

УДК 37



М. Н. Невзоров

Доктор педагогических наук,
профессор Департамента
психологии и образования
Школы гуманитарных наук,
Дальневосточный федеральный
университет, г. Владивосток
E-mail: triokoz@yandex.ru

Mikhail N. Nevzorov
Dr.Sc. (Education), Professor of
the Psychology and Education
Department, School of Humanities,
Far Eastern Federal State University,
Vladivostok, Russia



М. А. Невзорова

Доктор педагогических наук,
профессор Департамента
психологии и образования
Школы гуманитарных наук,
Дальневосточный федеральный
университет, г. Владивосток
E-mail: triokoz@yandex.ru

Marina A. Nevzorova
Dr.Sc. (Education),
Professor of the Psychology and
Education Department, School of
Humanities, Far Eastern Federal
University, Vladivostok, Russia

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ г. ВЛАДИВОСТОКА

Кризис отечественного образования обусловлен бессубъектностью отечественного развития.

В отечественном образовании отсутствует педагогическое сознание. Антиномия педагогической реальности (педагогическое знание) и печальной действительности массового образования. Между ними пропасть? Педагогическое образование как представитель педагогической науки «далеко» от проблем массового образования. Государство, декларируя необходимость «футуризации — цифровизации — индивидуализации» образования, сняло с себя ответственность за его судьбу, переложив ее на дотационные «муниципальные системы образования» и педагогически необразованных, эмоционально выгоревших директоров образовательных организаций. Главная социальная функция муниципального образования — функция сохранения (детской энергии). Функция обучения фактически отсутствует, при этом школа живет в прошлом.

Методологические основания: становление коллективного субъекта в образовании в условиях «бессубъектной России»; педагогическая практика (преобразование печальной действительности массовой школы); педагогическое проектирование, базирующееся на методологическом принципе «выращивания»; проектное сознание (из будущего); педагогическое проектирование. Встреча педагогической науки и управления муни-

Как цитировать статью: Невзоров М. Н., Невзорова М. А. Реализация идеи субъекта развития в муниципальной системе образования г. Владивостока // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С.38–53. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10038

ципальной системы образования. Рождающееся педагогическое сообщество города живет в социальном (событийном) времени. Базовые смыслы педагогического пространства города. Миссии городского управления и педагогической науки в данном взаимном действии. Актуализированы идеи педагогического процесса и педагогических практик. Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия включает три основных блока: самоизменение педагога-проектировщика, образ будущего школы и реализация данного проекта. Логика педагогического проекта. Стратегия развития муниципальной системы образования г. Владивостока на 2019–2023 г.г. Три перспективные тенденции в «педагогическом сознании» города.

Ключевые слова: антиномия, педагогическое пространство, педагогическое сознание, педагогический процесс, педагогические практики, педагогическое проектирование.

*Без обновленного (глубоко и бережно) учителя
и директора мы обречем себя на трагедию.*

Л. Л. Любимов, ВШЭ-НИУ

*Быть современником — творить свое время,
а не отражать его.*

Анна Ахматова

Введение. Кризис отечественного образования обусловлен бессубъектностью отечественного развития. Сегодня в России преобладает **целепассивное большинство**, т.е. те, кто слабо рефлексировать по поводу своих ценностей, редко, в исключительных обстоятельствах выходят за самоцели. У **целеактивных меньшинств, сознательно определяющихся с ценностями и из них выводящих цели**, возникает метавопрос: каковы границы и возможности нашего субъектного целеполагания при столь сильной его «заданности государством»? [7]

Государство декларирует: образование — это будущее России, но действительность образования печальна, это общеизвестный факт. Это все напрямую касается муниципальной системы образования. Во всем «виноват» директор образовательной организации: кадры, материально-техническое обеспечение и пр. (см. Закон об образовании 2012 г.) «Государство ушло из образования» — эта мысль рефреном звучит на страницах педагогической печати. Поэтому проблема «целепассивного большинства и целеактивного меньшинства в образовании, «отрасли

массовой», — сегодня центральная.

