

Непрерывное образование. 2022. № 1 (39). С. 15–21.  
*Lifelong education*. 2022. Vol. 1 (39). P. 15–21.

Научная статья  
УДК 371.14

## СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ В ПОЗИЦИИ «УЧЕНИКА»: РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Леонид Сергеевич Илюшин<sup>1</sup>, Анастасия Анатольевна Азбель<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup>[i.ilushin@spbu.ru](mailto:i.ilushin@spbu.ru)

<sup>2</sup>[a.azbel@spbu.ru](mailto:a.azbel@spbu.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессионального развития современного учителя с точки зрения освоения им позиции «ученика». Авторы характеризуют запросы учителя к процессу повышения квалификации (актуальность, интерес, комфортность, доступность, качество коммуникации и связей) и подробно рассматривают систему индикаторов, показывающих успешность реализации этих запросов. Далее в статье представлены ресурсы образовательной среды школы (исследовательская позиция в работе; вовлеченность в развитие социального капитала школы; система собственных критериев оценки качества своей работы; запрос на обратную связь со стороны учеников), развитие и использование которых, по мнению авторов, влияет на профессиональное благополучие учителя.

**Ключевые слова:** учитель в позиции «ученика», профессиональное благополучие учителя, повышение квалификации педагогов, непрерывное образование, запрос на обратную связь.

**Для цитирования:** Илюшин Л. С., Азбель А. А. Современный учитель в позиции «ученика»: ресурсы профессионального благополучия // Непрерывное образование. 2022. № 1 (39). С. 15–21.

Original article

## MODERN TEACHER IN THE POSITION OF “STUDENT”: RESOURCES OF PROFESSIONAL WELL-BEING

Leonid S. Ilyushin<sup>1</sup>, Anastasia A. Azbel<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup>[i.ilushin@spbu.ru](mailto:i.ilushin@spbu.ru)

<sup>2</sup>[a.azbel@spbu.ru](mailto:a.azbel@spbu.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of professional development of a modern teacher being in a “student” position. The authors characterize teachers’ requests to the professional development process (relevance, interest, comfort, accessibility, quality of communication and connections) and describe the system of indicators showing the success of the implementation of these requests. Further, the article presents the resources of the school’s educational environment (teacher’s research approach; teacher’s involvement in the development of the school’s social capital; teacher’s personal system of criteria for evaluating the quality of work; teacher’s request for feedback from students), the development and use of which affects the professional well-being of the teacher.

**Keywords:** teacher in the position of “student”, teacher’s professional well-being, professional development of teachers, continuing education, request for feedback.

**For citation:** Ilyushin L. S., Azbel A. A. Modern teacher in the position of “student”: resources of professional well-being. *Lifelong education*. 2022;1(39):15–21. (In Russ.).

Данная статья появилась как продолжение и развитие выступления одного из авторов на конференции, посвященной памяти выдающегося педагога и исследователя, профессора Семена Григорьевича Вершловского.

По форме статья больше похожа на научно-педагогическое эссе. Автор поставил перед собой следующие задачи: обобщить ряд позиций, которые в том или ином виде уже рассматривались авторами в относительно недавних совместных работах [1–5], обозначить и прокомментировать несколько впервые публикуемых суждений. Исходная методологическая рамка статьи выстроена с учетом авторского концепта четырех актуальных дефицитов современной российской школы: дефицит понимания смысла образовательных действий; дефицит благополучия и переживания состояния «потока»; дефицит радости и удовольствия в образовательном взаимодействии; дефицит взаимного уважения и сочувствия субъектов образовательных отношений [6]

Педагогическое дело во все времена предполагало определенную полифонию профессиональных ролей и позиций, проявляемых учителем. Это было и продолжает быть связано, прежде всего, с тем, что целостный педагогический процесс сложен и противоречив. Для того чтобы обеспечивать его успешность, учителю недостаточно владеть психолого-педагогическими, предметными, дидактическими знаниями и навыками – важна его способность к перенастройке собственной мотивационной сферы, рефлексии, поиску ресурсов профессионального и личностного роста.

