	• эпистемология		9		28	14	14			12	2							1	
	• семиотика		8		28	14	14			12	2						1		
	• герменевтика		10		28	14	14			12	2								1
	ИТОГО:				1800	900	324	576		826	74								
МБОО	Дисциплины медико-биологической подготовки																		
МБО1	Основы анатомии, физиологии, гигиены:	1			144	72	36	36		68	4	4							
МБО2	Основы здорового образа жизни (валеология) и профилактика болезней	5			72	36	26	10		32	4				2				
МБО3	Безопасность и защита человека		10		28	14	14			12	2								1
МБО4	Первая медицинская помощь				28	14		14		12	2								1
МБО5	Курсы , установленные факультетом																		
	• физиология ЦНС и ВНД	2			72	36	20	16		32	4		2						
	ИТОГО:				344	172	96	76		156	16								
ППОО	Дисциплины психолого-педагогической подготовки																		
ППО1	Введение в педагогическую профессию		1		72	36	36			32	4	2							
ППО2	Психология человека																		
	• история психологии		2		72	36	18	18		32	4		2						

	• теории развития психики			2	72	36	18	18		32	4		2						
	• общая психология	3			108	54	36	18		49	5			3					
	• теории мышления			3	72	36	16	20		32	4			2					
ППО3	Возрастная психология	4			72	36	18	6	12	32	4				2				
ППО4	Социальная психология		5		72	36	20	16		32	4					2			
ППО5	Педагогическая психология		4		72	36	18	18		32	4				2				
ППО6	Пед. теории, системы, технологии																		
	• теория развивающего обучения	3			72	36	36			32	4			2					
	• теория учебной деятельности	4			72	36	36			32	4				2				
	• теория педагог. деятельности	5			72	36	36			32	4					2			
	• теория воспитания			6	56	28		28		26	2						2		
ППО7	Спец-я психол. и коррекц. педагог.		7		56	28	20	8		26	2						2		
ППО8	Философия и история образования																		
	• философия образования		2		72	36	18	18		32	4		2						
	• история педагогики и образования		3		72	36	36			32	4			2					
ППО9	Основы управления пед. системами	7			56	28	28			26	2						2		
ПП10	Курсы , установленные факультетом																		
	• психология индивид. различий		8		84	42	20	22		36	6							3	
	• психология семьи		5		72	36	28	8		32	4				2				
	ИТОГО:				1296	648	438	198	12	579	69								
ПРОО	Дисциплины предметной подготовки																		
ПРО1	Русский язык :																		
	• фонетика, графика, орфография		1		144	72	36	36		64	8	4							
	• лексика	2			108	54	28	26		50	4		3						
	• морфемика и словообразование		3		108	54	26	28		50	4			3					
	• морфология	5	4		144	72	36	36		64	8				2	2			
	• синтаксис	7			168	84	42	42		76	8						3	3	
ПРО2	Математика :																		
	• элементы теории множеств, начальные понятия	2			108	54	28	26		50	4		3						
	• целые неотрицательные числа	3			108	54	28	26		50	4			3					
	• расширение понятия о числе	4			144	72	36	36		64	8				4				
	• величины и их измерения		5		72	36	18	18		32	4					2			
	• элементы геометрии		6		56	28	18	10		26	2						2		
	• текстовые задачи, практикум по		1,2,3,		144	72		72		64	8	1	1	1	1				

	решению задач		4																
ПРО3	Землеведение и краеведение	7			112	56	40	16		50	6						4		
ПРО4	Ботаника с основ. экологии растений	8			112	56	40	16		50	6						4		
ПРО5	Зоология с основ. экологии животных	9			112	56	40	16		50	6							4	
ПРО6	Детская литература	3			216	108	74	34		98	10		4	2					
ПРО7	Введение в литературоведение	1			144	72	36	36		64	8	4							
ПРО8	Методика преподав. русского языка	7	6	5	256	128	64	64		118	10				2	2	2	2	
ПРО9	Методика преподав. математики	6	5		200	100	50	50		90	10				2	2	2		
ПРО10	Методика преподав. природоведения	10		9	168	84	42	42		76	8							2	4
ПРО11	Методика преподавания труда с практикумом	6			128	64	32	32		58	6				2	2			
ПРО12	Методика преподав. ИЗО с практикум.	6		5	200	100	50	50		90	10				2	2	2		
ПРО13	Методика музыкального воспитания	6			128	64	32	32		58	6				2	2			
ПРО14	Методика внеклассного чтения			3	36	18	10	8		16	2			1					
ПРО15	Дисциплины специализации :																		
	• современный литературный процесс		9		56	28	28			26	2							2	
	• методология и методика анализа литературного произведения		8		84	42	20	22		36	6							3	
	• методика преподавания литературы	9			84	42	20	22		36	6								3
	• устное народное творчество		7		56	28	14	14		26	2						2		
	• методика преподавания русского языка в средней школе	9	8		112	56	40	16		50	6							2	2
ПРО16	Курсы по выбору студентов		10	9	84	42	30	12		38	4							1	1
	• спецсеминар по русской литературе																		
	• спецсеминар по русскому языку																		
ПРО17	Введение в языкознание		1		72	36	26	10		32	4	2							
	ПРАКТИКУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ		2		72	36		36		32	4		2						
ПРО19	МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	4			180	90	45	45		82	8			2	3				
	ИТОГО:				3916	1958	1029	929		1766	192								
ДС00	Дисциплины дополнительной специальности "021700 -ФИЛОЛОГИЯ "																		
ДС01	Теория языка	9			112	56	40	16		50	6								4
ДС02	История русского языка	8	7		224	112	56	56		100	12						4	4	

