
Авторская концепция коллективного творческого воспитания, представленная в работах И.П. Иванова, отличается от всех других имеющих в настоящее время концепций воспитания прежде всего своей методологичностью и конструктивностью. Это конструктивная теория, которая, с одной стороны, вытекает из практики, порождена практикой, а с другой — «призвана опережать практику, задавать ориентиры для дальнейшего её развития» [2].

Методологический потенциал воспитательной концепции И.П. Иванова

Е.В. Титова,

доктор педагогических наук,
профессор РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург

Концепция И.П. Иванова существует и развивается уже более полувека. На её основе складывались другие уже достаточно широко известные педагогические концепции и теории, сформировалось прогрессивное педагогическое течение — педагогика общей заботы (педагогика социального творчества).

В настоящее время смысл обращения к концепции видится не в том, чтобы пересказывать идеи И.П. Иванова и обмениваться опытом, построенным на этих идеях. Смысл в том, чтобы раскрыть для реализации её методологический потенциал и по возможности делиться, например, тем, какие новые идеи были вызваны к жизни благодаря существованию этой концепции.

Под методологическим потенциалом в данном контексте понимается наличие явных и скрытых (латентных) возможностей выдвижения новых продуктивных идей, сопряженных с источником, и на их основе построения новых теоретических обоснований различных аспектов деятельности.

Итак, под методологическим потенциалом концепции И.П. Иванова (*педагогика коллективного творческого воспитания = педагогика общей заботы*) понимается наличие возможностей выдвижения новых идей теоретического обоснования различных аспектов воспитания, воспитательной деятельности.

Заметим, что такого рода возможности не ограничиваются рамками самой концепции,

а как раз предполагают выход за её пределы, что позволяет более определённо очертить и утвердить её статус в общей системе знаний из области методологии воспитания, включая теорию, методику, технологию.

Можно предполагать и утверждать, что объективные методологические возможности педагогики коллективного творческого воспитания ещё далеко не раскрыты и не реализованы в действительности в полной мере.

Столь сжатый формат не позволяет детально раскрыть и проиллюстрировать все методологические возможности концепции И.П. Иванова. Да, вероятно, не это сейчас важно. Пожалуй, гораздо важнее сам факт осознания того, что такие возможности существуют! И открываются они на разных уровнях педагогического знания (методики, теории, методологии воспитания).

Если попытаться хотя бы в назывном порядке обозначить те научные идеи, которые родились благодаря изучению концепции И.П. Иванова, то получится некий перечень, который у каждого исследователя будет свой. Вот, к примеру, далеко не полный перечень идей, рождённых в собственном авторском исследовании методики воспитания как феномена педагогической науки и практики [6]:

- Определение понятия «методика воспитания»;
- Характеристика сущности методики как особого знания (гностический аспект) и образа действия (праксический аспект);
- Выявление и обозначение признаков методики и принципов её разработки и реализации. Предложение формулы методики;
- Трактовка и определение понятий «методический подход» и «методическая система»;
- Типология форм воспитательной работы [4];

- Праксеологическое обогащение педагогической теории коллектива. Рассмотрение коллектива как особого типа организации группы (особым образом организованной группы) [7];
- Теория личного выбора в педагогической деятельности.

Если бы не существовало, не было разработано и многократно апробировано методики коллективной творческой деятельности, то, скорее всего, мы бы и по сей день не знали, что такое методика воспитания! Так и думали бы, что это какая-то совокупность методов, ведь так нас учили когда-то учебники педагогики. Так что с полным основанием можно рассматривать методику коллективной творческой деятельности как достояние отечественной педагогики.

Именно её методологическая четкость, детальная описательность особого образа педагогического действия позволяют постичь сущность, признаки, структуру и свойства методики воспитания вообще, любого её типа.

Так родилась идея формулы методики воспитания: *стратегия + тактика + технология = методика*. Это означает, что методика воспитания имеет место тогда, когда проявляются все её слагаемые: стратегия педагогической деятельности, плюс тактика взаимодействия с воспитанниками, плюс технология организации совместной деятельности.

