

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО КОНТЕКСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ МИФА

Марина Александровна Мазниченко,

кандидат педагогических наук, помощник ректора, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет

- ремифологизация педагогического сознания • влияние мифологических феноменов на педагогическую деятельность • развитие образовательной практики
- изменения образовательной системы

Современная ситуация характеризуется ремифологизацией массового и индивидуального педагогического сознания. Первичная мифологизация педагогики связана с длительным ее существованием и развитием как практики с опорой на обыденные знания и опыт, а также тем, что значимый период педагогика развивалась в контексте религии (школы были при монастырях) и философии. Разрыв с мифологией произошел в результате стремления педагогики закрепить свой научный статус как самостоятельной науки (начиная с Я.А. Коменского, также в эпоху Просвещения и в советский период). Причины ремифологизации – в утверждении гуманитарного статуса педагогики, что предполагает включение в ее контекст инаучного знания, в том, что педагогическая наука сейчас не может решить многих проблем, стоящих перед образовательной практикой, а также в ремифологизации массового общественного сознания в целом (вера в целителей, чудодейственные лекарственные средства и т.д.).

Значимым фактором профилактики деструктивного и усиления конструктивного влияния мифологических феноменов на педагогическую деятельность является *опережающее построение такой деятельности*, когда субъективная реальность педагога, используемые им в работе методики и методы опережают развитие педагогической науки, предвосхищают будущие изменения общества. Именно тогда образовательная практика начинает выполнять свое главное предназначение – служить стимулом развития общества и его граждан. Ориентация

педагогики исключительно на социальный заказ, по мнению ряда исследователей, не соответствует ее сути и ключевому предназначению. Л.М. Митина замечает в этой связи: «Система образования не должна выполнять социальный заказ. Она должна опережать другие сферы деятельности и производства. Только тогда она станет фактором развития» [1]. В.К. Бацын, раскрывая гуманистические сверхзадачи образовательного пространства, отмечает: «Образование должно опережать общество, прокладывая путь к цивилизованному бытию» [2].

Ряд исследователей указывают на необходимость опережающего педагогическую теорию и общество развития образовательной практики. В.О. Кутьев утверждает: «Нельзя в педагогике ограничиваться описательно-объяснительными функциями – нужен выход на опережающий уровень» [3]. По мнению исследователя, прогностический подход в образовательной практике способствовал появлению и развитию в 80–90-е годы XX века передовых педагогических опытов: липецкого, казанского, московского, ростовского, а также активной творческой деятельности и распространению методик педагогов-новаторов (Е. Ильина, В. Шаталова, Ш. Амонашвили, И. Иванова и др.). Многие творческие поиски, утверждает автор, начинались спонтанно, в образовательной практике и опережали некоторые научно-теоретические модели. Каждому ученому, а также творческому педагогу, считает В.О. Кутьев, нужно пытаться выходить на уровень опережения (в практике это опытно-экспериментальный

уровень педагогической прогностики, описанный в работах С.Э. Костяшкина).

Мифологические конструкты в силу некоторых их сущностных особенностей (объяснение явлений, которые еще не познаны наукой (И.А. Колесникова [4], способность выполнять праксеологическую (предсказывающую и истолковывающую результаты деятельности) функцию, «выступать способом насыщения сознания новыми культурными смыслами» (Т.Н. Шурухина [5], задействие в процессах познания фантазии и воображения) обладают значимым эвристическим, прогностическим потенциалом, потенциалом предвосхищения будущего. В ряде научных исследований мифа (А.М. Лобок, М.М. Елфимова и др.) отмечается необходимость конструктивной мифологической динамики, трансформации мифического сознания. М.М. Елфимова замечает в этой связи, что первоначальная версия мифа содержит достаточно исходных возможностей для развития [6].

Именно поэтому в качестве средства использования конструктивного потенциала мифологических феноменов в педагогической деятельности мы избрали методику создания опережающего контекста педагогической деятельности.