Поскольку мы живем при «капитализме», то статус человека определяется его зарплатой, которая обеспечивает ему соответствующее качество жизни. О каком качестве жизни массовой учительницы можно говорить при недельной нагрузке 30–40 часов при нищенской зарплате (5000 руб. за 18 часов в неделю) — это физическое истощение, эмоциональное выгорание, экзистенциальный вакуум.

В то же время журнал «Вопросы образования — ВШЭ-НИУ» дал широкую аналитику развитых образовательных систем мира, где четко звучит «хрестоматийная» мысль: качество образования определяется «качеством» учителя, поэтому в Южной Корее, Японии, Финляндии и многих других странах в учителя отбираются (акцентируем — отбираются) лучшие выпускники университетов [2].

Данная аналитика не откровение. Это все представлено в широкой печати в открытом доступе. Проблема образования — проблема государства, как экономическая, так и этическая. Мы же пытаемся ответить на извечный российский вопрос: «Что делать?». Четверть века в образовании происходят только ухудшения. Обратимся к двум «ключевым игрокам» муниципального образования — учителю и директору.

Один из авторов данной статьи с 1995 года работает с руководителями и педагогическими работниками образовательных организаций. Вердикт печален. Педагогические работники — это «целепассивное большинство». Директорский корпус еще печальнее, массовый поход за дипломами по специальности муниципальный ни к чему хорошему не привел, вертикальный прессинг еще больше усилился.

Надо признать главную беду отечественного образования: психолого-педагогический инфантилизм, абсолютное отсутствие психолого-педагогического профессионализма в образовании, и это в условиях реализации ФГОСов. Школа живет в режиме «здорового смысла массового человека», «ползучего эмпиризма», что нередко выдается за педагогические поиски, в условиях жесткого административно-бюрократического прессинга.

В отечественном образовании отсутствует педагогическое сознание, подчеркнем — педагогическое, о котором еще в 1960-е — 1980-е громко заявил отечественный ученый педагог И. Я. Лернер [8]. Позже психологи обратились к этому сложнейшему феномену. Педагогическое сознание — это установка педагога на педагогический процесс, на по-

зитивную динамику изменения, внутреннего мира ребенка в условиях социального времени (событийности). Фундаментом педагогического сознания является идея субъекта развития.

Сегодня образованием «командуют» и физики, и лирики, но не педагоги. Ситуация осложняется тем, что в образование пришли «эффективные менеджеры» (по М. Задорнову — «коекакеры»), далекие от педагогики и психологии, от Человека. Но мощно использующие соответствующую риторику «человеческого капитала», «человеческого ресурса и потенциала», не имеющие представления об экзистенциальной и педагогической сущности данных феноменов, но облеченные властью, а нередко и наделенные значительными финансовыми средствами, которые уходят в никуда, что объясняется отсутствием педагогических ценностей у «эффективных менеджеров образования». В медицине (здравоохранении) имеется институт организаторов здравоохранения, но все организаторы имеют медицинское высшее образование. Чего, к сожалению, не скажешь об образовании.

Муниципальное образование живет в режиме дичайшего человеческого напряжения. О модернизации отечественного образовании можно сказать известное: верхи, т.е. «чиновный люд» от образования, рапортует о «новациях-инновациях» в образовании, точнее имитирует модернизацию, а действительность массового образования как была «серой», так и продолжает темнеть. Невозможно изменить то, чего нет, т.е. педагогическое сознание. Есть ли выход из этой ситуации? Да, есть. Итак, каков же выход? Возможно ли появление субъекта развития образования, точнее «коллективного субъекта развития» образования (В. Лепский), в печальной виктимизированной ситуации отечественного образования?

Проблема. Главное противоречие муниципальной системы образования.

С одной стороны «заданность» образования государством в условиях жесткой вертикали власти, при уничтожении статуса педагога (ставка учителя массовой школы в 100 раз ниже зарплаты «народных избранников» в Госдуме), превращении его в педрботника (Закон об образовании, 2012).

С другой стороны, цивилизационные вызовы к образованию требуют высококомпетентного педагога (см. мировой опыт лучших образовательных систем), которые показывают образ «человека культуры» как

«человека-предпринимателя», «человека созидającego» (см. философию конструктивизма [19], триаду «футуризация — цифровизация — индивидуализация» [20]).