ДС03	Русская диалектология	10			112	56	30	26		50	6									4	
ДС04	Современный русский литературный язык	10	10		112	56	40	16		50	6									4	
ДС05	Стилистика		9		84	42	18	24		38	4								3		
ДС06	Лингвистический анализ текста		8		56	28	14	14		26	2							2			
ДС07	Старославянский язык		6		112	56	20	36		50	6					4					
ДС08	Теория литературы. Поэтика		7		84	42	22	20		38	4						3				
ДС09	История русской литературы	8	6,7		196	98	80	18		90	8					2	2	3			
ДС10	История зарубежной литературы		9		112	56	40	16		50	6							2	2		
	ИТОГО:				1204	602	360	242		542	60										
	ВСЕГО:				8560	4280	2247	2021	12	3869	411	27	29	27	27	29	28	24	27	28	20

3.5.2. Приложение 2

Программа учебной дисциплины “Введение в педагогическую профессию”

Тема 1. Педагогическая профессия

Профессиональная организация современного общества. Профессия, специальность и специализация: основания для различения. Педагогическая профессия, ее социальная значимость. Перспективы педагогической профессии. Спектр педагогических специальностей. Специализация.

Структурная модель профессии педагога: а) базовые (фундаментальные) идеи профессии - идея человека, идея воспроизводства деятельности, идея содержания, идея способа организации учения-обучения; б) система мыслительных действий и операций - анализ, рефлексия, понимание, моделирование, планирование; в) педагогические способы самоопределения и самоорганизации как совокупность типов деятельности - постановки целей и планирования педагогической и учебной деятельности, проектно-конструктивной деятельности, организаторской деятельности, стимулирования познавательной активности школьников; г) предметное содержание учебных курсов; д) методика обучения и педагогические техники.

Требования к современному учителю начальных классов. Квалификационная характеристика учителя начальных классов школы развивающего образования.

Тема 2. Педагогическая деятельность

Понятие и структура деятельности. Воспроизводство деятельности и трансляция культуры. Типы, виды и формы организации деятельности. Использование идеи деятельности в педагогике.

Педагогическая деятельность: потребности и мотивы педагогической деятельности, педагогические ценности, педагогические способности, педагогические цели, условия осуществления педагогической деятельности, педагогические средства, педагогические действия.

Кооперативная педагогическая деятельность. Иерархия обслуживающих деятельность учителя основных педагогических позиций: разработчик форм, методов и приемов обучения, разработчик учебных средств, разработчик образовательных программ, проектировщик целей образования.

Тема 3. Профессионально значимые личностные качества педагога

Выдающиеся мыслители о роли личности педагога в воспитании детей. Проблема становления личности педагога. Свобода и творчество как основа становления личности педагога.

Система научных взглядов педагога на природу, общество и человека. Гражданские взгляды и убеждения педагога. Система нравственных ценностей педагога. Художественные способности педагога и его эстетические убеждения.

Педагогические способности: коммуникативность, перцептивные способности, динамизм и эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность. Эмпатия как способность чувствовать эмоциональное состояние другого. Способность к эмоциональной поддержке. Толерантность как способность понимать без предубеждения мнение другого, принимать его индивидуальность.

Педагогическая культура. Профессиональное общение. Культура общения. Стили общения. Культура внешнего вида. Способы организации внешнего вида педагога.

Тема 4. Подготовка педагогических кадров

Проблема подготовки педагогов. Пути овладения профессией. Система педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации педагогов. Педагогические учебные заведения. Содержание, способ, формы и методы организации подготовки педагогов. Типовое положение об аттестации педагогических кадров.

Учебный план Сибирского высшего регионального колледжа: дисциплины общекультурной подготовки; дисциплины медико-биологической подготовки; дисциплины психолого-педагогической подготовки; дисциплины предметной подготовки; педагогическая практика. Способ организации учения-обучения в колледже.

Индивидуальные образовательные программы. Понятие программирования и программы. Проблема построения индивидуальной образовательной программы. Структура индивидуальной образовательной программы: индивидуальные образовательные проблемы, образовательные цели и основные направления реализации программы, этапы выполнения программы, план работы на первый этап.

3.5.3. Приложение 3

Программа учебной дисциплины “Философия развивающего образования”

Тема 1. Понятие образовательной системы

Социальная природа образования. Образование и педагогика. Педагогика как прикладная философия.

Образовательная система. Многообразие образовательных систем в современном мире. Образовательные системы в России: “традиционная” система обучения, дидактическая система Л. В. Занкова, система развивающего образования Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, школа диалога культур В. С. Библера, новая модель образования “Экология и диалектика” Л. В. Тарасова, гуманистическая педагогика Ш. А. Амонашвили. Западноевропейские и американские образовательные системы.

Система развивающего образования Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, ее модель и структура: теоретические основы системы развивающего образования - фундаментальные идеи, теории различного уровня, методическая система; практика развивающего образования, образовательные институты.

Тема 2. Фундаментальные идеи системы развивающего образования

Краткий очерк развития научных идей школы Л. С. Выготского - П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Э. В. Ильенков, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. И. Мещеряков, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин.

Идея деятельности как фундаментальная идея системы развивающего образования. Структура деятельности, ее компоненты и элементы. “Субъектная” часть деятельности: субъект деятельности, его потребности, интериоризированные способности и средства, цель деятельности. “Объектная” часть деятельности: исходный материал, конечный продукт, орудия (внешне выраженные средства деятельности), действия и операции. Задача деятельности и способ деятельности. Субъект деятельности и элемент деятельности. Использование идеи деятельности в педагогике.

Идея системности как фундаментальная идея системы развивающего образования. Понятие системы. Типология систем. Эффект системы. Создание и преобразование различных систем. Объективное и субъективное в системах. Системный подход и его сущность. Основные категории естественнонаучного системного подхода: составные части - элементы, связи или отношения между ними, структура объекта. Основные категории методологического системного подхода: “процесс - материал - структура - организованность”, “форма - материал”, “процесс - механизм”. Сущность системного подхода в педагогике. Процедуры системного анализа в образовании.