Для современного российского общества и образовательной системы характерны динамичность и постоянная модернизация. Так, в системе высшего образования в последние десятилетия это вступление в Болонский процесс, внедрение многоуровневой системы образования, компетентного подхода, кредитно-модульной системы, зачетных единиц, новых образовательных стандартов, их актуализация в соответствии с профессиональными стандартами, стимулирование инновационного студенческого предпринимательства и др. В общеобразовательной школе модернизация связана с усилением вариативности и профилизации, внедрением новых образовательных стандартов, учебников, инклюзивного образования, переход на обучение в одну смену, увеличение числа выпускных экзаменов, изменение содержания ЕГЭ по ряду учебных предметов, новые подходы к организации работы с одаренными детьми по индивидуальным учебным планам, внедрение электронных учебников, уроков робо-

тотехники, изменение подходов к аттестации учителей русского языка, литературы и математики с учетом результатов всероссийского исследования их компетенций и др. В таких условиях от педагога требуется не только быстрое реагирование на происходящие изменения и вводимые новшества, их личностное осмысление и принятие, но и способность предвидеть, прогнозировать возможные изменения, опережать в своей деятельности развитие педагогической науки и практики. Однако *многие учителя испытывают значительные трудности адекватного реагирования на происходящие изменения и вводимые инновации, не готовы в короткое время осмыслить и принять их, чтобы реализовывать в собственной практике*. В результате одни педагоги категорически не принимают инновации, оказывают противодействие «навязанным» им «сверху» и лично не осмысленным новшествам, считают инновации угрозой как лично им, так и образовательной системе России в целом, другие реализуют их на декларативном уровне, не принимая их концепты, что не позволяет добиваться запланированных результатов, третьи искажают смысл инноваций, их ключевые ценности.

Также важна способность отличать настоящие инновационные методики и подходы от псевдо-инноваций, что в условиях размытости границы между научным и вненаучным педагогическим знанием на современном этапе очень затруднено.

Анализ образовательной практики показывает распространенность среди педагогов *неэффективных сценариев реагирования на изменения образовательной системы*:

- противодействие любым образовательным новшествам, обусловленное нежеланием что-либо менять в себе, в системе своих ценностей и убеждений, в своей деятельности, осваивать новые методы и технологии, высокой ригидностью мышления, профессиональным консерватизмом. Как правило, такое противодействие педагог оправдывает негативной оценкой происходящих изменений («реформы/стандарты/новые образовательные программы/учебники плохие»). В то же время следует отметить, что многие изменения в образова-

тельной системе действительно «навязываются» педагогу извне, и именно это вызывает противодействие, однако учитель не осознает, что он субъект внедрения этих изменений, и во многом от его умений, от его личности зависит результат их внедрения;

- постоянное, не обусловленное реальными запросами практики внесение изменений в свою деятельность, вызванное стремлением презентовать себя как педагога-инноватора, творческую личность. При этом вносимые изменения могут не быть направлены на решение конкретных проблем, создавать дополнительные трудности обучающимся, приводить к их перегрузкам;
- механическое реагирование на изменения, слепое копирование деятельности коллег, четкое выполнение инструкций руководства без осознания смысла, цели внедрения инноваций, их влияния на результаты образования;
- неверное понимание направлений реформирования образования, когда педагог искажает смысл вносимых изменений, воспроизводя только их внешнюю сторону: например, система коллективного воспитания А.С. Макаренки сводится к организации массовых мероприятий, воспитание патриотизма – к развитию «боевого духа», противопоставлению отечественной культуры культурам других стран и т.д.;
- потеря своей творческой индивидуальности в результате бездумного внедрения инноваций, когда педагог считает себя обязанным четко следовать всем инструкциям, и в процессе внедрения навязанных инноваций теряет индивидуальный стиль деятельности (см. об этом, например, [7]).

Еще одной актуальной проблемой является тот факт, что в большинстве случаев инновации исходят не от самого педагога, не от обнаружения им актуальных проблем во взаимоотношениях с обучающимися, решении педагогических задач, а «навязываются» педагогу сверху: органами управления образованием, руководством образовательного учреждения. Это происходит не только в силу особенностей российской образовательной системы (жесткое государственное регулирование), но и по причине того, что *педагоги*

не готовы самостоятельно генерировать необходимые им для решения конкретных проблем инновации, не мотивированы на это, предпочитают действовать по готовым инструкциям и методикам, ждут рецептов.

При этом необходимо заметить, что среди массы педагогов имеется небольшая часть, которая творчески подходит к организации обучения и воспитания, максимально реализует свой личностный потенциал, индивидуальные особенности, интуицию, опыт в решении возникающих проблем (педагогические новаторы). При этом педагоги могут использовать не только научные знания, но и конструктивные мифологические феномены. И здесь важно, чтобы такие новшества, конструктивные мифологические феномены были замечены педагогической наукой, методологически, с научных позиций осмыслены, сделаны достоянием педагогической науки.

Таким образом, использование в педагогике конструктивного потенциала мифологических феноменов, проявляющихся в педагогической деятельности, может быть реализовано следующими способами:

- формирование у будущих и практикующих педагогов в процессе профессиональной подготовки, методической работы, повышения квалификации мотивации к приданию своей деятельности опережающей развитие науки и общества направленности, способности использовать эвристический, прогностический потенциал мифологических конструктов – способности создавать опережающий контекст своей профессиональной деятельности, в т.ч. с помощью мифологических конструктов;
- обнаружение педагогической наукой и научное осмысление конструктивных мифологических феноменов, проявляющихся в деятельности педагогов-новаторов, с целью развития педагогической науки, понимания ключевых ценностей ее развития, генерирования новых научных знаний.

В современной ситуации становится актуальной подготовка будущих и практикующих педагогов к выполнению следующих функций:

- субъектно осмысливать научно-педагогические знания, быть субъектом педагогической деятельности, а не пассивным исполнителем готовых инструкций и методик;
- обнаруживать и четко формулировать проблемы, возникающие в построении взаимодействия с обучающимися, в организации воспитания и обучения;
- осуществлять творческий поиск новых педагогических знаний и средств для решения этих проблем;
- практически применять самостоятельно сгенерированные педагогические новшества;
- методически осмысливать применяемые новшества, обобщать свой педагогический опыт.

Готовность к выполнению таких функций мы обозначили термином **«готовность к созданию опережающего контекста педагогической деятельности»**. Данную готовность мы понимаем как способность педагога к такой организации своей профессиональной деятельности, при которой он прогнозирует развитие педагогических ситуаций, конструктивно разрешает их, используя как имеющиеся научные знания, так и генерируя новые знания на основе личного опыта и интуиции, методически осмысливая их и способствуя, таким образом, опережающему науку развитию образовательной практики и совершенствованию себя как профессионала.

Структура такой готовности представлена как совокупность следующих компонентов.

Мотивационный: стремление к анализу и прогнозированию изменений в образовательной системе; потребность противодействия деструктивным изменениям, использование развивающих изменений в качестве проектной основы педагогической деятельности; желание совершенствовать свою личность, меняться в соответствии с изменениями образовательной системы и самому изменять образовательную систему для решения актуальных педагогических проблем.

Информационный: представление о сущности и природе изменений, происходящих в образовательной системе, способах их

оценки, противодействие деструктивным изменениям, использование развивающих изменений и конструктивных мифологических феноменов в качестве проектной основы конструирования субъективной педагогической реальности, педагогической деятельности и самости, знание технологий проектирования и внесения изменений в действующие образовательные системы.

Операциональный: умения обнаруживать, осмысливать, принимать и критически оценивать изменения, происходящие в образовательной системе; прогнозировать такие изменения; конструировать педагогическую деятельность и собственную личность, используя такие изменения и конструктивные мифологические феномены в качестве проектной основы; оценивать результативность своей ответной реакции на изменения образовательной системы; самостоятельно вносить изменения в образовательную систему, выступать субъектом инновационной деятельности.

Эмоционально-волевой: жизненная активность, креативность, инновационность, педагогический оптимизм как качества личности, адекватное соотношение гибкости и ригидности мышления, новаторства и консерватизма, способность действовать в условиях неопределенности, сохранять спокойствие и самообладание в ситуации изменений образовательной системы, мобилизовать личностные ресурсы на изменения в своей деятельности и личности; опыт организации педагогической деятельности в условиях динамичной образовательной системы, опыт внесения конструктивных изменений в образовательную систему.

Эффективное формирование такой готовности происходит при соблюдении следующих **условий:**

- **динамичность образовательных систем**, в которых происходит профессиональное становление и деятельность учителя – постоянное внесение изменений в эти системы. Так, в период профессиональной подготовки педагога целесообразно систематически менять требования к освоению учебных дисциплин, выполнению самостоятельных, научно-исследовательских работ, базы педагогической практики, подходы к

- преподаванию учебных дисциплин, формы текущей и промежуточной аттестации и др.; в системе дополнительного профессионального образования – обеспечивать вариативность тематики дополнительных образовательных программ, форм их реализации, текущей и итоговой аттестации и др.; в организации методической работы в школе изменениям подлежат формы организации такой работы, ее тематика, требования к участию в ней учителей и т.д.;
- *инновационный характер образовательной, педагогической и самообразовательной деятельности учителя*: в системе высшего образования это может быть выполнение будущим педагогом инновационных проектов (учебных, волонтерских, творческих, научно-исследовательских), участие в стартапах, в работе научно-образовательных центров, в научно-практических конференциях, выставках педагогических достижений, конкурсах профессионального мастерства, разработка и внедрение педагогических инноваций на практических занятиях по педагогическим дисциплинам, в период прохождения практики, выполнения научно-исследовательских, курсовых и выпускных квалификационных работ; в системе дополнительного профессионального образования – выполнение инновационных проектов как форма освоения программы, форма текущей и итоговой аттестации; в системе организации методической работы в школе – участие в разработке программ инновационного развития школы, в работе федеральных экспериментальных площадок, разработка и реализация инновационных проектов как форма аттестации учителя, участие в конкурсах профессионального мастерства, работа в составе исследовательских коллективов, участие в научно-практических конференциях и др.;
 - *психолого-педагогическая поддержка педагога в случае возникновения трудностей и проблем в осмыслении и внедрении изменений*, включающая психологическое и методическое консультирование, психолого-педагогические тренинги, различные виды психотерапии и др.; такая работа в системе высшего образования может вестись социально-психологической службой вуза, в школе входить в функции школьного психолога, в системе дополнительного профессионального образования осуществляться преподавателями, участвующими в реализации программы;
 - *проблематизация содержания образования и содержания педагогической деятельности*, которая на всех уровнях может осуществляться путем сравнительного анализа различных научных концепций и подходов в рамках педагогической науки, сравнения концепций педагогики и смежных наук, столкновения различных точек зрения, создания конфликта интерпретаций с позиций научного и вненаучного знания, решения проблемных ситуаций, использования интерактивных форм и методов обучения и др.;
 - *предъявление образцов адекватного реагирования на изменения образовательной системы*: в период высшего образования в качестве образца может выступать преподаватель, учитель – руководитель педагогической практики, педагоги-новаторы, в системе дополнительного профессионального образования – преподаватели, коллеги-слушатели, в системе методической работы в школе – учитель-наставник, председатель методического объединения учителей, завуч, коллеги из своей и других школ, педагоги-новаторы;
 - *побуждение учителя к рефлексии своей деятельности и своих представлений* через реализацию психодиагностических методик, психологических и педагогических тренингов, предъявление результатов оценки деятельности учителя коллегами, родителями, обучающимися и др.;
 - *взаимосвязь формирования готовности учителя к адекватному реагированию на изменения образовательной системы с ее самоформированием*, включающим изучение опыта коллег и общение с ними, чтение научно-педагогической и методической литературы, анализ своей личности и деятельности и др.
- Мифологические феномены обладают значимым созидательным потенциалом приращивания научно-педагогического знания. Они дают педагогу инструменты создания опережающего контекста педагогической деятельности, генерирования нового педагогического

ческого знания, его методического осмысления.

Технология создания опережающего контекста педагогической деятельности представляет собой модель действий педагога и методически сопровождающих его лиц (преподаватели вуза, курсов повышения квалификации, наставник и методист в образовательном учреждении), включающую следующие **шаги**:

- Формирование субъектной позиции педагога в отношении научного педагогического знания, развитие способности конструировать субъективную педагогическую реальность;
- Формирование умения обнаруживать и формулировать проблемы, возникающие в выполнении профессиональных функций, решении педагогических задач, ситуаций, в построении взаимодействия с обучающимися, организации воспитания и обучения;
- Развитие стремления к педагогическому творчеству, способности генерировать новые знания, нестандартные способы решения сформулированных проблем, создавать конструктивные мифологические феномены для их решения;
- Формирование умения методически осмысливать с научных позиций сгенерированные новые знания, мифологические феномены, обобщать свой профессиональный опыт;
- Развитие умения избегать «мифогенных ловушек» (термин Н.Л. Волынской [8]) в применении конструктивных мифологических феноменов.