А формула — это уже инструмент! Причём методологический инструмент. С её помощью можно достаточно точно охарактеризовать и сопоставить, сравнить разные методики воспитания. Ну, разумеется, те, которые реально существуют или существовали. Причём не на уровне эмоций, а на уровне их действительной сущности. А если этого сделать не удастся, то это означает, что либо методика не достаточно известна, либо как таковая ещё не сложилась.

Стоит привести примеры. Вот так, например, можно представить описание формулы методики коллективного творческого воспитания:

*Стратегия ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ об
улучшении окружающей жизни*

+

*Тактика СОДРУЖЕСТВА воспита-
телей и воспитанников, старших и
младших (сотрудничества, сотвор-
чества)*

+

*Технология КОЛЛЕКТИВНОЙ
ОРГАНИЗАТОРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

=

*МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ
ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*
(методика коллективной организа-
ции деятельности)

Однако, как известно, сам Игорь Петрович часто называл выведенную им методику «макаренковской». Отдавая дань научной скромности Игоря Петровича, попытаемся с помощью предложенной формулы описать методику воспитания, отражённую в трудах и опыте Антона Семёновича Макаренко, используя его собственную терминологию. Получится примерно следующее:

*Стратегия «ПОСТРОЕНИЯ
НОВОГО ОПЫТА общественной
жизни»*

+

*Тактика «сочетания
ЕДИНОНАЧАЛИЯ И
КОЛЛЕГИАЛЬНОСТИ»*

+

*Технология «САМОУПРАВЛЕНИЯ
первичных коллективов»*

=

*«МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ
В КОЛЛЕКТИВЕ И ЧЕРЕЗ
КОЛЛЕКТИВ»*

Совершенно очевидно, что, несмотря на несомненную близость сущностей этих типов методики, они всё же имеют существенные различия.

Для сравнения можно привести формулу типологической характеристики некоторой другой методической системы, т.е. методики совсем другого типа, предполагаемые элементы которой названы здесь условно:

*Стратегия ЛИЧНЫХ (личностных)
ДОСТИЖЕНИЙ*

+

*Тактика СТИМУЛИРОВАНИЯ
и ПОМОЩИ детям со стороны
педагогов (педагогического сопро-
вождения)*

+

*Технология «ВКЛЮЧЕННОГО
УЧАСТИЯ» в деятельности*

=

*МЕТОДИКА
«ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА»*

Нетрудно видеть, что формула методики по существу отражает и описывает определенный методический подход к осуществлению воспитательной деятельности. И это ещё одна перспективная методологическая идея обоснования педагогической деятельности.

Методический подход в воспитании понимается как избираемое педагогом (педагогами) основание, с позиций которого осуществляется организация воспитательного процесса. В качестве такого основания могут выступать идея, принцип, метод, детерминирующие (предопределяющие) выбор способов и содержания организации воспитательной деятельности. Реализуемый методический подход предстаёт как воспитательная деятельность, организуемая (осуществляемая) с определённых позиций, избираемых субъектом (педагогом).

В массовой педагогической практике можно фиксировать как типичное и распространённое явление, когда педагоги, педагогические коллективы утверждают, что они «работают по методике» какого-то определённого типа (или вида), например: «по методике коллективной творческой деятельности» (или «методике Иванова»),

«по методике Караковского», «по скаутской методике», «по орлятской методике» и т.д. Что это значит? Что при этом имеют в виду?

В идеале это должно означать, что педагоги при организации жизнедеятельности воспитательного коллектива мыслят, конструируют этот процесс с позиции определенных идей (например, идей, выдвинутых И.П. Ивановым, развиваемых В.А. Караковским, принятых как особые педагогические ценности в лагере «Орленок», пропагандируемых скаутским движением и т.п.) и, опираясь на них, определяют свою воспитательную стратегию, выстраивают логику, выбирают содержание и способы собственной деятельности и совместной деятельности воспитанников, используют соответствующие технологии, чтобы добиться таких результатов, которые с точки зрения исходных идей (позиций) были бы значимыми. Иначе говоря, это должно означать, что педагоги принимают и реализуют определенный методический подход к воспитательной деятельности и её организации, выстраивая на этой основе методическую систему определённого типа.