Динамика изменения современных условий работы учителя и решаемых им задач таковы, что достижение профессионального благополучия оказывается невозможным без постоянного и осознанного самоопределения педагога в плане возникающих технологических и смысловых дефицитов. Вопросы о том, как и зачем совершать те или иные действия являются без преувеличения ежедневными. На первый взгляд может показаться, что это следствие всеобщего «школьного хаоса», порождаемого некомпетентным управлением отраслью или учреждением, лавинообразным обрушением привычного дидактического уклада школьной педагогики из-за пандемии и ее многочисленных проблемных следствий. Однако это лишь весьма поверхностная трактовка происходящего.

Системный взгляд на положение дел в школьной образовательной практике позволяет выделить не менее трех аргументов для того, чтобы обосновать необходимость принятия учителем позиции «ученика» как ресурса саморазвития и благополучия. Подчеркнем, что речь в данном случае идет

не о проявлении учителем эмпатии и системного взгляда на ребенка, школьника, студента как своего главного партнера в образовательном взаимодействии. Такая эмпатия предполагается самим «замыслом» педагогической роли, своего рода «сверхзадачей» педагогического искусства. Утверждать, что все, кто занимаются педагогической профессией, как говорится, по умолчанию владеют этим навыком, разумеется, было бы неверно. Но цель этой статьи сфокусировать внимание читателей, все-таки, на несколько иных аспектах проявления «позиции ученика», поэтому вернемся к заявленным выше трем аргументам обоснования этой позиции.

1. Нахождение учителя в «позиции ученика», то есть его активное включение в системное освоение новых знаний, навыков, требующих от него существенных интеллектуальных и эмоциональных затрат, развивает системное и критическое мышление в отношении процесса саморазвития. Это, разумеется, не происходит «автоматически», а является результатом принятия человеком множества решений, которые касаются определения критических дефицитов собственного профессионализма, поиска и выбора форматов и способов освоения нового. Такой процесс труден, порой почти непосилен, но любое достижение на этом пути делает его необратимым в плане качественного роста учительского мастерства.

2. Готовность учиться новому, а значит, почти всегда более трудному, чем привычное, формируется в условиях осознанного выбора учителем актуальных задач, а зачастую и целей деятельности, которые до этого не рассматривались им как таковые. Иными словами, оказываясь в «позиции ученика», принимая эту позицию, а в идеале, дорожа ею, учитель постепенно вовлекается в процесс своего рода экспертизы достигаемых им целей и решаемых им задач. Главная ценность этого процесса – получение опыта практического применения таксономии учебных целей к самому себе.

3. «Ученичество» как системная и осознанная практика позволяет учителю научиться обращать внимание на развитие и реализацию своего личностного потенциала с точки зрения его роли в достижении более высокого, чем прежде, уровня профессионального благополучия. В этом смысле большое значение имеет эмоциональная окраска практики «ученичества», и, если эта окраска преимущественно ярка и позитивна, прикладываемые усилия и затрачиваемое время не воспринимаются учителем как вынужденные «траты и потери», а оцениваются им с позиции полученного опыта достижения и переживания успеха.

По мнению Е.И. Казаковой и соавторов [7, 8], одним из ключевых признаков

педагогической одаренности и одновременно внутренней склонности человека к педагогической деятельности является устойчивая мотивация к «ученичеству», то есть не просто любознательность, а осознаваемая потребность к систематическому развитию интеллектуальных, творческих, эмоциональных сторон личности. Может ли человек, занимающийся педагогическим трудом, самостоятельно увидеть и оценить степень развития у себя этой потребности? Безусловно, может, если к моменту постановки такого вопроса владеет хотя бы на базовом уровне навыками рефлексии, самооценки и системного мышления. Для оценки наличия у себя внутренней установки на «благополучное ученичество», необходимо найти ответы на три ключевых вопроса: «понимаю, ли я зачем и чему именно мне нужно учиться?», «ищу ли я наиболее эффективный для себя способ учиться?» и, наконец, «хочу ли я применять то, чему научился, на практике?». Подчеркнем, что появление словосочетания «благополучное ученичество» в этом абзаце не случайно. Ученичество как опыт, практика, переживание вовсе не является «благополучным» по умолчанию, хотя это словосочетание и выглядит чрезвычайно привлекательным. «Благополучие» в контексте наших рассуждений не гарантированное, а искомое, уместнее даже сказать проектируемое качество ученичества. Именно поэтому внутренняя установка учителя именно на то, чтобы процесс освоения нового им самим был последовательным, полезным, приносящим чувство удовлетворения и радости, оказывается гораздо более мощной и необратимой, чем просто согласие чему-то у кого-то научиться. Внутренняя установка на «благополучное ученичество» – важнейший личностный ресурс, позволяющий учителю формулировать и, что важнее, искать ресурсы для реализации своих запросов к качеству повышения квалификации, системному профессиональному развитию, то есть к тем сферам, где процесс «ученичества» является неизбежным и должен быть продуктивным.

К упомянутым запросам относятся следующие:

- актуальность – возможность прямого и обратимого влияния практики «ученичества» на профессиональную практику;
- интерес – наличие эмоциональных факторов вовлеченности в практику «ученичества»;
- комфортность – эргономика и дружелюбность среды, в которой реализуются цели и задачи учителя в области изучения, освоения чего-либо;
- доступность – экономика и логистика «ученических» практик, требующих от учителя дополнительных ресурсов, усилий, действий;

- качество коммуникации – связи, контакты, диалог, социальная синергия, возникающие в той среде, где учится учитель.

Разумеется, само по себе наличие таких запросов не гарантирует того, что они будут удовлетворены, но без них любая «ученическая» практика учителя в лучшем случае окажется интуитивной, а в худшем, и, к сожалению, более вероятном случае – бессмысленной и даже деструктивной в плане формирования системы ложных профессиональных притязаний. К таковым можно отнести стремление к избеганию учителем нового профессионального опыта, страх перед необходимостью отказа от привычных методических и психолого-педагогических паттернов и шаблонов, уверенность в самодостаточности имеющихся профессиональных представлений и отказ от инновационного дискурса в размышлении о перспективах своего развития.

Вернемся к задаче реализации учителем своих запросов в области профессионального развития, упомянутых выше. Решение этой задачи обеспечивается на «внутреннем плане» личности учителя ориентацией на систему индикаторов педагогического роста в процессе обучения. Каждый из индикаторов, входящих в эту систему, может и должен быть объектом самооценки. Технологии такой самооценки многообразны и заслуживают отдельного подробного рассмотрения. В рамках этой статьи мы лишь сформулируем и кратко прокомментируем каждый из индикаторов.

1. *Профессиональная любознательность*, то есть желание расширить имеющийся профессиональный кругозор как за счет системных образовательных практик, так и за счет постоянного внимания к возникающим в своей профессиональной среде информационным поводам к поиску ответов на вопросы эвристического и проблемного характера, непосредственно касающихся сферы своей деятельностью и, возможно, даже выходящими за ее границы. Проявление профессиональной любознательности учитель может заметить у себя и даже вполне объективно оценить на основе самоанализа в области своего круга чтения или иных способов получения информации, а также, анализируя свой внутренний монолог в точках возникновения профессиональных затруднений и поиска ресурсов их преодоления.

2. *Понимание смысла и развитие уверенности* в том, что и как нужно делать по-новому в результате обретенных новых знаний, навыков и ценностей. Этот индикатор наиболее ярко виден в профессиональном коммуникативном контексте, в который ежедневно оказывается вовлечен учитель. Риторические аспекты этой коммуникации различны и в целом направлены на решение задач

определения, уточнения, обсуждения смысла новых знаний и действий, а также убеждения партнеров по профессиональному диалогу в необходимости развития профессионального поведения для решения новых задач и достижения благополучия в работе.

3. *Поиск компетентных профессиональных сообществ.* Этот индикатор проявляется как в процессе, так и в результатах такого поиска. Сочетание сетевого и непосредственного – «живого» контекстов в сегодняшней жизни приводит к тому, что значительная часть упомянутых сообществ имеют неформальный, открытый характер, что с одной стороны делает их поиск более лёгким – «кликабельным», если пользоваться известным сетевым термином, а с другой – требуют от находящегося в таком поиске учителя навыков сетевой коммуникации, способности к формулированию собственных запросов в отношении сетевых сообществ и тем, обсуждаемых их участниками. Важным в этом смысле становится вопрос как о мотивации к такому поиску в целом, так и том, как развивается способность учителя, ищущего новые сообщества, к определению смысла и практической пользы вступления в них.

4. *Оптимизм в отношении предполагаемых результатов своего «ученичества».* Роль оптимистичной, созидающей позиции в процесс саморазвития неоспорима, но требует уточнения в плане характеристики именно этого индикатора. Выше мы уже подчеркивали наличие объективных и зачастую существенных трудностей в проявлении учителем позиции «ученика». В этом смысле учительский оптимизм проявляется через отношение к затруднениям и барьерам на пути профессионального роста конкретно в том, как именно учитель воспринимает получаемую в процессе обучения обратную связь, какие профессиональные планы строит с учетом возможности достижения новых умений и освоения неизвестных ранее технологий, приемов и т. п.

5. *Готовность учиться на глазах учеников.* На первый взгляд формулировка этого индикатора переводит его исключительно на внутриличностный, неочевидный для фиксации и оценки план. Это не совсем верно, поскольку упомянутая готовность характеризует не только потенциал ее обладателя, но и совершаемые (или избегаемые) им практические действия. В наиболее обобщенном виде эта мысль может быть проиллюстрирована ситуацией, когда учитель в ответ на вопрос, просьбу ученика в отношении решаемой учебной задачи, не считает для себя «запретным» ответ, укладывающийся в формулу «пока сам не знаю, но постараюсь разобраться». Конечно, спектр ситуаций проявления упомянутой в разговоре об этом

индикаторе готовности широк и разнообразен, но в целом, она становится очевидной именно в лояльном отношении учителя к проявлению собственного «профессионального несовершенства» во взаимодействии с учеником в сочетании с потребностью, не откладывая, найти возможность это несовершенство преодолеть.

6. *Способность к выходу из «зоны дидактического комфорта».* Для того чтобы зафиксировать проявление этого индикатора, имеет смысл сначала определить границы упомянутой зоны. Эта задача требует проявления от учителя рефлексии и критического мышления в отношении привычных рабочих процессов. Её можно считать решенной, если становится понятным, к каким действиям наиболее склонен человек в тех или иных «производственных» ситуациях. Следует подчеркнуть, что речь не идет о целесообразности или эффективности таких действий, поскольку главным объектом анализа является их «предсказуемость» и ощущение внутреннего комфорта, спокойствия, изначальной расположенности к ним. Выход за границы этих состояний с целью попробовать что-то новое, возможно, приводящее к возникновению внутреннего противоречия, сопротивления и даже страха, и есть проявление способности к выходу из «зоны дидактического комфорта».

Итак, определив актуальные запросы учителя в позиции «ученика» и обозначив индикаторы конструктивной работы с ними, обсудим заявленные в теме статьи ресурсы профессионального благополучия, обретаемые учителем в этой позиции. Поясним, при этом, что под «ресурсами» в контексте вышеизложенных рассуждений мы понимаем возможности, наличие и использование которых учителем обеспечивают ему состояние профессионального благополучия как одного из ключевых компонентов счастья.

Не претендуя на завершенность и абсолютную полноту представленного ниже перечня четырех ресурсов, прокомментируем каждый из них с точки зрения источников их получения/возобновления, если пользоваться экономической метафорой. Дополнение этого перечня может происходить с учетом более глубокого анализа конкретных контекстов профессиональной самореализации учителя, что не является задачей этой статьи.

*Первый из ресурсов* понимается нами как появление учителем исследовательской позиции в работе. Речь в данном случае не только и не столько о прямом выполнении учителем исследовательских действий в рамках обучения, например, в магистратуре, аспирантуре или прямой вовлеченности в опытно-экспериментальную, инновационную деятельность школы. Этот контекст достаточно очевиден. Наш тезис несколько шире,

поскольку трактует исследовательскую позицию как проявление учителем постоянного интереса к закономерностям, противоречиям актуального педагогического процесса, к системному анализу фактов, ситуаций, данных диагностических процедур, мониторингов, осуществляемых в школе и т. п. Учитель, осознанно проявляющий исследовательскую позицию в работе, дополняет смысловую триаду: «цель – способы – результаты» диадой «гипотеза – эксперимент».

Это дополнение, разумеется, не распространяется на каждую «точку» педагогического процесса автоматически, а происходит тогда, когда возникает необходимость проверки новых способов действий в ситуациях профессионального вызова. Еще одна важная характеристика этого ресурса – проявление учителем позиции наблюдателя с соблюдением основных требований к этому виду диагностики: фокусировка на объекте наблюдения, фиксация результатов, анализ полученных данных и формулировка выводов.