В качестве **мифогенных ловушек создания опережающего контекста педагогической деятельности** можно привести следующие.

Мифогенные ловушки в генерировании новых знаний с использованием мифологических феноменов: сведение единичного к общему; нарушение границ применения педагогических знаний; некорректный перенос научных знаний из одной области в другую; сакрализация знаний, исключающая возможность их проверки; чрезмерное упрощение научных знаний; иллюзии восприятия объектов педагогической действительности; личный опыт выдается за всеоб-

щую закономерность, субъективное за объективное.

Мифогенные ловушки в определении концептов создания опережающего контекста педагогической деятельности:

- «псевдонаучные идеи» – «идея еще только родилась в пылком воображении ученого или педагога-новатора. Он пишет статью, журналисты придают этой идее соответствующую рекламу, и вся страна берет на вооружение эту псевдоинновационную идею. На самом деле, кроме идеи, ничего нет: нет научно обоснованной теории, программы, методик, и никакого повышения эффективности обучения идея не дает» [9];
- «слепое копирование зарубежных идей» – некоторые педагоги считают, что блестящая педагогическая идея может быть заимствована из зарубежной системы образования и внедрена в масштабах всей страны. На самом деле любая педагогическая идея, какой бы эффект она ни давала за рубежом, в российском образовательном пространстве должна корректироваться в соответствии с имеющимися условиями;
- «универсализация инновационных идей» – некоторые педагоги придерживаются мнения, что оригинальная педагогическая идея, которая дала эффект в локальном педагогическом эксперименте, может быть универсализирована. На самом деле локальные педагогические эксперименты не всегда удается экстраполировать, эффективно и применительно к условиям всей страны распространить.
- «формальная смена названий и вывесок» – старая идея меняет свою формулировку и выдается за инновационную (например, межпредметные связи выдаются за интеграцию).

Мифогенные ловушки в постановке целей создания опережающего контекста педагогической деятельности:

- подмена цели идеалом;
- «субъективизация целей», когда цели формулируются по принципу «нравится – не нравится», без учета социального заказа, тенденций развития общества, запросов обучающихся и родителей,

конкретных проблем образовательного учреждения;

- «идеализация целей», когда ставятся заведомо недостижимые цели. Например, в короткие сроки значительно повысить качество обучения и воспитания, внедрить несколько новых педагогических технологий, преодолеть неуспеваемость и т.д.;
- «размывание целей», когда цели не конкретизируются, а определяются общими фразами (всестороннее развитие личности каждого воспитанника, организация сотрудничества педагогов и обучающихся и т.д.);
- «ограничение целей» – например, ставятся только цели реформирования процесса обучения и игнорируется при этом процесс воспитания;
- «подмена целей лозунгами и декларациями» – от «строителя коммунизма» до «поликультурной личности»;
- «стихийное целеполагание» – цели как таковые не осознаются. В то же время: «Нецелесообразной деятельности в принципе не может существовать, однако если цель деятельности не осознана субъектом данной деятельности, это неизбежно приводит к стихийности в его практической работе. В этом случае учитель вынужден работать с не выявленными, неопределенными, случайными целями, что приводит к неудачам или низкой эффективности обучения и воспитания» [10];
- «рассогласование формальных и фактических целей» – формулируются одни цели, а фактически реализуются другие;
- «инновационное метание» – ставятся то одни, то другие цели.

На каждом этапе овладения технологией создания опережающего контекста педагогической деятельности используется свой набор педагогического инструментария.