Идея развития как фундаментальная идея системы развивающего образования. Понятие развития. Употребление понятия развитие в педагогике. Усвоение и развитие как педагогическая проблема.

Тема 2. Психолого-педагогические теории системы развивающего образования

Теория периодизации психического развития в детском возрасте. Проблема периодизации психического развития. Ведущий тип деятельности и смена возрастных периодов. Эпоха возрастного развития как смена периодов освоения задач, мотивов и норм отношений между людьми и периодов освоения общественно выработанных способов действий с предметами и эталонами. Основные периоды психического развития ребенка: кризис новорожденности и младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юношеский возраст. Проблема соотношения периодов психического развития и ступеней образования.

Теория двух типов обобщения и мышления. Понятие мышления. Различие рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического мышления. Теория эмпирического обобщения и рассудочно-эмпирического мышления. Особенности эмпирического мышления. Использование теории эмпирического мышления при построении учебных предметов. Практическая деятельность как основа человеческого мышления. Идеальное как отражение предмета. Содержание теоретического мышления. Моделирование как средство научного мышления. Способ восхождения от абстрактного к конкретному в мышлении. Особенности содержательного обобщения и теоретического мышления.

Теория учебной деятельности и ее субъекта. Учение и учебная деятельность: основания для различения. Структура учебной деятельности. Теоретические знания как содержание учебной деятельности. Учебное сотрудничество ребенка с педагогом и другими детьми, освоение его норм.

Формирование коллективного субъекта учебной деятельности. Возникновение индивидуального субъекта учебной деятельности.

Теория развивающего обучения. Идея детства. Самоценность детства и его значение в общем психическом развитии человека. Обучение и психическое развитие. Понятие развивающего обучения.

Теория построения учебных предметов. Учебная деятельность и способы построения учебных предметов. Особенности построения учебных предметов в начальной школе. Учебные предметы в системе развивающего обучения: математика, русский язык, литература, естествознание, изобразительная деятельность, музыка, труд.

Тема 3. Практика развивающего образования

Практика развивающего образования. Единица практики развивающего образования, ее структура. Формы организации единицы практики развивающего образования.

Понятие целостного образовательного процесса. Структура целостного образовательного процесса: подготовка, образование, воспитание. Формы общественного сознания и целостный образовательный процесс. Назначение, цели, содержание, способ организации, исходный материал и продукты подготовки, образования и воспитания. Подготовка, образование, воспитание как всеобщая форма развития психики ребенка.

Ситуация учения-обучения, как ядро целостного образовательного процесса. Типы ситуаций учения-обучения. Позиции в целостном образовательном процессе: учитель-ученик, “тьютор-неофит”, воспитатель-воспитуемый.

Тема 4. Организационные принципы построения практики развивающего образования

Понятие управления и оргуправленческое мышление. Организационное и социальное проектирование. Принципы построения практики.

Принцип непрерывности образовательной практики. Идея непрерывного образования. Два представления о непрерывности образования: непрерывное образование как социальная сорганизация образовательных учреждений разного уровня; непрерывное образование как непрерывное и управляемое развитие мышления и деятельности. Личностное развитие, автономизация образования от сиюминутных производственных задач, развитие и педагогизация внеобразовательной сферы - ядро идеи непрерывного образования. Метод как основное содержание непрерывного образования.

Принцип инфраструктурной организации практики развивающего образования. Типы организации практической деятельности: промышленный, технологический, инфраструктурный. Инфраструктурный тип организации постоянно действующих сетей, обеспечивающих общие потребности. Локальные образовательные сети как совокупность мест и связей между ними. Места подготовки и демонстрации успеха школьников и педагогов. Урочная и внеурочная формы организации мест. Кооперирование городской, областной, федеральной и международной образовательных сетей с образовательной сетью учебного заведения. “Право владения” инфраструктурами.

Принцип программирования деятельности учащихся. Общее представление о программировании и программах. Программирование, проектирование и планирование. Программы, проекты и планы. Программирование индивидуального развития. Индивидуальная трасса развития.

Тема 5. Функциональные срезы практики развивающего образования

Общие вопросы связи психического развития и практики развивающего образования. Практика развивающего образования как цель и средство оргуправленческой деятельности.

Особенности организации практики развивающего образования в зависимости от целей подготовки, образования, воспитания. Первый срез: практика развивающего образования как средство укрепления человеческого организма и его физического развития. Второй срез: практика развивающего образования как средство формирования социального индивида. Третий срез: практика развивающего образования как средство развития субъекта деятельности. Четвертый срез: практика развивающего образования как средство становления личности.

Валеологические аспекты практики развивающего образования.

Программа учебной дисциплины “Теория развивающего обучения”

Тема 1. Обучение и психическое развитие

Принцип развития в философии, психологии, физиологии и педагогике. Теории развития психики ребенка: теория А. Гезелла, теория Ж. Пиаже, теория В. Джеймса. Теория психического развития человека Л. С. Выготского. Обучение как всеобщая форма развития психики ребенка. Парадокс биологического и социального в человеке. Природные и социальные предпосылки и факторы развития человека. Теория интериоризации.

Множественность форм существования человека: индивидуальность, личность, субъект деятельности, индивид, организм (индивидуум). Управляющая функция индивидуальности. Дальнейшее развертывание схемы: роль, статус, позиция.

Использование знаний философской антропологии для постановки целей образования. Логическое описание целей образования как набора социально необходимых деятельностей, которые должен освоить человек. Психологический аспект постановки целей образования: описание набора обобщенных способностей, необходимых для построения деятельностей.

Актуальные вопросы обучения и развития младших школьников.