Есть педагогическая реальность (педагогическое знание) и печальная действительность массового образования. Почему между ними огромная пропасть? В отечественной педагогике уже все проработано, на многие вопросы практики («практика» — филос. «преобразование») даны ответы. Почему же массовая школа «живет» в XIX веке? Ответ прост.

- Педагогическое образование как представитель педагогической науки «далеко от народа», от проблем массового образования, продолжает транслировать непонятно кем и по каким канонам составленный учебный план, отчужденное от школы «высушенное» педагогическое «знание».
- Государство, декларируя весьма значимую триаду образования «футуризация — цифровизация — индивидуализация», сняло с себя ответственность за его судьбу, переложив ее на дотационные «муниципальные системы образования» и педагогически необразованных, эмоционально выгоревших директоров образовательных организаций. Государству «педагогика в образовании» не нужна, это дорого, поскольку финансируется муниципальное образование по известному «остаточному принципу», добавим — практически все регионы России дотационны, поэтому и царит в образовании «псевдология» (Э. Гусинский) [4], выражающаяся в чрезмерной бюрократизации, т.е. отчетности по вертикали, и это называется «управлением в образовании»

Цель статьи. В данной статье нами сделана попытка определить необходимые условия выхода муниципальной системы образования из «экзистенциального» для системы тупика, который уже официально получил статус «социального отстоя».

Высшая школа экономики в 2012 году в лице ведущих и авторитетных российских педагогов-экспертов представила глубокую аналитику состояния отечественного образования [12]. Известный педагог-публицист М. Кушнер отмечает главную социальную функцию образования: «школа отвечает не только и не столько за обучение согласно принятой образовательной программе, сколько за безопасное здоровое времяпровождение детей на время отсутствия родителей дома. Условно назовем эти функции как обучение и сохранение. Львиная доля проверок и бюро-

кратии в школе относится к функции сохранения» [6]. М. М. Поташник с болью говорит о провале реализации ФГОСов, поскольку ФГОСы писали профессиональные психологи-педагоги высокого уровня (РАО), а реализуют их необразованные (в психолого-педагогическом аспекте) массовые учительницы [13].

Актуализируется идея опережающего образования как базовый фактор устойчивого развития цивилизации [20; 24; 25]. Но известный эксперт в области образования К. Робинсон предупреждает — школа «живет в прошлом»: «Мы никогда не сможем ориентироваться в сложном мире будущего, если начнем смотреть только в зеркало заднего вида. Будем так поступать — обнаружим, насколько мы все не в своем уме» [16; 22; 23].

Методология исследования. Ю. В. Громыко называет выход из кризисного состояния отечественного образования проектным сознанием [3], которое рождается в процессе педагогического проектирования [10]. Размышляя над методологией реализации идеи становления субъекта развития в муниципальной системе образования, мы опираемся на следующие положения:

- «футуризация — цифровизация — индивидуализация» образования;
- педагогическая тетрада «сознание — процесс — практики — проектирование».

К методологическим основаниям мы относим идеи (положения): становление коллективного субъекта в образовании в условиях «бессубъектной России» (В. Лепский) и педагогическую праксиологию, сущность которой усматривается:

1. в проникновении в закономерности преобразования печальной массовой действительности с позиции «умного делания»,
 2. педагог получает возможность для рефлексии по поводу «успешности или неуспешности» своих действий [5];
- педагогическое проектирование, базирующееся на методологическом принципе «выращивания» (О. Анисимов) [1].

Результаты исследования, обсуждение. Каков выход? Выход есть, он четко представлен в столичных городах России — Петербурге и Москве, где, прежде всего, учителя получают достойную зарплату. В остальных регионах о зарплате бесполезно вести речь. В такой же ситуации и г. Владивосток. С 2014 года в муниципальной системе образования города начались процессы, которые заложили фундамент для преобразования системы.

Кафедра «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ в 2014 году организовала пять опытно-экспериментальных площадок головного научно-исследовательского института Российской академии образования «Института стратегии развития образования» РАО в образовательных учреждениях города. Это были робкие шаги преподавателей кафедры в их стремлении увидеть школу как целостную и системную образовательную организацию. Кафедра преодолевала традиционную для педагогических кафедр «самоизоляцию». Педагогическое образование (психолого-педагогическое знание) «устремилось» в муниципальную систему образования с целью преодолеть свою изолированность «от жизни», помочь конкретным школам «вырваться из серых будней», найти свою идею.