Однако в действительности это может ничего не означать и выглядеть как: репродуктивное (утилитарное, механистическое) применение «базовых» технологий — воспроизведение конкретных форм деятельности безотносительно к общей педагогической стратегии и какой-либо логике их реализации; лишь «внешний антураж», придаваемый совместной деятельности воспитанников и выражаемый в простом заимствовании и неоправданном эксплуатировании соответствующей методической терминологии (как, например, «совет дела», «разведка», «коллективное планирование», «коллективные творческие дела», «вечерний огонёк» и т.п.) для обозначения совсем других по своей сути явлений. Вот почему в этих случаях результаты, как правило, не соответствуют ожиданиям, если, конечно, что-либо конкретное вообще ожидалось в результате. К сожалению, нередко в вос-

питательной практике «технологичность» конкретных видов и форм организации деятельности становится самоцелью — проведение «КТД», «деловых игр», «психологических практикумов и тренингов», «игровых программ», «сюжетно-ролевых игр» и т.д., когда на самом деле отсутствует какой-либо методический подход, а потому и не может сложиться и развиваться соответствующая ему методическая система.

Под методической системой в данном контексте понимается сложившееся в практике на основе определённого методического подхода устойчивое сочетание логически взаимосвязанных педагогических технологий (результативных способов осуществления педагогической деятельности), подчинённых определённой стратегии воспитания и реализуемых в соответствующей тактике воспитательного взаимодействия.

Следует заметить и сразу оговориться, что понятие «методическая система» может также использоваться для характеристики методики как феномена науки. В этом случае оно будет означать логически выстроенный комплекс идей об организации воспитательного процесса, представленных на уровне общей, частных и конкретных методик. В этой связи правомерно утверждать, что Игорем Петровичем Ивановым разработана целостная эффективная методическая система, актуальность и перспективность которой со временем не утрачиваются.

Сегодня на рынке труда абсолютно конкурентоспособным оказывается человек, который владеет навыками организации деятельности как собственной, так и других людей. Многие проблемы профессионализма в различных сферах человеческой деятельности и производства связаны именно с недостатками организаторской деятельности людей. Отсутствие личного опыта организаторской деятельности, например у молодых специалистов, свидетельствует о существенных проблемах эффективности деятельности их воспита-

телей. Очевидно, что методика воспитания, реализуемая педагогами, не предполагала технологий, позволяющих обеспечить такую эффективность.

Игорем Петровичем разработана и обоснована педагогическая технология, обеспечивающая такое качество организации совместной деятельности людей (воспитанников), при которой каждому предоставляется возможность значимых личностных проявлений и, прежде всего, обретения личного опыта организаторской деятельности. Следовательно, это технология, в полной мере обеспечивающая результативность и эффективность деятельности педагога-воспитателя.

Осмысление этого факта открыло ещё одну методологическую возможность и позволило нам на основе дальнейших совместных с аспирантами исследований разработать концепцию результативности и эффективности педагогической деятельности [7].

В основу этой концепции положена идея о том, что характер осуществления педагогом воспитательной деятельности детерминирован пониманием и осознанием смысла этой деятельности.

Смысл воспитания как профессиональной деятельности педагога состоит не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на воспитанников, а в том, чтобы обеспечить целенаправленную организацию их деятельности (жизнедеятельности в различных её сферах), тем самым предоставить возможность каждому ребёнку проявить свои ценные личностные качества и обогатить личный опыт социально значимым содержанием. *(Здесь опускаются методологические обоснования и доказательства приведенной трактовки смысла воспитания [6] ввиду ограниченности объёма статьи.)*

На этой основе конструируется рабочее определение. Воспитание есть организация целесообразной деятельности воспитанников, направленная на обеспечение возможности проявления их ценных

качеств и обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием.

Осознание смысла воспитания (как вида профессиональной деятельности) требует от педагога формирования в собственном профессиональном сознании конструктивного образа необходимого качества организации.