Тема 2. Дидактическая система Л. В. Занкова

Принципы экспериментальной дидактической системы. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Принцип обучения на высоком уровне трудности. Принцип обучения быстрым темпом. Принцип осознания школьниками процесса учения.

Экспериментальные программы. Программа по математике. Программа по русскому языку. Программа по чтению. Программа по природоведению.

Различие учебных задач и способов обучения. Способ обучения и его дидактический смысл. Методика обучения. Ход развития школьников в дидактической системе Л. В. Занкова.

Тема 3. Сравнительный анализ дидактической системы Л. В. Занкова и системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова

Образовательные системы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, история их становления. Общее и особенное в понимании деятельности, психики, сознания и мышления, проблем психического развития детей, происхождения и развития личности в детском возрасте.

Особенности целей обучения в системе Л. В. Занкова и системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. Различия в способе обучения школьников. Особенности построения учебных предметов.

3.5.5. Приложение 5

Программа учебной дисциплины “Теория учебной деятельности”

Тема 1. Структура учебной деятельности.

Вопросы истории учебной деятельности. Учение и учебная деятельность. Учебная деятельность и ее структура: учебные потребности, учебные мотивы, учебные цели, учебные действия.

Понятие учебной задачи. Учебная задача и ее отличие от частных задач. Учебно-практическая задача, учебно-исследовательская задача, учебно-теоретическая задача: основания для различения.

Понятие учебного действия. Учебные действия: принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи; преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного всеобщего отношения в предметной, графической и буквенной формах; преобразование модели с целью изучения свойств выделенного всеобщего отношения для изучения его свойств в “чистом виде”; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Формирование коллективного субъекта учебной деятельности. Возникновение индивидуального субъекта учебной деятельности. Связь учебной деятельности с другими видами деятельности и сферами жизни ребенка.

Тема 2. Содержание учебной деятельности

Теоретические знания как содержание учебной деятельности. Исходная категориальная оппозиция “объект - знание”. Принципиальная схема знания (предмета знания). Теоретическое знание как норма деятельности.

Особенности построения теоретического знания. Специфическое содержание теоретического знания. Способ восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Содержательное абстрагирование и обобщение. Теоретическое понятие. Мысленный эксперимент.

Основные различия эмпирических и теоретических знаний (по способу абстрагирования, обобщения и понятия).

Тема 3. Учебное сотрудничество младших школьников в рамках учебной деятельности

Учебное сотрудничество как особая форма принятия содержания учебной деятельности. Учебное сотрудничество ребенка с педагогом и другими детьми, освоение его норм. Критерии подлинно учебного сотрудничества ребенка и взрослого.

Процедуры организации учебного сотрудничества со сверстниками. Позиционный способ организации детского взаимодействия. Критерии совместности учебного типа.

Методика организации учебного сотрудничества. Развивающие эффекты учебного сотрудничества.

Тема 4. Психическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности

Основные психические новообразования младшего школьного возраста: анализ, рефлексия, моделирование, планирование. Понятие анализа. Эмпирический и теоретический анализ. Особенности формирования анализа в учебной деятельности. Понятие рефлексии. Формальная и содержательная рефлексия. Особенности формирования рефлексии в учебной деятельности. Понятие моделирования. Вещественные и мысленные типы моделей. Особенности формирования моделирования в учебной деятельности. Понятие планирования. Уровни развития внутреннего плана действий. Особенности формирования планирования в учебной деятельности.

Основные познавательные процессы: восприятие, воображение, память, мышление. Психические новообразования как основа развития познавательных процессов. Особенности развития восприятия, воображения, памяти, мышления в учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Закономерности, условия и механизмы превращения объективной структуры учебной деятельности в форму субъективной активности школьников. Особенности и этапы формирования учебной деятельности.

Тема 5. Диагностика эффектов обучения, основанного на учебной деятельности

Задачи диагностики и оценки сформированности компонентов учебной деятельности. Уровни сформированности: учебно-познавательного интереса, целеполагания, учебных действий, действия контроля, действия оценки. Диагностика и оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности, основанная на качественном описании уровней (Репкина Г. В., Заика Е. В.).

Методика определения мотивационно-целевой ориентации школьника и уровня сформированности умения школьника принимать учебную задачу. Диагностика сформированности компонентов учебной деятельности и общеучебных умений школьника (Калашникова Н. Г., Жаркова Е. Н., Иванов Ю. А.).

Диагностика способов учебного сотрудничества. Уровни владения учебным сотрудничеством: уровень устойчивости к условиям, мешающим рефлексии, уровень инициативы и организации условий рефлексивного взаимодействия. Методики определения уровней владения учебным сотрудничеством (Цукерман Г. А.).

3.5.6. Приложение 6

Программа учебной дисциплины “Теория воспитания”

Тема 1. Воспитание как система

Системный подход в воспитании. Понятие и структура целостного образовательного процесса: подготовка, образование, воспитание. Позиции в целостном образовательном процессе: учитель-ученик, “тьютор-неофит”, воспитатель-воспитуемый.

Понятие воспитания. Цели воспитания, содержание воспитания, социокультурные единицы в воспитании, способ воспитания. Места подготовки и демонстрации успеха воспитуемого. Формы организации мест подготовки и демонстрации успеха.

Современные концепции воспитания.

Тема 2. Основные направления воспитания

Формы общественного сознания и целостный образовательный процесс. Формирование у школьников научной картины мира. Наука как форма общественного сознания. Научная картина мира. Общественное и индивидуальное научное мировоззрение: сущность, назначение и функции. Критерии сформированности научного мировоззрения.

Гражданское воспитание школьников. Политика как форма общественного сознания. Сущность, цели и система политического воспитания. Право как форма общественного сознания. Сущность, цели и система правового воспитания. Экономика как форма общественного сознания. Сущность, цели и система хозяйственно-экономического воспитания. Экология как форма общественного сознания. Сущность, цели и система экологического воспитания. Критерии гражданской воспитанности.