- *Формирование субъектной позиции педагога в отношении научного педагогического знания:* мастерские педагогических знаний (пример такой мастерской приведен в нашей работе [11]), сравнение научных, обыденных и мифологических смыслов педагогических понятий, коучинг, наставничество, пример коллег, известных педагогов; индивидуальное и групповое учебное и инновацион-

ное проектирование, мастер-классы, коучинг, менторство, тренинги профессионального мастерства, сюжетное стратегирование и сценирование профессиональной деятельности и др.

- *Формирование умения обнаруживать и формулировать проблемы:* предъявление образцов решений, самостоятельный анализ и решение педагогом ситуаций и выполнение упражнений, направленных на обнаружение и распознавание изменений образовательной системы, прогнозирование таких изменений, их критическая оценка, конструирование педагогической деятельности на проектной основе изменений; ролевые и деловые игры (например, оценка произошедшего изменения с позиций управленца сферы образования, учителя, школьника, родителей и т.д.); дискуссии, обсуждения, беседы; мастер-классы педагогов-новаторов; предъявление лучших образцов адекватного реагирования на изменения образовательной системы; тренинги юмористического самовосприятия, деловые и ролевые игры, групповые обсуждения, консультирование, тьюторское сопровождение.
- *Развитие способности генерировать новые знания, нестандартные способы решения педагогических проблем, создавать конструктивные мифологические феномены для их решения:* создание и разрешение познавательных барьеров; ТРИЗ-технологии, проблемное обучение, тренинги, изучение опыта педагогов-новаторов, мастерские педагогических мифов [12]; участие в инновационной деятельности школы, подготовка заявок на реализацию грантов, инновационных программ, консультирование по разработке программ профессионального самообразования и самопроектирования, по отбору методической и научной литературы, организация тематического сайта, интернет-форумов и др.
- *Формирование умения методически осмысливать с научных позиций сгенерированные новые знания, мифологические феномены, обобщать свой профессиональный опыт:* упражнения, решение педагогических задач, мастер-классы.
- *Развитие умения избегать «мифогенных ловушек»:* упражнения, тренинги, про-

блемные ситуации, решение педагогических задач, консультирование наставника по составлению тематических планов, конспектов уроков и воспитательных мероприятий; совместный анализ проведенных уроков, возникших педагогических ситуаций; психологические и педагогические тренинги; консультации психолога по преодолению психологических барьеров, развитию личностных качеств, необходимых для адекватного реагирования на изменения образовательной системы и др. □

Литература

1. Решетникова О. Мифы против реальности: ничья в нашу пользу (репортаж о Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология на рубеже эпох: мифы и реальность») [Текст] / О. Решетникова // Школьный психолог. Приложение к 1 сентября. – 2000. – № 23. – С. 2.
2. Бацын В.К. От «государственной мифологии» к реальному знанию [Текст] / В.К. Бацын // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 9–14.
3. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы [Текст] / В.О. Кутьев // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 7–14.
4. Колесникова И.А. Педагогические мифы современности [Текст] / И.А. Колесникова // Новые знания. – 2007, май. – С. 41–47.
5. Шурухина Т.Н. Миф как особая форма духовного освоения педагогической реальности // Вестник науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 336–338.
6. Елфимова М.М. Теоретико-методические основы мифокоммуникационного тренинга в работе с учителями [Текст] / М.М. Елфимова // Материалы XIV Международной конференции молодых ученых «Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии». – Пермь, 2011.
7. Афанасьева Т.П. Непрерывная подготовка учителя к изменениям в образовательной системе [Текст] / Т.П. Афанасьева, М.А. Мазниченко, Ю.С. Тюников. – Наука и школа. – 2017. – № 3.
8. Волынская Л.М. Современный научный миф [Текст] / Л.М. Волынская // Миф и идеал в современном мире: Сб. научных статей и материалов международной научной конференции «Запад-Восток. Образование и наука на пороге XXI века. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 168 с. – С. 25–30.
9. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
10. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: Уч. пособие для преподавателей и студентов [Текст] / Т.А. Юзефовичус. – М., 1998. – 63 с.
11. Мазниченко М.А. Что есть знание? Опыт проведения педагогической мастерской [Текст] / М.А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2005. – №6. – С. 29–38.
12. Пастухова И. Спор о любви, или введение в педагогическую мифологию [Текст] / И. Пастухова // Лицейское и гимназическое образование. – 2004. – № 2.