Главный риск, связанный с проявлением исследовательской позиции учителем, заключается в возможности ее имитации и незавершенности цикла исследовательских действий. В целом, рассматриваемый в этом сюжете статьи ресурс, может быть охарактеризован через последовательное продвижение учителя от возможностей имеющейся педагогической интуиции к потребности в результатах доказательной педагогики в своей работе.

*Второй ресурс* профессионального благополучия учителя, связанный с проявлением им позиции «ученика», заключается в вовлеченности учителя в развитие социального капитала своей школы. На первый взгляд эта формулировка может показаться слишком общей и декларативной, поэтому сделаем необходимые пояснения.

Теория и значение развития социального капитала образовательной организации достаточно подробно раскрываются в работах Питера М. Сенге [9] и Майкла Фуллана [10], где заинтересованные читатели могут найти, в том числе, ключевые задачи и инструменты такого развития. В контексте наших рассуждений о связи профессионального благополучия учителя с развитием социального капитала школы, подчеркнем следующие две идеи.

1. Освоение учителем позиции «ученика» невозможно в полной мере без поддержки этой позиции как общешкольной ценности. Из этого тезиса, в частности, следует, что конкретные практики учительского «ученичества» в каждой школе являются компонентами системы внутрифирменного обучения, и от их эффективности и разнообразия зависит интенсивность процесса развития социального капитала образовательной организации.

Эта зависимость доказуема на уровне анализа динамики развития внутришкольных сообществ, проектных и исследовательских групп.

2. Взаимообучение учителей в рамках решения образовательных задач школы не только способствует укреплению социальных связей внутри организации (это основной «двигатель» процесса развития социального капитала организации), но имеет ещё одно очень важное следствие. Оно заключается в том, что учитель, который учится не только «на глазах учеников», но и коллег, для многих из них является автором инновационных моделей образовательного поведения, наблюдая которые, другие учителя с большей вероятностью меняют мотивацию поиска возможностей для уклонения от освоения новых, порой трудных практик на мотивацию выбора наиболее конструктивной тактики самообучения и поиска наставника среди коллег и друзей в школе.

*Третий из четырех, заявленных ранее, ресурсов* представляет собой систему собственных критериев оценки качества своей работы, используемых учителем. Это не предполагает альтернативности такой системы по отношению к совокупности внешних критериев оценки учительского профессионализма. Смысл этого ресурса не в противопоставлении двух критериальных систем, а в том, что опыт создания собственных критериев качества своей работы и практика их постоянного применения способствует тому, что риски педагогических неудач в процессе обучения чему-то новому и потому трудному существенно снижаются. Это происходит, в первую очередь, потому что вести диалог и даже спор с «внутренним экспертом/критиком» психологически легче, чем ощущать себя объектом внешнего оценивания, критики и контроля. В часто противоречивой ситуации перехода учителя «от привычного к новому» защита от активной внешней критики с помощью авторитета «внутреннего критика» оказывается не просто полезной, но необходимой. Важно подчеркнуть, что цель этого тезиса не абсолютизировать и идеализировать способность учителя к самооценке, а в том, чтобы снизить риск эмоционального решения учителя отказаться от попыток научиться чему-то новому вовсе из-за критики промежуточных результатов такого обучения.

*Наконец, четвертый ресурс*, который необходимо охарактеризовать, говоря о профессиональном благополучии учителя, представляет собой непрерывный в рамках педагогического взаимодействия запрос учителя на обратную связь от учеников. Конечно, сам по себе такой запрос недостаточен с точки зрения его роли как ресурса учительского благополучия. Этот запрос нуждается в психолого-педагогической, методической

«оснастке». Её значение состоит в достижении нового качества образовательного процесса, построенного на идее взаимной заинтересованности учителя и ученика в развитии друг друга, а не в их потенциальном (и актуальном) конфликте как «оценивающего» и «оцениваемого» из-за рассогласования смыслов решаемых задач и достигаемых целей.

Возьмем на себя ответственность утверждать, что считаем запрос учителя на обратную связь со стороны ученика наиболее сложным в применении, но одновременно и наиболее эффективным из всей совокупности рассмотренных выше ресурсов учительского благополучия. Кратко обоснуем высказанную позицию с помощью почти публицистического, но крайне емкого тезиса, касающегося проблемы качественной обратной связи в школьной образовательной практике. Этот тезис, будучи предложенным различным сообществам учителей, почти всегда оказывался причиной разделения этих сообществ по отношению к его смыслу. Вот формулировка, в которой он предлагался учителям: мы вправе говорить о том, нравится ли нам, как учится наш ученик, лишь в том случае, если интересуемся тем, нравится ли ему, как мы его учим. Продолжая использовать экономическую метафору, отметим, что этот ресурс крайне труден в «производстве», поскольку предполагает не только способность учителя мотивировать, заинтересовать, в конце концов, позволить ученику давать обратную связь, но и готовность учителя использовать содержание суждений, вопросов, просьб ученика для постановки задач в области собственного профессионального развития. Конечно, обратная связь, «производимая» учеником далеко не всегда напрямую ориентирована на оценку учительского профессионализма. Этот процесс гораздо тоньше и одновременно многослойнее, поскольку чаще всего

ученик готов задавать вопросы о причине полученной от учителя отметки, а во вторую очередь признаваться в возникших у него затруднениях (непонимании материала, несовершенстве учебного навыка и т. п.). Следует, впрочем, иметь в виду, что когда ученик дает обратную связь учителю по поводу своих затруднений, они (эти затруднения) не должны восприниматься как результат исключительно его недостаточного понимания или усердия. Возвращаясь к тезису, который обсуждался в учительских сообществах, подчеркнем, что признание ученика в собственных затруднениях или его запрос на уточнение, исправление, отмену оценки, данной учителем всегда связано с качеством педагогической работы учителя. В этом смысле запрос учителя на обратную связь со стороны ученика это важнейший ресурс самосовершенствования поскольку смысл и даже более того – миссия обратной связи от ученика заключается в побуждении учителя к отказу от того, что «не работает», совершенствованию эффективных практик и поиску новых ресурсов профессионального мастерства.

Подводя промежуточный итог обсуждению идей, касающихся такому сложному и противоречивому феномену как учитель в позиции «ученика», сформулируем перспективную, на наш взгляд, проблематику исследовательского поиска в области профессионального благополучия учителя. Такая проблематика наиболее очевидна в виде исследовательских вопросов:

- Каким образом актуальные управленческие практики в школе влияют на то, чтобы ценность собственного «ученичества» принималась учителями?
- Каковы типичные барьеры в процессе признания учителем необходимости чему-то научиться?
- Возможна ли объективная диагностика профессионального благополучия учителя?

#### Список источников

1. *Pyushin L.S., Azbel A.A.* The modern russian teacher: studying awareness with the use of the semi-structured interview // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2017. Т. 10. № 1. Р. 49–66.
2. *Илюшин Л. С., Азбель А. А.* Профессиональные сообщества и повышение квалификации учителя: актуальные вызовы и возможности // *Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции.* М.: Центр русского языка и славистики, 2017. С. 131–134.
3. Управление профессиональным развитием учителя в целях управления качеством образования / И. Г. Байкова [и др.] // *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования.* 2018. № 2. С. 40–46.
4. *Азбель А. А., Илюшин Л. С.* Опыт применения междисциплинарного кейса в повышении квалификации учителя // *Человек и образование.* 2020. № 4. (65). С. 98–104.
5. *Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А.* Обратная связь в обучении глазами российских подростков // *Вопросы образования.* 2021. № 1. С. 195–212.

6. *Илюшин Л. С., Азбель А. А., Фрис М. Д.* Подготовка российских школьников к модели образования *artes liberales* // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). С. 129–136.
7. *Казакова Е. И., Азбель А. А.* Личный познавательный опыт ученика и учителя в контексте управления качеством образования (в продолжение дискуссии о педагогике текста) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 1. С. 3–10.
8. *Данилова А. И., Казакова Е. И.* Педагогическая одаренность школьников: в поисках определения и путей развития // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 28–34
9. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 296 с.
10. *Fullan M.* Choosing the wrong drivers for whole system re form // Centre for strategic education seminar series paper. 2011. April, No 204. (пер. с англ. А. Пинской).

### **Информация об авторах**

**Л. С. Илюшин** – доктор педагогических наук, профессор;  
**А. А. Азбель** – кандидат психологических наук, доцент.

### **Information about the authors**

**L. S. Ilyushin** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor;  
**A. A. Azbel** – PhD in Psychology, Associate Professor.

---

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 14.02.2022; принята к публикации 22.02.2022.

The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 14.02.2022; accepted for publication 22.02.2022.