Разумеется, для анализа результативности воспитания (причем, как в науке, так и в практике) решающее значение имеет представление о результатах. Иными словами, необходим точный ответ на вопрос: «Что является (должно являться) результатом воспитательной деятельности?» Проблемность и непростота этого вопроса обнаруживаются при его смысловом уточнении. Прежде всего важно подчеркнуть, что требуется представлять результат именно деятельности педагога, а не, скажем, деятельности воспитанников, которая, совершенно очевидно, также характеризуется собственными результатами. А вот отношения (взаимозависимости, причинно-следственные связи) этих результатов — отдельный вопрос, требующий рассмотрения.

В общем виде под результатом деятельности можно понимать прямые следствия приложенных её субъектом усилий и осуществленных им действий. Исходя из такого понимания, можно уточнить поставленный выше вопрос следующим образом: что становится прямым следствием усилий и действий самого педагога?

Кроме того, конкретные представления о достижимых результатах воспитательной деятельности обусловлены профессиональной ответственностью педагога. Иными словами, вопрос о результатах воспитания — это, по существу, вопрос о профессиональной ответственности педагога! Создавая в своем профессиональном сознании образ желаемых будущих результатов собственной деятельности (и отражая их в конкретной цели предстоящей деятельности), педагог фак-

тически принимает на себя профессиональную ответственность за их достижение.

Это положение крайне важно. Отсутствие идеи профессиональной ответственности в сознании педагогов приводит к тому, что цели воспитательной деятельности часто носят весьма абстрактный характер. Они либо вообще не содержат образа достижимого результата, либо отраженный в них образ желаемого результата оказывается не достижимым, по крайней мере, средствами той деятельности, для которой он выдвигается, и за тот период, в который предполагается осуществление этой деятельности.

По сложившейся традиции воспитательной практики в качестве целей воспитания, в том числе и как деятельности, выдвигают те или иные личностные характеристики воспитанников. Например, такие как: активная позиция личности, конкретные нравственные качества личности (патриотизм, толерантность) и т.п. Однако любой здравомыслящий педагог не возьмет на себя профессиональной ответственности за уровень сформированности этих личностных характеристик, да ещё у всех своих воспитанников.

Таким образом, в педагогической (воспитательной) деятельности следует видеть и различать не только воспитательные и практические («жизненно практические», по И.П. Иванову) цели, но и, условно говоря, «организационные» цели, которым также будут соответствовать определенные результаты педагогической деятельности, их особый вид. Этот вид целей и результатов воспитательной деятельности можно рассматривать и как своего рода методические цели и результаты. Причём именно этот вид результатов («организационно-методических») является прямым следствием действий педагога, тогда как другие уже становятся причинно зависимыми от него.

Следовательно, прямой и непосредственный результат собственно деятельнос-

ти педагога-воспитателя, за который он всецело несёт профессиональную ответственность, есть качество организации воспитательного процесса в целом и деятельности воспитанников в частности.

Итак, в контексте развиваемой концепции результативность воспитательной деятельности означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации, как правило, совместной деятельности воспитанников, её разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается реальная возможность:

- разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием;
- продуктивности их деятельности, выражаемой в соответствующих предметно-практических достижениях.

Реализация этой возможности составляет эффективность воспитательной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что на данном этапе исследования проблемы результативности и эффективности воспитательной деятельности сформулирован общий подход к её пониманию, который может стать в дальнейшем реальной основой для определения конкретных критериев и показателей результативности и эффективности для соответствующих типов и видов воспитательной деятельности. Поиск и обоснование таких критериев и показателей, а также надежного инструментария оценки — одна из актуальнейших задач педагогической науки и практики на современном этапе.

В этом кратком обзоре хотелось бы представить ещё одну идею, которую также можно рассматривать как методологическое следствие концепции И.П. Иванова. Это разрабатываемые нами в настоящее время теоретические позиции, которые

могут быть объединены и обозначены как «Теория личного выбора в педагогической деятельности».