В 2016 году в Управление образованием города приходит новый начальник — М. И. Фролова, кандидат социологических наук, выпускница Хабаровского пединститута, имеющая опыт учительской работы. Главой администрации города ей была поставлена задача: сделать образование города «столичным». Вот здесь произошло весьма интересное и значимое для города событие: новоиспеченный начальник управления принимает данную задачу по-человечески, как личную проблему (как ценностную установку).

Произошла ВСТРЕЧА двух позитивных для города тенденций. Прошло два года. Сегодня мы имеем:

- в муниципальной системе образования складывается система грантовой деятельности, которая предполагает участие инициативных команд образовательных организаций в конкурсе проектов для получения «гранта города Владивостока» в размере одного млн рублей;
- инициативные педагоги из 10 школ города прошли профессиональную переподготовку по программе «Управление педагогическими проектами» в режиме профессионального взаимного действия с членами кафедры «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ;
- имеется 12 педагогических проектов школ и 88 методических проектов педагогов города;
- разработана «Стратегия развития муниципальной системы образования г. Владивостока на период 2019–2023 годы», стержневой идеей которой является «Педагогический кластер города», в центре которого — развивающийся педагог XXI века. В состав группы разработ-

чиков Стратегии вошли преподаватели кафедры «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ;

- Управление образованием администрации города создает Научно-методический центр «Актуальные педагогические практики муниципальной системы образования г. Владивостока»;
- администрация города в 2017 году подписывает договор о сотрудничестве с институтом стратегии развития образования РАО;
- традиционные августовские конференции педагогов обретают черты проектных сессий.

Это были мощные два года. И это в условиях острейшего дефицита педагогических кадров, мизерной зарплаты. Естественно, не все ладно в датском королевстве, были и организационные, и содержательные ситуации, но это все решается, поскольку обретается новый опыт управления образованием, как в образовательных организациях, так в городском Управлении образованием.

Образование города сегодня живет в социальном времени (в событиях). Родается педагогическое пространство города (под педагогическим пространством мы понимаем пространство педагогических смыслов). Итак, какие базовые смыслы определяют педагогическое пространство города? Перечислим их:

1. педагогическое сознание как установка на педагогический процесс;
2. педагогический процесс как позитивная динамика внутреннего мира КАЖДОГО ребенка и педагога;
3. педагогические практики — как гуманитарные системы в образовании, со своим поэзисом, «укладом жизни»; цель педагогических практик — «успешность» КАЖДОГО ребенка в образовании как отражение гуманистической тенденции лучших образовательных систем мира — «успешный выпускник — успешный взрослый»;
4. педагогическая практика — это содержание и процесс, в образовательных технологиях берется только идея, их возможно тиражировать только в условиях «однородности» обучающихся по целям и способностям;
5. качество образования определяется «качеством» педагога и независимой гуманитарной экспертизой;
6. определяющая триада преобразования системы образования — «футуризация — цифровизация — индивидуализация»;
7. философии открытого образования [14] — стратегический

ориентир развития образования города.

Какова идея взаимного действия управления образованием города и педагогической кафедры? Рождение «субъекта развития» муниципальной системы образования. Это самая сложная проблема отечественного образования.

В данном **взаимном действии у педагогической науки и управления муниципальной системой образования** свое предназначение.

Управление образованием города решает следующие задачи:

1. проводит конкурс проектов образовательных организаций, лучшие попадают в Программу;
2. создает организационные условия для реализации Программы;
3. активно участвует в конструировании Программы переподготовки как заказчик;
4. осуществляет дисциплинарный контроль за посещаемостью слушателями (что в данном случае очень важно).

Педагогическая наука — ее представляет кафедра «Теория и методика профессионального образования» ДВФУ — решает ряд концептуальных для развития системы образования задач:

1. «пробуждает» личностную и профессиональную рефлексию у педагогических работников;
2. обнаруживает «точки роста» системы, т.е. субъектов развития — педагогов и руководителей, инициативных групп (идея гуманитарной экспертизы);
3. раскрывает содержание триады образования будущего «футуризация — цифровизация — индивидуализация»;
4. обеспечивает ВСТРЕЧУ массового педагогического работника с педагогическим интеллектом: педагогическое сознание — педагогический процесс — педагогические практики — проектирование педагогических практик;
5. в Программе рождаются «профессиональные общности».

Продуктивная реализация данного «взаимного действия науки и управления» невозможна без активного со-действия:

- администрации города, в лице зам. главы администрации г. Владивостока Н. В. Мальцевой;
- городской Думы г. Владивостока, в лице ее зам. председателя Е. В. Новицкой.

Так, благодаря взаимному действию триады «городская дума — ад-

министрация города — педагогическая наука» (АНО «АКМЕ») рождается среда субъектов развития образования. Сегодня выявилось 18 субъектов развития («точек роста») образования г. Владивостока, что позволяет создавать Педагогический кластер города [18]. Какая идея лежит в основе преобразования муниципальной системы образования? Идея педагогического проектирования. В научно-педагогическом поле сегодня актуализированы идеи педагогических практик: антропопрактик и культурных практик. Ключевой знак в этом понятийном ряду — практика как преобразование, это утверждение философов [11, с. 542–543]. Педагогика активно откликнулась на это трактовку феномена: антропопрактики (В. И. Слободчиков, Т. М. Ковалева), культурные практики (Н. Б. Крылова) [9]. Сегодня активно используется феномен педагогических, т.е. преобразовательных практик, ориентированных на преобразование внутреннего мира ребенка и взрослого в режиме социального времени (событий, встреч).

В профессиональный оборот входит диада категорий радости и рефлексии. Мы говорим о душе и духовности человека как категориях педагогических, рационально осязаемых [10].

Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия вошло в научный оборот в 1990-е годы. Оно включает три основных блока: самоизменение педагога-проектировщика, представление образа школы, реализация проекта. Самоизменение педагога в процессе педагогического проектирования ведет его к экзистенциальной рефлексии. «Мое предназначение в образовании», «Я работник-ремесленник или мастер?», «Мастер или творец новой педагогической практики?» — это все очень сложные и болезненные вопросы для педагогического работника массовой школы, более того, он абсолютно не готов к такой постановке вопросов.

Осуществив свой выбор в образовании, у него в процессе проектирования рождается педагогическое сознание (установка на КАЖДОГО школьника, предметность массового учителя уходит на второй план). И так рождается педагогический процесс, который оформляется в форме педагогических практик (антропо- и культурных практик в образовании). Педагогическая практика — это «уклад жизни» субъектов образования (детей и взрослых), это гуманитарная система в образовании со своим поэзисом [9]. Мы можем говорить о педагогической практике учителя, классного руководителя, направления школьной деятельности и в целом школы.

Возникает потребность в психолого-педагогическом знании: педагогической психологии, педагогике, дидактике, теории воспитания, педагогическом управлении.

Все это отражается в педагогическом проекте, который имеет свою логику (этапы).

1. Этап замысла (целеполагание), отражающий позитивную динамику внутреннего мира школьника в течение 11-летнего пребывания в школе (динамика новообразований, свойств и качеств «личности»).

2. Этап моделирования — совокупность педагогических идей, концепций, обеспечивающих замысел, к этому же этапу относим идеи прогрессивных отечественных и зарубежных педагогических практик в образовании.

3. Этап конструирования представляется как совокупность деятельности, в которые погружается школьник: нормативная учебная деятельность (академический интеллект), дополнительное образование (практический интеллект), жизнь в классе (опыт межличностных отношений), внешкольная и внеклассная деятельность (опыт позитивной социализации).

4. Этап программирования. Чтобы воплотить в жизнь данную педагогическую конструкцию, надлежит реализовать следующие программы:

- a. профпереподготовки,
- b. методического обеспечения,
- c. педагогической циклограммы в режиме социального (со-бытийного) времени,
- d. создание сопровождения и поддержки детей и взрослых в ходе реализации проекта и др.