Нравственное воспитание школьников. Мораль и религия как формы общественного сознания. Сущность нравственного воспитания. Цель нравственного воспитания: дисциплина, свобода, личность. Ступени нравственного воспитания: беззаконие, чужезаконность, самозаконность. Система нравственного воспитания. Критерии нравственной воспитанности.

Художественно-эстетическое воспитание школьников. Искусство как форма общественного сознания. Сущность, цели и система художественно-эстетического воспитания. Критерии эстетической воспитанности.

Система методов воспитания.

Тема 3. Школьные воспитательные системы

Воспитательная система школы. Основные компоненты воспитательной системы: цели, субъекты деятельности, различные виды деятельности, отношения, среда, управление. Закономерности, противоречия, этапы развития воспитательной системы. Многообразие вариантов современных школьных воспитательных систем. Авторские воспитательные системы.

Школьный коллектив - ядро воспитательной системы школы. Особая роль педагогического коллектива в становлении и развитии воспитательной системы школы. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов как важнейшее условие эффективности воспитательной системы школы. Ученический коллектив школы. Педагогические концепции детского коллектива. Самоуправление в ученическом коллективе.

Школьный класс как основной первичный коллектив. Своеобразие классов и особенности их вхождения в воспитательную систему школы. Индивидуальность класса. Классная параллель как общность. Характер взаимодействия классов разных возрастов. Школьник в коллективе класса: его идентификация с коллективом и обособление в нем. Условия личностного развития каждого ребенка в коллективе.

Моделирование воспитательной системы: ориентирование детей на общечеловеческие ценности, организация совместной деятельности, гуманизация отношений в школьном (классном коллективе).

3.5.7. Приложение 7

Программа учебной дисциплины “Управление педагогическими системами”

Тема 1. Педагогические системы

Социально-педагогические системы, понятие и виды. Система образования в Российской Федерации. Основные ступени образования. Типы образовательных учреждений.

Система образования в зарубежных странах.

Тема 2. Основные понятия научного управления

Эволюция управленческой мысли. Системный и ситуационный подходы как методология управления. Функции управления: планирование (проектно-программное управление), организация (административное управление), руководство (“управление людьми”), контроль.

Проектно-программное управление: а) проблемный анализ исходного объекта; б) разработка концепции желаемого будущего объекта; в) разработка стратегии, этапов и задач перехода от исходного к желаемому будущему объекту; г) разработка целей первого этапа построения желаемого объекта; д) разработка плана действий на первый этап.

Административное управление: а) теория организаций; б) процесс организации и продукт; в) организация взаимодействия и полномочия; г) построение организаций, оргструктура; д) функциональные обязанности; е) модели и методы принятия решений.

“Управление людьми”: а) групповая динамика; б) руководство: власть и личное влияние; в) лидерство: стиль, ситуация и эффективность; г) мотивация; д) управление конфликтами, изменениями и стрессами.

Контроль: а) сущность и смысл контроля; б) виды контроля: предварительный, текущий, заключительный; в) процесс контроля; г) характеристики эффективного контроля.

Управление функционированием и развитием.

Тема 3. Руководство педагогическим коллективом

Основы управления социальным коллективом. Педагогический коллектив и его развитие.

Основные функции педагогического управления. Качества эффективного руководителя.

Понимание коллектива - основа эффективного руководства. Мотивация продуктивной работы коллектива. Искусство и техника делового общения. Управление неформальными организациями.

Особенности управления образовательными учреждениями. Управление развитием образования в образовательном учреждении. Аттестация педагогических кадров. Показатели качества управления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной монографии мы ставили своей задачей обнаружить и показать возможности деятельностного подхода к решению сложной теоретической и практической проблемы - построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова в образовательных учреждениях разного типа.

Для того, чтобы рассмотреть проблему построения образовательной практики, необходимо было выделить и сконструировать совершенно особую теоретическую действительность, в которой могла ставиться и решаться данная проблема. В этой действительности ставились не только вопросы, связанные с анализом образовательных практик, которые уже существуют, но и проектировались инновационные типы образовательных практик, программировались процессы их развития. Понимая всю сложность проблемы построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова мы тем не менее избрали путь экспериментирования и поиска общих закономерностей построения образовательной практики, который привел нас к выделению рамок построения практики развивающего обучения.

Такими рамками стали а) методологические основы; б) организационно-педагогические условия; и в) общие задачи каждой ступени образования, особенности разных типов учебных заведений, возрастные и познавательные возможности субъектов учения-обучения. Все это позволило нам разработать начала теории построения практики развивающего обучения, принципиально нового типа теории, ориентированного на создание целостной образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. - М.: Наука, 1989. - 248 с.
2. Аверин М. А. Судьба моя, школа... - Кемеровское кн. изд-во, 1987. - 144 с., илл.
3. Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания. - "Вопросы методологии", № 1, 1991.

4. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М.: 1994. - 103 с.
5. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования. - "Вопросы методологии", № 1-2, 1994.
6. Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи. - В кн.: Педагогика и логика. - М.: Касталь, 1993. - 412 с.
7. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
8. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. - 416 с.
9. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. - М.: Экономика, 1991. - 352 с.
10. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1987. - 560 с.
11. Аронов А. М., Васильев В. Г., Фрумин И. Д., Хасан Б. И. Комплексный психолого-педагогический эксперимент: Методическое пособие. - Красноярск: УПЦ "ИНОПРОФ", 1994. - 60 с.
12. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. - В кн.: Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
13. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
14. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
15. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - 480 с.
16. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. - М.: "Медиум", 1995. - 323 с.
17. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
18. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах). - В кн.: Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения /Редкол.: А. А. Гусейнов и др. - М.: Политиздат, 1990. - 480 с.
19. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
20. Бодалев А. А. Психология о личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 188 с.
21. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. - 392 с.
22. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. Пер. с нем. - М.: Юрист, 1995. - 687 с.
23. В поисках нового содержания образования. Сборник научных трудов. - Красноярск, 1993. - 211 с.
24. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. - М.: Новая школа, 1996. - 160 с.
25. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя - практика: Пер. с англ. - М.: Дело, 1991. - 320 с.
26. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
27. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 386 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
29. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М. Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1984. - 400 с.
30. Выготский Л. С. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 224 с.
31. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 2.
32. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 6.

33. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 3.
34. Газман О. С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки. - В кн.: Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. - М.: Инноватор, 1996. - 75 с.
35. Гегель. Работы разных лет. В двух томах. Т.1. Сост., общая ред. и вступит. статья А. В. Гулыги. - М.: Мысль, 1972. - 668 с.
36. Генисаретский О. И. Упражнения в сути дела. - М.: Русский мир, 1993. - 278 с.
37. Генисаретский О. И. Опыт системного исследования социологического понятия культуры. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. - М., 1970.
38. Генисаретский О. И. Деятельность проектирования. - В Кн.: Теоретические и методологические исследования в дизайне. Избранные материалы. Ч. I. - М.: ВНИИТЭ, 1990. - 236 с.
39. Генисаретский О. И. Понятие о деятельности. - В кн.: Теоретические и методологические исследования в дизайне. Избранные материалы. Ч. I. - М.: ВНИИТЭ, 1990. - 236 с.
40. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
41. Горохов В. А., Коханова Л. А. Основы непрерывного образования в СССР: Пособие для студентов ИПК, учителей общетехнических дисциплин и труда школы, преподавателей и мастеров производственного обучения УПК и СПТУ / Под ред. В. Г. Онушкина. - М.: Высшая школа 1987. - 383 с.
42. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых. - М.: Издательство МСХА, 1993. - 164 с.
43. Громыко Ю. В. Выготскианство (подход Л. С. Выготского) за рамками концепции Выготского (к идее деятельностной антропологии). - "Вопросы методологии", № 3-4, 1992.
44. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития. - "Вопросы методологии", № 1-2, 1992.
45. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. - М.: Сентябрь, 1996. - 112 с.
46. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972.
47. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. - В кн.: Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
48. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. - Томск: Пеленг, 1995. - 144 с.
49. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
50. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Теоретическое обоснование к методическим рекомендациям к экспериментальному курсу русского языка и математики для начальных классов. - Томск: Пеленг, 1992. - 114 с.
51. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996 - 544 с.
52. Деятельность: теории, методология, проблемы. - М.: Политиздат, 1990. - 366 с.
53. Дмитриенко В. А., Лорья Н. А. Образование как социальный институт (тенденции и перспективы развития). - Красноярск, Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. - 184 с.
54. Драккер П. Ф. Управление, нацеленное на результаты: Пер. с англ. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. - 200 с.
55. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.
56. Дусавицкий А. К. Развивающее образование. Основные принципы. - Харьков, 1996. - 46 с.
57. Дубинин Н. П. Что такое человек. - М.: Мысль, 1983. - 334 с.
58. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
59. Журавлев В. И. Методология педагогики // Педагогика. Теории и системы. - М., Педагогическое агентство, 1995.
60. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
61. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 128 с.

62. Зеньковский В. В. Психология детства. - М.: Academia, 1996. - 347 с.
63. Зубарев О. В., Манжос Н. Н., Парина Г. К. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Справочник для средних специальных и высших учебных заведений. - Саратов, Издательство Саратовского университета, 1995. - 137 с.
64. Зуев С. Э. Культура в контексте развития. - "Вопросы методологии", № 2, 1991.
65. Иванов Д. А. Философско-методологические основания педагогической деятельности, реализующей личностно-ориентированное содержание образования. - "Вопросы методологии", № 3-4, 1992.
66. Ильин И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности бога и человека. В двух томах. - С-Петербург: Наука, 1994. - 542 с.
67. Ильенков Э. В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - 464 с.
68. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под. ред. А. М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
69. Карнозова Л. М., Александрова Г. И. Двухтематические ОД-игры по проблемам образования: социокультурный, методологический и игротехнический аспекты. - "Вопросы методологии", № 2, 1991.
70. Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. - М.: Пресс-Академия, 1995. - 325 с.
71. Каспржак А. Г. Педагогическая гимназия: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1992.
72. Касымжанов А. Х., Кельбуганов А. Ж. О культуре мышления. - М.: Политиздат, 1981. - 128 с., ил.
73. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). - Рига: НПП Эксперимент, 1995. - 176 с.
74. Клигберг Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1984. - 256 с.
75. Койшибаев Б. А. Имитационные методы управления учебными процессами. - Алма-Ата: Мектеп, 1981. - 174 с.
76. Коменский Я. А. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 224 с.
77. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешить конфликты. - М.: Стрингер, 1992. - 214 с.
78. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1988. - 304 с.
79. Котельников С. И. Социокультурные и ситуационные факторы экономического развития. Проектный и программный подход. - "Вопросы методологии", № 1-2, 1994.
80. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс, 1994.
81. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.
82. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1980. - 172 с.
83. Лазарев В. С. Психология стратегических решений. - М.: Голден Ант, 1994. - 81 с.
84. Левицкий С. А. Трагедия свободы / Составление, послесловие и комментарии В. В. Сапова. - М.: Канон, 1995. - 512 с.
85. Леднев В. С. Содержание образования: Учебное пособие. - М.: Высш. шк. 1989. - 360 с.
86. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977.
87. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 584 с.
88. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. Издание второе, переработанное и дополненное. - М.: Издательство "Советское радио", 1973. - 158 с.
89. Липсиц И. В. Экономика без тайн. - М.: Дело, 1993. - 352 с.
90. Лихачев Д. С. и др. Школа на Васильевском: Кн. для учителя / Д. С. Лихачев, Н. В. Благово, Е. Б. Белодубский. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с.
91. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. / Пер. с англ. и лат. Т.3. / Ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин. - М.: Мысль, 1988. - 668 с.
92. Лосев А. Ф. Бытие - имя - космос / Сост. и ред. А. А. Тахо-Годи. - М.: Мысль, 1993.
93. Лурия А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук. - "Вопросы философии", 1977, № 9.
94. Макаренко А. С. Сочинения в семи томах. - М.: Издательство Академии педагогических наук, 1959 г.
95. Мацкевич В. Полемиические этюды об образовании. - Лиепая. 1993. - 288 с.

96. Маврин С. А. Педагогические основы организации целостного процесса воспитания школьников. - Автореф. дис. д. п. н., Екатеринбург, 1996.
97. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. - М.: Дело, 1992. - 702 с.
98. Мир управления проектами. Под редакцией Х. Решке, Х. Шелле. Пер. с англ. - М.: Аланс, 1993. - 304 с.
99. Минаева Н. В. Экономика и предпринимательство. Лекции, деловые игры и упражнения. - М.: ВЛАДОС, 1994. - 256 с.
100. Михайлова Н. Н., Юсфин С. Договорное сообщество. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 5.
101. Михайлова Н. Н. Ориентационно-ролевая игра "Семья". Методические рекомендации к курсу "Этика и психология семейной жизни". М., 1991. - 88с.
102. Михайлова Н., Юсфин С. Процесс совместного преодоления, или Педагогическая поддержка ребенка как предмет управления. - "Директор школы", 1997. № 2.
103. Мудрик А. Индивидуальная помощь в социальном воспитании. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 6.
104. Мудрик А. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 3.
105. Наумов С. В. Представления о программах и программировании в контексте методологической работы. - "Вопросы методологии". № 1-2, 1992.
106. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособ. / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Высшая школа, 1995. - 207 с.
107. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.
108. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г. Данильченко. - М.: Педагогика, 1985. - 352 с.
109. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. - М.: Педагогика, 1988. - 472 с.
110. Педагогическая энциклопедия: В 4х тт. / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. - М.: Советская энциклопедия, 1965.
111. Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2х т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. - М.: Педагогика, 1981.
112. Петров М. К. Социально-культурные основания развития современной науки. - М.: Наука, 1992. - 232 с.
113. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии: Учебное пособие для высшей школы. - М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. - 448 с.
114. Петровский В. А. Идея "Я=МИР" в развитии личности. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 3.
115. Пиаже Жан. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 680 с.
116. Пископель А. А., Вучетич Г. Г., Сергиенко С. К., Щедровицкий Л. П. Инженерная психология. Дисциплинарная организация и концептуальный строй. - М.: Касталь, 1994. - 216 с.
117. Познание и общение. Сборник научных трудов. - М.: Наука, 1988. - 208 с.
118. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. - М.: Новая школа, 1996. - 160 с.
119. Попов С. В. Идут по России реформы... (анализ невольного участника). - М.: МАКЕТ, 1992. - 62 с.
120. Попов С. В., Щедровицкий Л. П. Конкурс руководителей. Всесоюзный конкурс на должность директора завода РАФ: анализ случая. - М.: Прометей, 1989. - 96 с.
121. Программирование культурного развития: региональные аспекты. Вып. 1. Сборник научных трудов / Отв. редактор Л. П. Щедровицкий. - М.: Изд-во НИИ культуры, 1991. - 121 с.
122. Программирование культурного развития: региональные аспекты. Вып. 2. Сборник научных трудов / Отв. редактор Л. П. Щедровицкий. - М.: Изд-во Российского института культурологии, 1994. - 182 с.
123. Проектирование нормальной школы: Краткий отчет по материалам тематического семинара с элементами организационно-деятельностной игры. Калининград, 19-25 апреля 1993 г. / Под ред. С.Б. Крайчинской. - Тольятти, 1994. - 104 с.

124. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.
125. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе. Межвузовский сборник научных трудов. - Ленинград, Издательство ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. - 168 с.
126. Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. - М.: Наука, 1990. - 213 с.
127. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, 1995. - 227 с.
128. Раппапорт А. Г. Границы проектирования. - "Вопросы методологии", № 1, 1991.
129. Рац М. В. Политика развития: первые шаги в России. - М.: Касталь, 1995. - 192 с.
130. Рац М. В., Ойзерман М. Т. Размышления об инновациях. - "Вопросы методологии", № 1, 1991.
131. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Метод. материалы / Краснояр. гос. ун-т; Сост. И. Д. Фрумин. - Красноярск, 1990. - 36 с.
132. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. - Рига, НПП Эксперимент, 1992. - 42 с.
133. Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. - Томск: Пеленг, 1993. - 61 с.
134. Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк. - Томск: Пеленг, 1993. - 64 с.
135. Российская педагогическая энциклопедия: В 2х тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - 608 с.
136. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М.: Наука, 1946.
137. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. - М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 384 с.
138. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 288 с.
139. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. - "Вопросы психологии", 1990. № 3.
140. Слободчиков В. И. Индивидуальное сознание и рефлексия. - В кн.: Рефлексия в науке и образовании. - Новосибирск, 1984.
141. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. - "Вопросы психологии", 1991. № 2.
142. Слободчиков В. И., Давыдов В. В., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. - "Вопросы психологии", 1992. № 1-2.
143. Слободчиков В. И. Новое образование как путь к новому сообществу. - В кн.: Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1996. № 5.
144. Слободчиков В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии. - В кн.: Проблемы логической организации рефлексивных процессов. - Новосибирск, 1986.
145. Слободчиков В. И. Основания и смысл инновационной деятельности в образовании. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М., 1994. - 103 с.
146. Слободчиков В. И. Основы педагогической психологии. ч. I. Психология человека. М.: Фонд Сороса, 1993.
147. Слободчиков В. И., Рубцов В. В. Проблемы и перспективы развития начального образования. - "Вопросы психологии", 1988. № 4.
148. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека. - "Вопросы психологии", 1996. № 6.
149. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Психологические основы проектирования образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. - М., 1994.
150. Современная гимназия и универсальное образование. - М.: Интерпракс, 1995. - 132 с.
151. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / Сост. А. Т. Губко. - М.: Педагогика, 1991. - 240 с.
152. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.
153. Столетов В. Н. Становление личности. - М.: Мысль, 1987. - 334 с.