На основании проведенных исследований — проблем качества деятельности педагога [2], результативности и эффективности педагогической деятельности [4] — можно утверждать, что качество, результативность и эффективность деятельности педагога зависят от его личных профессиональных выборов при осуществлении педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, по существу, представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог либо осознанно, либо даже неосознанно. Причём, действительно, педагог далеко не всегда субъективно осознает, что он делает какой-то выбор, но объективно он всё равно его делает. Это понимание крайне важно, в частности, для поиска путей повышения качества педагогической деятельности. Ибо прямо указывает на объективную потребность формирования образа профессионального мышления педагогов на основе профессиональной рефлексии и продуктивного анализа педагогической деятельности [3].

Итак, что же, собственно, выбирает педагог? И каким образом его выборы, в конечном счете, определяют качество, результативность и эффективность его профессиональной деятельности? Любой педагог, независимо от его опыта, образования, подготовки и т.п., осознанно или неосознанно всегда выбирает:

- подход к пониманию смысла конкретного вида педагогической деятельности;
- стратегию своей собственной педагогической деятельности;
- тактику педагогического взаимодействия с воспитанниками;
- тип воспитательных отношений;
- тип организации группы, руководство которой на него возложено;

- стили деятельности, общения, руководства;
- типы форм организации совместной деятельности;
- методический подход к организации педагогического процесса;
- конкретные технологии;
- способы и приёмы организации деятельности воспитанников;
- методы педагогической деятельности;
- приёмы педагогического воздействия и т.д.

Именно сочетание и взаимосвязь сделанных педагогом выборов всецело определяет качество его педагогической деятельности!

Как, например, выглядит выбор стратегии педагогической деятельности? Реальная (а не мнимая, не декларированная!) стратегия характеризует деятельность с точки зрения того, на что на самом деле направляются профессиональные усилия педагога. Скажем: на усвоение и воспроизведение детьми образцов готового опыта деятельности или знания; на создание совместно с воспитанниками нового опыта улучшения окружающей жизни; на комфортность межличностных отношений; на всевозможное удовлетворение запросов и потребностей воспитанников; на удовлетворение чьих-то сторонних запросов и потребностей (руководителей, родителей и др.); и т.д. Вариантов может быть довольно много. Но даже и приведенные условные формулировки, обозначающие реальный стратегический выбор педагога, позволяют предположить, как будет различаться по своему качеству деятельность педагогов, сделавших разные выборы. И различается в действительности.

Теперь важно обратить внимание на следующее обстоятельство. В цепочке личных профессиональных выборов есть такие, которые, будучи сделанными, затем предопределяют все последующие! Такие

выборы можно назвать детерминантными или выборы-детерминанты. К числу детерминантных выборов, в частности, относятся все смысловые выборы, т. к. именно они определяют профессиональную позицию педагога, которой и обусловлены многие другие его значимые выборы. Попробуем проиллюстрировать это положение следующим примером.

В чём педагог видит смысл своей деятельности? Если мы обратимся с этим вопросом к учителям и воспитателям, то самыми популярными ответами непременно окажутся такие, которые могут быть сведены к формулировкам типа: «дать знания» и «передать опыт». Варианты «научить» и «воспитать» при уточнении смысла педагогических действий сводятся к этим же обозначениям: что значит научить? — дать знания; а воспитать? — передать ценный опыт. Спрашивается, и что с того, что именно в этом видят смысл своей деятельности педагоги? А то, что если педагог уверен, что смысл его деятельности состоит в том, чтобы «давать знания», то он и будет делать именно это — давать! Педагог приходит к детям и даёт, даёт, даёт. А они? А они почему-то не берут!