5. Этап целедостижения. Завершающий этап — этап нормогенеза. Работа в физическом времени. Это планирование работы, режим функционирования, администрирования. Именно им и заканчивается процесс педагогического проектирования.

6. Подготовкой педагогического проекта завершается процесс педагогического проектирования. В нем представлены все нормативные документы: учебный план, ФГОСы и т.д. Педагогически проект проходит этап обсуждения в образовательной организации в присутствии родительской общественности, затем выносится на защиту перед государственной аттестационной комиссией, в присутствии заказчика — Управления образованием г. Владивостока.

Ключевой вопрос на заседании ГАКа: «Через три года что будете делать?» Предполагаемый ответ: готовить новый проект. Так жизнь школы входит в логику проектного управления, напомним идею академика-педагога Л. И. Новиковой (ИСРО РАО) о «жизненных циклах» школы.

Итак, профессиональная переподготовка нами рассматривается как своеобразное ПЕРЕкодирование массового педагогического работника с его «бодрствующим мозгом» бихевиориста, т.е. массового человека. Родается Человек с «бодрствующим сознанием», устремленным в будущее, прежде всего свое будущее, этим экзистенциальным опытом (трансценденции как восхождения-вхождения в будущее) учитель и будет «заражать» (С. И. Гессен) своих учеников.

Содержательная логика смыслов программы профессиональной переподготовки педагогических работников г. Владивостока:

1. самоизменение педагогического работника, его ценностный выбор;
2. погружение в психолого-педагогическое знание;
3. восприятие себя и ребенка как субъектов развития — рождение педагогического сознания;
4. осознание педагогической реальности (педагогической теории) и серой действительности муниципальной школы, необходимость появления «педагогических практик» в образовании;
5. педагогическое проектирование как способ педагогического мышления и педагогического бытия;
6. педагогическое управление — реализация проекта и рождение нового проекта в недрах уже существующего.

Заключение. Три перспективные тенденции пробуждения коллективного субъекта развития четко просматриваются в «педагогическом пространстве» города.

Первая тенденция. Тесное, конструктивное деловое сотрудничество Управления образования администрации города с педагогической наукой России, с флагманом педагогической науки — головным педагогическим НИИ РАО — Институтом стратегии развития образования, о чем и был подписан в прошлом году договор между администрацией города и Институтом стратегии развития образования РАО. Представитель НИИ РАО — региональный центр РАО-ДВФУ (кафедра теории и методики проф. образования и АНО «Акме»).

Вторая тенденция. Профессиональная переподготовка педагогических работников на новых основаниях — это вхождение в смысловое

профессиональное психолого-педагогическое поле и проектирование своей деятельности в логике современного тренда — триады «футуризация — цифровизация — индивидуализация». А это уже предтеча педагогического сознания, которое в муниципальной школе отсутствовало.

Третья тенденция. Управление образования администрации города совместно с кафедрой «Теория и методика профессионального образования» ДВФУ разработало Стратегию развития муниципальной системы образования на 2019–2023 годы. Стержневая идея Стратегии — создание педагогического кластера, где ключевой фигурой является учитель будущего как субъект развития. Это первый опыт такой работы в России. Так в педагогическом сознании города к опыту педагогического проектирования добавляется опыт стратегирования (три уровня целей по А. И. Пригожину [15]) — а это уже рождение проектного сознания в рождающемся педагогическом сообществе города как коллективном субъекте развития открытого образования.

Литература

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 415 с.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
3. Громыко Ю. В. Проектное сознание. Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Институт учебника Paideia, 1997. 560 с.
4. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования — ВШЭ-НИУ. 2007. № 4, С. 103–115.
5. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
6. Кушнир М. Возможна ли реструктуризация школы? // Учительская газета. 30 ноября 2016.
7. Лепский В. Е. Аналитика сборки субъектов развития. М.: Когито-Центр, 2016. 130 с.
8. Лернер И. Я. Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки // Советская педагогика. 1985. № 3. С. 52–56.
9. Невзоров М. Н. Метапространство педагога 21 века: свобода и ответственность: практико-ориентированная монография для руководителей общеобразовательных школ. Владивосток-Уссурийск: Издательство ДВФУ, 2015. 200 с.
10. Невзоров М. Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение: монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. В 2-х ч. Владивосток-Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2017 г. 240 с.
11. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: С. М. Скакун, 1998. 896 с.
12. Образование в 2013 году. Тенденции и вызовы. Сбываются ли прогнозы? // Вопросы образования — ВШЭ-НИУ. 2012. № 4. С. 213–237.
13. Поташник М. М., Левит М. В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. М.: Педагогическое общество России, 2016, 208 с.
14. Попов А. А. Открытое образование. Философия и технология. М: Ленанд, 2017. 344 с.
15. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Дело, 2010. 532 с.

16. Робинсон К. Образование против таланта / пер. с англ. Наталии Макаровой. М.: Манн, Иванов и Фербер: Эксмо, 2013. 336 с.
17. Руденский Е. В. Дефект социализации личности как базовая категория виктимологии образования. Новосибирск, 2004. 119 с.
18. Муниципальная система опережающего образования г. Владивостока: ресурсы и возможности. [Электронный ресурс]: практико-ориентированная монография в форме педагогического проекта /М.Н. Невзоров и др.; [науч. редактор М.Н. Невзоров]. Электрон. дан.— Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018.
19. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2, С. 35–45.
20. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. 2013. № 2. Р. 1–57.
21. Cebrián G., Junyent M. Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views // Sustainability. 2015. V. 7. No 3. P. 2768–2786.
22. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. UNESCO. 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (дата обращения: 09.06.2018).
23. Education for Sustainable Development UNESCO. 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://en.unesco.org/sites/default/files/gap_pn1_-_esd_and_the_sdgs_policy_brief_6_page_version.pdf (дата обращения: 10.06.2018).
24. Robinson K. Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin Books Ltd., 2016. 320 p.
25. Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris: UNESCO, 2014. 20 p.
26. Ursul A., Ursul T. Education and Globalistics // Future Human Image. 2017. № 7. P. 136–153.

REALISATION OF THE IDEA OF THE SUBJECT OF DEVELOPMENT IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM OF VLADIVOSTOK

The crisis of Russian education is stipulated by impersonality of national development. In Russian education there is no pedagogical consciousness. Antinomy of pedagogic comprehension and dismal reality of educational mainstream. Is there a gulf between them? Teacher education as a representative of pedagogical science is far removed from the problems of mass education. By declaring the necessity of “futurization, digitization, individualization” decision-making authorities declined all responsibility for educational fate and put it up to the subsidized municipal education systems and pedagogy - ignorant, emotionally burn-out heads of educational organizations. The primary social function of municipal structure is conservation of children's energy. Actually, educational function is nowhere in evidence, and the school lives in the past.

Methodologic basement: On becoming the collective performer in education within “Russian impersonality”; pedagogic praxeology (transformation of dismal reality of educational mainstream); instructional design based on the methodological principle of “nurturing”; designed consciousness (from the future). Meeting of Pedagogical science and municipal education system administration. Arising teaching community of the city lives in the relational time (event-related). The basic meanings of the pedagogic context of the city. The mission of The City department and pedagogical science in the reciprocal action. The ideas of educational process and practice are brought up to date. Instructional design as the method of pedagogic existence includes three basic blocks: self-change of a teacher-designer, representa-

tion of prospective instructional practices of the school, the current project implementation. Pedagogical project logic. The strategy of Vladivostok municipal education system development for 2019–2023. The three long-range dispositions in the “pedagogic consciousness” of the city.

Keywords: antinomy, pedagogic landscape, pedagogic consciousness, pedagogical process, pedagogical practices, instructional design.

References

- *Anisimov O. S.* Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya. M.: EHkonomika, 1991. 415 s. [In Rus].
- *Barber M., Mursheed M.* Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah // *Voprosy obrazovaniya*. 2008. № 3. S. 7–60. [In Rus].
- *Cebrián G., Junyent M.* Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views // *Sustainability*. 2015. V. 7. No 3. S. 2768–2786.
- Education for people and planet: creating sustainable futures for all. UNESCO. 2016. [EHlektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (data obrashcheniya: 09.06.2018).
- Education for Sustainable Development. UNESCO. 2017 [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: https://en.unesco.org/sites/default/files/gap_pn1_-_esd_and_the_sdgs_policy_brief_6_page_version.pdf (data obrashcheniya: 10.06.2018).
- *Gromyko Yu. V.* Proektnoe soznanie. Rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya. M.: Institut uchebnika Raideia, 1997. 560 s. [In Rus].
- *Gusinskij E. N., Turchaninova Yu. I.* Simptom sistemnogo zabolevaniya // *Voprosy obrazovaniya — VSHE-NIU*. 2007. № 4. S. 103–115. [In Rus].
- *Kolesnikova I. A., Titova E. V.* Pedagogicheskaya prakseologiya. M.: Akademiya, 2005 g. 256 s. [In Rus].
- *Kushnir M.* Vozmozhna li restrukturizatsiya shkoly? // *Uchitel'skaya gazeta*. 30 noyabrya 2016. [In Rus].
- *Lepskij V. E.* Analitika sborki sub"ektiv razvitiya. M.: Kogito-Centr, 2016. 130 s. [In Rus].
- *Lerner I. Ya.* Pedagogicheskoe soznanie — yavlenie dejstvitel'nosti i kategoriya nauki // *Sovetskaya pedagogika*. 1985. № 3. S. 52–56. [In Rus].
- Municipal'naya sistema operezhayushchego ob razovaniya g. Vladivostoka: resursy i vozmozhnosti. [EHlektronnyy resurs]: praktiko-orientirovannaya monografiya v forme pedagogicheskogo proekta / M.N. Nevzorov i dr.; [nauch. redaktor M. N. Nevzorov]. EHlektron. dan. — Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. federal. un-ta, 2018.
- *Nevzorov M. N.* Metaprostranstvo pedagoga 21 veka: svoboda i otvetstvennost': praktiko-orientirovannaya monografiya dlya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh shkol. Vladivostok-Ussurijsk: Izdatel'stvo DVFU, 2015. 200 s. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Pedagogicheskoe ChelovekovEenie i pedagogicheskoe ChelovekovedEnie: monografiya dlya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh shkol, studentov pedagogicheskoy magistratury, aspirantov, pedagogov-motivatorov, rukovoditelej avtorskih shkol. V 2-h ch. Vladivostok-Ussurijsk: Izd-vo DVFU, 2017. 240 s. [In Rus].
- *Novejshij filosofskij slovar' / sost. A. A. Gricanov.* Minsk: S. M. Skakun, 1998 g. 896 s. [In Rus].
- *Obrazovanie v 2013 godu. Tendencii i vyzovy. Sbyvayutsya li prognozy? // Voprosy obrazovaniya — VSHE-NIU*. 2012. № 4. S. 213–237. [In Rus].
- *Popov A. A.* Otkrytoe obrazovanie. Filosofiya i tekhnologiya. M: Lenand, 2017 g., 344 s. [In Rus].
- *Potashnik M. M., Levit M. V.* Osvoenie FGOS: metodicheskie materialy dlya uchitelya. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2016, 208 s. [In Rus].
- *Prigozhin A. I.* Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushchim. M.: Delo, 2010. 532 s. [In Rus].
- *Robinson K.* Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin Books Ltd., 2016. 320 p.
- *Robinson K.* Obrazovanie protiv talanta / per. s angl. Natalii Makarovoj. M.: Mann, Ivanov i Ferber: Eksmo, 2013. 336 s.
- *Rudenskij E. V.* Defekt socializatsii lichnosti kak bazovaya kategoriya viktologii obrazovaniya.

Novosibirsk, 2004. 119 s. [In Rus].

- Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris: UNESCO. 2014. 20 p.
- *Ulanovskij A. M.* Konstruktivizm, radikal'nyj konstruktivizm, social'nyj konstrukcionizm: mir kak interpretaciya // *Voprosy psihologii*. 2009. № 2, S. 35–45. [In Rus].
- *Ursul A. D., Ursul T. A.* Obrazovanie kak informacionnyj process i perspektivy ego futurizacii // *Sovremennoe obrazovanie*. 2013. № 2. S. 1–57. [In Rus].
- *Ursul A., Ursul T.* Education and Globalistics // *Future human image*. 2017. № 7. p. 136–153.