154. Строительство будущего / Рац М. В. и др. - "Человек и природа. 1991, №№ 1, 4-12; 1992, №№ 1-4, 6, 7, 12.
155. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1979. - 393 с., 9 л. ил.
156. Табачников С. В. К постановке вопроса о СМД антропологии. - "Вопросы методологии", № 2, 1991.
157. Терехин А. Г. Педагогика и мир детства. - "Вопросы методологии", № 3-4, 1992.
158. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). - М.: Педагогика, 1989. - 544 с.
159. Управление по результатам: Пер. с финск. / Общ. ред. и предисл. Я. А. Лейманна. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1993. - 320 с.
160. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - 464 с.
161. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.
162. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
163. Ушакова М. А. О разновидности образовательных проектов. Обобщение практической деятельности. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М., 1994. - 103 с.
164. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990.
165. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова; Российская Академия образования. - М.: ИНТОР, 1994. - 128 с.
166. Франк С. Л. Духовные основы общества. - М.: Республика, 1992. - 511 с.
167. Франк С. Л. Предмет познания. Душа человека. - С-Петербург: Наука, 1995. - 656 с.
168. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
169. Хасан Е. Б. Игра и конфликт в подростковом возрасте. В кн.: Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-й научно-практической конференции. Ч.2. - Красноярск, 1995.
170. Хейне П. Экономический образ мышления. - М.: Дело, 1992. - 704 с.
171. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. - М.: Прогресс, 1992. - 464 с.
172. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр. - М.: Высшая школа, 1991. - 320 с.
173. Цирульников А. М. Вариативная организация образования в сельской местности. Методология, теория и практика проектирования. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М., 1994. - 103 с.
174. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 160 с.
175. Чечель И. Д. Проектирование инновационных образовательных институтов. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М., 1994. - 103 с.
176. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). - М.: АО "СТОЛЕТИЕ", 1994. - 192 с.
177. Шабельников В. К. Формирование быстрой мысли (психологические механизмы "непосредственного" понимания объектов) / Под ред. П. Я. Гальперина. - Алма-Ата, МЕКТЕП, 1982. - 150 с.
178. Шардаков М. Н. Мышление школьника. - М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1963. - 255 с.
179. Шацкий Т. С.: работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. - М.: Просвещение, 1989. - 223с.
180. Шелер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.; Под ред. Денежкина А. В. - М.: Издательство Гнозис, 1994. - 490 с.
181. Штирнер М. Единственный и его собственность. - Харьков: Основа, 1994. - 560 с.
182. Щедровицкий Г. П. Заметки о структуре ситуаций "учения-обучения" (ротапонт).
183. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. - М.: Шк. Культ. Полит., 1995. - 800 с.
184. Щедровицкий Г. П. Модели и моделирование в проектировании систем "человек-машина". - "Вопросы методологии", № 4, 1991.

185. Щедровицкий Г. П. О типах знаний, получаемых при описании сложного объекта, объединяющего “парадигматику” и “синтагматику”. - В кн.: Актуальные проблемы лексикологии: Доклады лингвистической конференции. Ч. I. - Томск, 1971.
186. Щедровицкий Г. П., Дубровский В. Я. Общая концепция методики. - В кн.: Теоретические и методологические исследования в дизайне. Ч. II. - М.: ВНИИТЭ, 1990. - 154 с.
187. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). - В кн.: Педагогика и логика. - М.: Касталь, 1992. - 412 с.
188. Щедровицкий Г. П. Система и структура как проблема современной науки и техники. - М.: Знание, 1964.
189. Щедровицкий П. Г. Введение в мыследеятельностную педагогику. Сборник лекций. - Кемерово, 1990. - 146 с.
190. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). - М.: НПЦ Эксперимент, 1993. - 155 с.
191. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.
192. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
193. Экономическая энциклопедия для детей и взрослых. - М.: Нефтехиминвест, 1995. - 688 с.
194. Экономика и бизнес / Под ред. В. Д. Камаева - М.: МГТУ, 1993. - 464 с.
195. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. - М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. - 416 с.
196. Этнометодология: проблемы, подходы, концепции. Вып. 1: Сборник статей. - М.: Российский НИИ культурного и природного наследия, 1994. - 128 с.
197. Юсфин С. М. Договорные отношения в проектировочной деятельности. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М.. 1994. - 103 с.
198. Якиманская И. С. Как развивать учащихся на уроках математики. М., 1996. - 107 с.
199. Якиманская И. С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. - В кн. : Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. - М.: Инноватор, 1996. - 75 с.
200. Якиманская И. С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения. - В сб. науч. тр.: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагогич. инноваций РАО. - М.. 1994. - 103 с.
201. Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников. (Экспериментальное исследование). - М.: Просвещение, 1967. - 175 с.
202. Ярошевский Т. Размышления о человеке: Марксистская концепция личности и принципы соц. гуманизма. Пер. с пол. - М.: Политиздат, 1984. - 198 с.