И что мы видим на практике? Сплошь и рядом: дающие и передающие педагоги и... не берущие, не перенимающие ученики и воспитанники. Какая уж тут эффективность? Но ведь это выбор самих педагогов — смысл в том, чтобы давать. Можно задать почти риторический вопрос: изменится ли деятельность педагога, если он будет видеть её смысл в том, чтобы прежде всего соответствующим образом организовать деятельность учеников, воспитанников — познавательную, социально творческую — обеспечивая освоение ими необходимых знаний и проявления ценных личностных качеств? Конечно, изменится! Теперь уже педагог будет думать не о том, как ОН будет что-то давать или передавать, а о том, как организовать деятельность таким образом, чтобы ОНИ что-то освоили и проявили. Но ведь это потребует совсем других способов, методов, форм, приемов и т.д., без

которых он легко обходился, просто давая и передавая. Вот почему можно с уверенностью утверждать, что понимание смысла профессиональной деятельности — это один из детерминантных выборов. Он определяет выбор реальной стратегии, тактики педагогического взаимодействия, форм и методов организации и т.д. Ведь совсем не случайно И.П. Иванов так боролся с «педагогикой передачи и усвоения»!

Ещё пример такого детерминирующего выбора. Это выбор типа организации группы. В каждой ситуации, когда педагогу вверяется группа воспитанников — школьный класс, общественное объединение, отряд в загородном лагере, перед ним встаёт необходимость сделать свой личный профессиональный выбор: как будет организована эта группа? И здесь перед ним альтернатива. Будет ли это коллектив — особым образом организованная группа, обладающая соответствующими признаками (общая общественно значимая цель, совместная деятельность, направленная на её достижение, наличие структуры и самоуправления, отношения ответственной зависимости, связь с другими коллективами)? Или же это будет, по сути, организованная «толпа», как бы её ни называли? Каждый педагог этот выбор делает, правда, не всегда осознанно и, к сожалению, не часто в пользу коллектива, порой искренне заблуждаясь.

Но если не выбирается коллектив, то группа объективно начинает жить по законам толпы, проявляя все характерные для толпы свойства: основной механизм действия — заражение, подчинение лидеру, борьба за лидерство, снижение уровня интеллектуальной самостоятельности, потеря индивидуальности и т.д. Сравним со свойствами коллектива: основной механизм действия — организация, равноправие, полномочность каждого, актуализация индивидуальных возможностей, взаимообогащение личного опыта и т.п. Казалось бы, выбор должен быть очевиден, а нет!

Случается, что педагог и хотел бы выбрать коллектив и даже думает, что он его и выбрал, но на самом деле он по-прежнему взаимодействует со своим «коллективом» как с толпой. Об этом могут свидетельствовать такие факты, как, прежде всего, отсутствие структуры (микроколлективов и органов коллектива) и реального самоуправления, когда педагог собирает «актив», отправляя тем самым всех остальных в пассив, опирается на лидеров, декларирует «соуправление», принимает единоличные решения в отношении жизнедеятельности группы и т.п.

Заметим, что этот выбор не в пользу коллектива автоматически лишает возможности педагога применить методiku коллективной творческой деятельности, как говорится, по определению. А значит, и лишает возможности добиться тех результатов и эффектов, которые обеспечиваются именно этой методикой. А та методика, которую он в своей деятельности реализует, будет на самом деле совсем иной, даже если её и будут именовать также.

Таким образом, идеи И.П. Иванова — его теория воспитательных отношений, выявленные им закономерности воспитания, его методическая система, уникальная воспитательная технология коллективной организации деятельности и др. — становятся своеобразными методологическими ориентирами. Для педагогов-практиков, позволяющими делать безошибочный личный выбор в своей профессиональной деятельности, обеспечивая её высокое качество, результативность и эффективность. Для педагогов-исследователей —

всё более проникать в сущность педагогической деятельности, обнаруживать проблемы, требующие изучения, выдвигать новые идеи.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) // Вестник СЗО РАО «Образование и культура северо-запада России», Вып. 7. — СПб., 2002.
2. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания: Пособие для студентов вузов. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994.
3. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу педагогической деятельности. — Дисс. канд. пед. наук. — СПб, 2011.
4. Титова Е.В. Если знать, как действовать. — М.: Просвещение, 1993.
5. Титова Е.В. Концепция результативности и эффективности воспитания. // Герценовские чтения — Ч. 2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
6. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики. — Дисс. докт. пед. наук. — СПб., 1996.
7. Титова Е. В. Концептуальная модель педагогической теории коллектива. // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал.