

Учредитель и издатель

Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
«Красноярский краевой институт развития образования»

Редакционная коллегия

Чиганова Елена Анатольевна, главный редактор, председатель редакционной коллегии; кандидат педагогических наук, ректор КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования» (КК ИРО)

Аверков Михаил Сергеевич, заместитель главного редактора, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КК ИРО

Члены редакционной коллегии

Богданова Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий Краевым ресурсным центром по работе с одарёнными детьми, Учёный секретарь Учёного совета КК ИРО

Бутенко Андрей Викторович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; советник при ректорате КК ИРО

Глинкина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий научно-методическим отделом КК ИРО

Зубковская Ирина Борисовна, кандидат биологических наук, советник при ректорате КК ИРО

Ильина Евгения Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарного образования и семейного воспитания КК ИРО

Ильина Нина Фёдоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию ФГАОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева»

Ищенко Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической деятельности КК ИРО; доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева»

Коршунова Вера Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по цифровизации образования КК ИРО

Красноусов Сергей Дмитриевич, кандидат юридических наук, доцент, заведующий Региональным центром финансовой грамотности КК ИРО

Муругова Елизавета Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Центра развития профессиональных компетенций руководителей и системных изменений в образовании КК ИРО

Фёдорова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования и семейного воспитания КК ИРО

Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования ФГАОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева»

Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал / Красноярский краевой институт развития образования. – Красноярск, 2024. №1(9). – 116 с.

ISSN 2782-7437

© Авторы статей, 2024

© Красноярский краевой институт развития образования, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА 5

ЭКСПЕРТНАЯ ДИСКУССИЯ 6

Москвич Ю.Н.

«Субъекты образовательной деятельности должны обеспечивать её развитие» 6

Moskvich Y.N.

“Subjects of educational activities must ensure its development” 6

Попов А.А.

«Субъектом в образовании является тот, кто выдвигает свою онтологию». 12

Роров А.А.

“The subject in education is the one who puts forward his ontology” 12

Воронцов А.Б.

Субъект образовательного процесса – тот, кто ставит цель в его рамках. 18

Vorontsov A.B.

The subject of the educational process is the one who sets the goal within its framework. 18

КЛЮЧЕВЫЕ СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ 26

Матвеевко А.О.

Коллажная мастерская как инструмент знакомства с историей региона. 26

Matveenko A.O.

Collage workshop as a tool for exploring the history of the region 26

Лужецкий И.Г.

Движение исторической реконструкции как субъект образовательных отношений 30

Luzhetsky I.G.

The movement of historical reconstruction as a subject of educational relations 30

Устюгова-Грицай А.Г.

Движение сюжетно-ролевого моделирования как субъект образовательного процесса. 41

Ustyugova-Gritsay A.G.

The movement of plot-role modeling as a subject of the educational process 41

Воронов Д.С.

Модель учебно-проектной деятельности в рамках системы среднего профессионального образования. 48

Voronov D.S.

A model of educational and project activities within the secondary vocational education system 48

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ И КОМПЕТЕНЦИЙ. 55

Зубковская И.Б., Скрипка А.М., Борисюк Л.А., Бутенко А.В.

Отношение педагогов к индивидуальному образовательному маршруту как формату профессионального развития 55

Zubkovskaya I.B., Skripka A.M., Borisyuk L.A., Butenko A.V.

Teachers' attitude to the individual educational route as a format of professional development 55

Кузьмичёва П.К.	
Формирование ценностного отношения учителя к самообразованию средствами персонализированного подхода к обучению (на примере образовательного модуля «Персонализированное обучение и инструменты персонализации»)	59
Kuzmicheva P.K.	
Formation of a teacher's value attitude towards self-education through a personalized approach to learning (using the example of the educational module "Personalized learning and personalization tools")	59
Комиссарова Е.Г., Мельник Е.П.	
Молодые педагоги: пространство возможностей.	63
Komissarova E.G., Melnik E.P.	
Young teachers: space of opportunities	63
Муштавинская И.В.	
Урок в условиях перемен: дидактика и практика	67
Mushtavinskaia I.V.	
Lesson in change: didactics and practice	67
Кораванец Н.В., Елистратов В.А.	
Потенциал таксономии Блума-Андерсона в развитии компетентности мышления воспитанниц Красноярской Мариинской женской гимназии-интерната: опыт инновационной деятельности	70
Koravanets N.V., Elistratov V.A.	
Potential of the Bloom-Anderson taxonomy in the development of thinking competence of guards Krasnoyarsk Mariinskaya women's boarding school: experience of innovation activity	71
СЕТЕВЫЕ ПАРТНЁРСКИЕ КООПЕРАЦИИ	76
Жукова А.В., Матвеева О.Н.	
Научно-методическое сопровождение организаций дошкольного образования: развитие сетевого взаимодействия	76
Zhukova A.V., Matveeva O.N.	
Scientific and methodological support of preschool education organizations: development of network interaction	76
Пушкина Д.Б., Глазанова Е.В., Щербаков Р.В.	
Современная школа – для университетов? Формирование навыков XXI века	78
Pushkina D.B., Glazanova E.V., Shcherbakov R.V.	
Contemporary school – for contemporary university? Shaping XXI century skills	79
Ачекулова Л.И.	
Новые возможности развития предпринимательских компетенций у школьников Красноярского края	86
Achekulova L.I.	
New opportunities for developing entrepreneurial competencies among schoolchildren in the Krasnoyarsk territory	87
Трофимова Е.И., Вострикова Л.А.	
Учим жить в новом городе: образовательная урбанистика для детей-мигрантов	91
Trofimova E.I., Vostrikova L.A.	
Learning to live in a new city: educational urbanism for migrant children	91

**ЦИФРОВОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО
И ЕГО СУБЪЕКТЫ..... 94**

Степаненко Т.Б., Логинов И.А.
Использование цифровых ресурсов
для формирования
естественно-научной
грамотности обучающихся94

Stepanenko T.B., Loginov I.A.
The use of digital resources
to form the natural science
literacy of students94

Манузина Е.Б., Хорошилова М.В.
Роль цифровой среды
в организации воспитательного
процесса99

Manuzina E.B., Khoroshilova M.V.
Role of the digital environment
in the organization
of the educational process99

ЛЮДИ. МЫСЛИ. КНИГИ 102

Портретные очерки памяти
Сперанского
Андрея Валентиновича
08.07.1960 – 15.03.2021 102
Portrait sketches In memory
of Andrei Valentinovich
Speransky
08.07.1960 – 15.03.2021 102

Муругова Е.Г.
Демократичный руководитель 103

Ахметзянова Г.М.
Научное руководство как форма
наставничества в школе..... 105

Васильева Е.Н.
Состоявшийся учёный 107

Костарева И.И.
Мой Профессор и друг 108

Герасименко О.
Андрей Валентинович Сперанский:
«Современному педагогу
следует быть интереснее
компьютера» 110

АВТОРЫ НОМЕРА 113

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Уважаемые читатели! В данном номере многие из вас смогут найти ответы на важные вопросы и задуматься над проблемами, которые ранее не были актуальными. На мой взгляд, журнал получился интересным, возможно, этим мы обязаны выбранной теме номера – о субъектности. Хочется поблагодарить всех авторов: красноярских, московских, петербургских, алтайских. Всё крайне интересно именно благодаря их субъектности, а точнее, той работе, которую они описывают.

Наши авторы рассуждают о том, кто является главным субъектом в образовании, решительно утверждая, что субъект – это тот, кто выдвигает собственную онтологию. Также они пророчат необходимость вхождения в эпоху сетевого образования, противопоставляя его сетевому взаимодействию, при этом делается два существенных акцента: в основе продуктивной сетевой кооперации должна лежать семейная образовательная программа, а не школьная программа; «ядром» соорганизации участников коопераций становится не некая «головная организация», а именно образовательная программа.

Тем, кто занимается воспитанием, будет интересен описанный опыт творческих мастерских

в музее. Есть в данном номере статьи, бесконечно дорогие моему сердцу, адресованные учителю, автору – Василию Валерьевичу Буланкову. Статьи, достойные УЧИТЕЛЯ, – это настоящие откровения, которые ждут последователей: об опыте исторической реконструкции и сюжетно-ролевом моделировании – эти два движения, на мой взгляд, точно создадут условия для появления субъектной, а значит, равнодушной позиции школьника.

Наши авторы продолжают находить новые возможности учебных проектов, обосновывать необходимость применения новых технологий (например, вопросы адаптации детей с опытом миграции к новой городской через инновационные принципы образовательной урбанистики); они удерживают проблему формирования ценностного отношения учителя к самообразованию, что в современных условиях приобретает решающее значение (организация наставнических практик и сетевых объединений учителей).

Школу часто упрекают в том, что утверждение о замене знаниевой парадигмы на системно-деятельностную произошло только на бумаге, – в номере есть версия ответа на вопрос о том каким может быть современный продуктивный деятельностный урок. Вместе с тем от радно, что вопросы развития мышления, формирования отдельных видов компетентностей, в том числе предпринимательской, удерживаются в профессиональном дискурсе. Авторы показывают, как решить проблему проведения недостаточного объёма практических работ с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Интересными являются результаты исследования отношения студентов Санкт-Петербурга и Красноярска к значимости навыков, полученных в школе, в университетском обучении.

Завершить свое введение хочется словами А.В. Сперанского, который утверждал, что без инноваций школа жить не будет! При этом Андрей Валентинович обращал наше внимание на то, что педагог должен быть интереснее телевизора и компьютера. Будем надеяться, что у нас получится быть достойными своих предшественников в поиске интересных решений и ответственности за их реализацию.

Е.А. Чиганова

ЭКСПЕРТНАЯ ДИСКУССИЯ

УДК 37.014+377+37.07+37.08

Москвич Ю.Н.

«Субъекты образовательной деятельности должны обеспечивать её развитие»

В интервью описывается модель взаимодействия между субъектами образовательной деятельности в современной Российской Федерации. Спикер показывает, что ключевым субъектом этой деятельности в последние годы, в отличие от предшествующего периода, являются государственные и муниципальные структуры государственной власти, обеспечивающие системный характер и высокое качество образования. Одновременно он показывает необходимость многосубъектных партнерских коопераций в системе образования как фактор повышения его содержательного уровня и материально-технического обеспечения. Спикер считает, что в целях решения задачи подготовки специалистов высочайшего класса для российской экономики необходима кооперация субъектов-организаций, обладающих как высококвалифицированными кадрами, так и достаточными материально-финансовыми ресурсами для инвестиций.

Ключевые слова: субъекты образовательной деятельности, кооперации субъектов образовательной деятельности, высокотехнологичная экономика, профессиональное образование.

Moskvich Y.N.

“Subjects of educational activities must ensure its development”

The interview describes a model of interaction between subjects of educational activity in the modern Russian Federation. The speaker shows that the key subject of this activity in recent years, unlike the previous period, are the state and municipal structures of state power, ensuring the systemic nature and high quality of education. At the same time, it shows the need for multi-subject partnerships in the education system, as a factor in increasing its content level and logistical support. The speaker points out that in order to solve the problem of training top-class specialists for the Russian economy, cooperation of entities-organizations with both highly qualified personnel and sufficient material and financial resources for investments is necessary.

Keywords: subjects of educational activity, cooperation of subjects of educational activity, high-tech economy, vocational education.

Сегодня мы ведём разговор с Юрием Николаевичем Москвичом, кандидатом физико-математических наук, политическим деятелем, политическим обозревателем, экспертом в вопросах социальных, политических, культурных тенденций и прогнозирования, доцентом кафедры культурологии и искусствоведения Сибирского федерального университета. Предмет нашей беседы напрямую связан с нынешней тематикой журнала «Красноярское образование: вектор развития» – это субъекты образовательных отношений, которые действительно существуют и на самом деле действуют в современной Российской Федерации и, шире, в современном мире.

Обсуждая многосубъектный характер современного образования, важно понимать, что государственная власть в силу ряда принятых и нормативно закреплённых решений уже обозначила себя в качестве ключевого субъекта, принимающего главные и основные решения в сфере отечественного образования. При этом спикер убедительно показывает, что этот ключевой субъект заведомо нуждается в помощниках – как в специалистах, способных реализовать работу, так и в инвесторах, способных обеспечить необходимую инфраструктуру. Спикер предлагает комплексную модель кооперации между субъектами профессионального образования, позволяющую каждому из них достичь своих интересов и при этом обеспечить решение исходных образовательных задач.

– Известно, что Ваш огромный опыт работы на самых разных должностях и в разных позициях позволил Вам столкнуться с разными субъектами образования. Отсюда вытекает первый вопрос теоретического характера: кто такой вообще субъект деятельности? Каковы его ключевые характеристики, будь то отдельный человек или организация? И чем он отличается от участника, «актора» деятельности, не являющегося субъектом?

– Это очень интересный вопрос, поскольку, на мой взгляд, многие вопросы образовательной деятельности в нашей стране ещё не прояснены. Мне кажется, что в основе вашего вопроса лежит логика, заведомо отличающаяся от той, которой руководствуются субъекты, управляющие системой образования в современной России. По-видимому, она восходит к первому закону Российской Федерации «Об образовании» 1993 года, в работе над которым я сам также принимал участие в качестве члена комитета по науке и просвещению Верховного Совета. В то время, памятуя о больших строгостях в отношении образовательной деятельности, которые существовали в Советском Союзе, в первый Закон Российской Федерации, регулирующий эту сферу, было включено значительное количество новых положений, которые, как я бы сказал, обеспечивали «новые свободы». В частности, в этом Законе было четко и ясно обозначено, что в образовательном процессе значимую роль играет творческая деятельность педагога. В нем были закреплены возможности получать образование не только в государственной, но и в частной школе. Были предложены варианты того, каким образом можно получать домашнее образование.

Сейчас мне кажется, что этот период развития российского образования завершился в течение нескольких последних лет. Система образовательной деятельности на наших глазах начинает становиться всё более упорядоченной. Если посмотреть на ваш вопрос, исходя из уже принятых политических решений, становится очевидным, что многие его аспекты уже утратили историческую необходимость. С моей точки зрения, Россия завершила длительный период своей истории, связанный с вхождением в новую рыночную экономику, в ходе которого, в частности, освоила определённые правила формирования политических структур, имеющих, согласно Конституции, право предлагать своё видение относительно развития той или иной сферы жизни нашей страны. Поэтому в Закон «Об образовании» России за последние десятилетия были внесены значительные изменения, в том числе членами Коммунистической партии Российской Федерации.

В целом стоит рассматривать нынешнюю ситуацию отечественного образования в рамках «общеполитического» контекста. Он, на мой взгляд, заключается в том, что несколько лет на-

зад в нашей стране произошёл «левый поворот», выразившийся в том, что в Конституцию за счёт проведённого референдума 2020 года были внесены очень конкретные пункты, обозначающие, что Российская Федерация является социальным государством (в Конституции 1993 года это подробно не расписывалось). Этот референдум и последующая реализация принятых в его ходе поправок к Конституции фактически сформировали новый тренд развития России.

С моей точки зрения (подчёркиваю, что я могу ошибаться), Россия сейчас взяла курс на то, чтобы в течение короткого времени стать одной из самых передовых стран мира в качестве реально действующего социального государства, обеспечивающего для своих граждан многообразие возможностей. И в этом социальном государстве проводится всё более целенаправленная политика относительно базовых структур, обеспечивающих интересы граждан, прежде всего, в образовании и здравоохранении. При этом проводятся меры, позволяющие сделать данные сферы доступными для социальных групп, занимающих, условно говоря, не самую «сильную» социальную позицию. Эти меры, на мой взгляд, становятся главной новой задачей нашего государства.

Безусловно, рыночная экономика, частное предпринимательство, в том числе малый и средний бизнес, сохраняются. Но те налоги, которые государство получает от экономической деятельности, как государственной, так и от деятельности частного бизнеса, должны в первую очередь направляться на развитие социального государства.

Но если государство вкладывает средства налогоплательщиков в ту или иную сферу, оно должно получить возможность целенаправленного управления ею. И в этом контексте поправки к Закону «Об образовании», которые уже были произведены и которые, по-видимому, сейчас ещё будут производиться, фактически сделали образовательную деятельность системной. Надо сказать, что эта система достаточно понятна, и она уже устоялась, хотя, безусловно, можно спорить о тех или иных подходах в её рамках и добиваться частных изменений в ныне действующих законах, регулирующих сферу образования.

И теперь непосредственно обратимся к вашему вопросу. Сложившаяся система образования предполагает в качестве своих участников строго определённый круг социальных групп и управленческих структур. Это сами обучающиеся, их родители или законные представители, отдельные педагогические работники. Это управляющие структуры, организующие деятельность в сфере образования: федеральное Министерство просвещения, это Министерство науки и высшего образования, это соответствующие структуры регионального уровня. Это местное самоуправление, которое отвечает за организацию образовательной деятель-

ности на самом низовом уровне власти в России. Все эти структуры осуществляют управление образованием. К ним, конечно, могут на определённых условиях подключаться общественные организации, и объединения, и даже заинтересованные и обладающие необходимой компетенцией частные лица. Но в целом нужно обозначить и признать, что главным субъектом образовательных отношений в нашей стране стала новая, целостная, очень упорядоченная и работоспособная структура – уже сейчас действующий механизм управления образованием, обеспечивающий общественное благо, считающееся в России самым важным. Это, прежде всего, забота о гражданах разного возраста: чтобы они получили хорошее образование, хорошее медицинское обеспечение, пенсии, чтобы были решены демографические проблемы. И самый главный приоритет обозначился после недавнего переизбрания в качестве Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина – успешность экономического развития. И это, можно сказать, системный приоритет, который определённым образом (в большей или меньшей степени) влияет на цели и задачи образовательной деятельности. В рамках нового экономического курса нашей страны уже не ожидается, что сам факт наличия рыночных отношений, деятельности частных предпринимателей (даже вполне эффективной) – точно так же, как и те или иные методы государственного управления экономикой – смогут предоставить достаточные материально-финансовые ресурсы, позволяющие обеспечить высокий уровень социального обеспечения. В связи с этим необходимо признать, что если мы сохраняем надежду стать в ближайшее время успешным государством не только в социальном, но и в хозяйственно-экономическом отношении, то мы должны в течение короткого времени очень сильно изменить приоритеты развития образования. И эти изменения уже происходят на наших глазах.

Вернёмся снова непосредственно к вашему вопросу о субъектах образовательной деятельности. Понятно, что в каждом регионе России все перечисленные мной субъекты могут выделять какие-то особые аспекты необходимого им образовательного содержания, перестраивать его в соответствии с особенностями собственной ситуации, изменять детали. Но в целом общероссийский курс развития образования обозначен. Его можно описать следующим образом. За последние тридцать лет делалась установка на подготовку большого числа представителей гуманитарных профессий и, прежде всего, тех, кто мог бы обеспечивать более строгое и более справедливое управление общественным развитием в нашей стране, а именно: экономистов и юристов. Но в настоящее время возникла потребность в большом количестве инженеров и ученых, притом обладающих образованием на

современном уровне, которые бы могли обеспечить успешное технологическое, а следовательно, экономическое развитие Российской Федерации в течение ближайших 10 лет. Это было заявлено весной прошлого, 2023, года в связи с объявлением Президентом «Десятилетия развития науки и технологий в России». Необходимо гарантированно предоставить современное образование для ученых и инженеров различного профиля, которые смогут в дальнейшем обеспечить нашей стране выигрывать в технологическом соревновании с другими странами мира и в результате – создать принципиально новую экономику, в рамках которой были бы решены проблемы производительности труда. Понятно, что для достижения равенства в экономической конкуренции с развитыми странами мира должно быть принято огромное количество разнообразных мер, притом на самом высоком уровне управления образованием.

В этой связи я хочу привести один факт, убеждающий меня в том, что именно в данном направлении в настоящее время будет происходить развитие отечественного образования, и именно этим вопросом в ближайшие годы будут заняты все субъекты образовательной деятельности. Этот факт – совсем недавно прозвучавшее заявление Президента о том, что в России не очень хороший уровень подготовки по математике в школах, а значит, и количество людей, которые успешно сдают ЕГЭ по математике, не очень велико. Обобщённо говоря, оно гораздо меньше, чем тот процент, который требуется университетам для подготовки инженеров и ученых нового поколения. Это заявление повлекло за собой неожиданное для многих решение о том, что необходимо менять качество преподавания математики, а для этого повышать зарплату преподавателям математики, создавать им оптимальные условия труда и так далее. Это очень значимое новшество, и оно будет далеко не единичным.

Резюмирую мои утверждения. В России за последние 30 лет, шаг за шагом, сложилась стройная, понятным образом устроенная, чётко функционирующая система образовательных отношений. В её рамках конкретно определены те категории организаций и граждан, которые участвуют в её работе именно как субъекты образовательной деятельности. Определены государственные, региональные, муниципальные органы, которые отвечают за организацию образовательной деятельности. За счёт этого она снова приобрела очень значимый общественный статус, стала выступать как значимый фактор в развитии страны. С моей точки зрения, это возврат на новом уровне к тому системно организованному образованию, которое существовало до 1990–1991 гг., то есть в Советском Союзе.

Но одновременно при всем этом возвращении системы образования к системному характеру, к единым центрам управления мы можем

зафиксировать, что субъектами образовательной деятельности являются не только органы государственной власти. Круг этих субъектов гораздо шире, что подчёркивается и положениями нынешнего, актуального «Закона об образовании», в частности его статьёй 15.

– А можно ли выделить и обозначить этих иных субъектов образования, помимо государственной и муниципальной власти? Вы сейчас упомянули статью 15 «Закона об образовании», базовое содержание которой – регулирование сетевого взаимодействия в системе образования. Она предполагает, что широкий спектр организаций, не обязательно напрямую относящихся к сфере образования, может создавать свои кооперации, ставить цели – и реализовывать собственные проекты. В связи с этим можно ли говорить как про субъектов образовательной деятельности про органы муниципального управления, напрямую образованием не занимающиеся, но заинтересованные в развитии человеческого потенциала своей территории? Могут ли в качестве субъектов выступать производственные предприятия, особенно крупные корпорации? Или общественные организации?

– С моей точки зрения, конечно, все перечисленные вами структуры вправе быть участниками образовательной деятельности. Это тем более актуально, что сегодня мы в России впервые столкнулись с крайне значимой проблемой: большой нехваткой квалифицированных кадров. Я вспоминаю начало 1990-х годов, когда буквально все люди, с кем бы я ни разговаривал как член комитета по науке и народному просвещению, жаловались на то, что школы очень мало ориентируют учеников на получение гуманитарного образования, в то время как в России не хватает юристов и экономистов. Как же мы сможем успешно развивать рыночную экономику, если у нас не хватает ключевых для неё специалистов? Я думаю, что за прошедшие 20–25 лет вся Россия ушла в эти сферы. Во всяком случае, отечественное образование в значительной мере переориентировалось на них. В этом процессе были задействованы весьма разные группы людей, в том числе и юридические сообщества, и экономически активные организации. И университеты резко расширяли приём абитуриентов на соответствующие факультеты.

А теперь посмотрите: в наши дни происходит аналогичный процесс только с ориентацией на инженерные, производственно-технологические специальности, поскольку значительная доля внеобразовательных институций и общественных организаций заинтересована в максимальном ускорении развития новой экономики, ориентированной на капитализацию знаний и использование новых технологий. И в последние несколько лет, особенно в последние два года, в связи с этим происходят удивительные события. Вот простой пример: в те-

чение последних 30 лет количество выпускников школы, желавших обучаться в вузах, составляло от 86 до 92%. А сейчас 40% школьников сразу ориентируется на гораздо более быстрый поход за новыми знаниями и новыми компетенциями – в систему среднего профессионального образования, откладывая высшее образование «на потом». Стремительно развивается система техникумов и колледжей, что порождает очень интересные взаимодействия.

Колледжи начинают (за счёт тех или иных механизмов) получать определённые субсидии для того, чтобы поднять качество преподавания и предоставляемую ученикам инфраструктуру на самый высокий уровень. Во многом именно в связи с этим значительное число выпускников девятого класса уходит в систему среднего профессионального образования. Но и не все выпускники средней школы сейчас уже идут в вузы.

И эти феномены связаны с очень развитой и разветвлённой кооперацией разных структур, ведь руководителям организаций среднего профессионального образования необходимо понимать: а куда «идти» в поисках потенциальных абитуриентов? Наиболее очевидный ответ: в школу. Но как развивать готовность учеников получать именно среднее профессиональное образование уже на базе школы? В рамках одного из управленческих «ответов» на этот вопрос несколько месяцев назад было принято решение о введении в школах новых курсов учебной дисциплины «Технология». Однако это лишь одна из возможных и необходимых перемен. Должна меняться вся система взаимоотношений вокруг получения обучающимися профессионального образования, в том числе должно расти количество коопераций между разными структурами, реализация ими совместной деятельности. Но у таких коопераций есть одна особенность. Крайне выросла потребность в том, чтобы их участники – корпорации, малые фирмы, общественные организации, организации высшего образования и многие другие – обладали финансовыми ресурсами, позволяющими создать необходимые условия для успешного решения образовательных задач. Это позволит не просто заявлять декларации о намерении поучаствовать в профессиональном образовании, но и принять действительно результативные решения на управленческом уровне, обеспечить качественный шаг в развитии структур среднего профессионального образования, в том числе преобразование техникумов в колледжи (а этот процесс, на мой взгляд, уже заведомо потребует партнёрского взаимодействия).

При этом необходимо, чтобы и на федеральном уровне выделялись средства на организацию образования по новым направлениям или же новые образовательные формы, которые обеспечат страну как специалистами инженерного направления, так и специалистами, разра-

батывающими новые инженерные технологии, а также и современными врачами, учителями, чиновниками и проч.

Мне кажется, что ваш вопрос о том, что на предыдущем этапе развития отечественного образования за функционирование и развитие разных его компонент отвечали конкретные государственные структуры, которые были самодостаточны и не нуждались ни в кооперации друг с другом, ни во взаимодействии с иными субъектами. Но именно сейчас впервые появились очень ответственные экономические ниши для разных категорий будущих специалистов (которые уже являются фактически рабочими – исполнителями конкретных производственных функций), но обладающих инженерной квалификацией. Для обеспечения этих потребностей уже потребовалась новая система средней профессиональной подготовки. Так впервые появилась профессиональная магистратура, и её предлагается обеспечивать не одним только вузам, а их кооперациям с потенциальными заказчиками специалистов такого уровня.

Правда, проектируя обозначенные изменения в образовании и выстраивая кооперации, важно учитывать, что конкретный подбор профессионально-технологических сфер для освоения на разных уровнях образования и, соответственно, конкретный состав партнёрских коопераций будет в каждом регионе зависеть от его особенностей (как экономических, так и культурных). Очевидно, что в Алтайском крае, где в основном развито сельское хозяйство, «ставка» будет делаться именно на эту отрасль экономики, а значит, в этом регионе будут несколько иные цели и задачи образования и кооперации между его субъектами. С другой стороны, в Красноярском крае, который всегда был одним из центров технологического развития Советского Союза и затем Российской Федерации, будет происходить подготовка специалистов для иных видов деятельности – высококвалифицированных рабочих, инженеров и др., поэтому кооперации субъектов будут выстраиваться уже в связи с достижением данной цели. Строго говоря, они уже выстраиваются в рамках кооперации предприятий ВПК и техникумов, готовящих необходимых для них специалистов, или в рамках «Приангарского кластера», где предприятия и техникумы скооперировались для обеспечения высококлассной обработки продукции лесного хозяйства.

Но при этом для реализации всей этой деятельности, как я уже сказал, мало заявить, что она необходима, что в этих направлениях следует действовать. Требуется создавать базу для реализации данных приоритетов – как педагогико-методическую, так и управленческую, и материально-техническую. По большому счёту в 1990-е, 2000-е и в 2010-е годы подготовка специалистов технико-технологической сферы велась без особого использования совре-

менных высоких технологий, на сравнительно небогатой инфраструктурной базе. Только пандемия Covid-19 привела к тому, что университеты стали требовать дополнительных денег на приобретение компьютеров и других технических систем, и то в основном для обеспечения дистанционного обучения.

Сейчас же ситуация принципиально иная в силу на порядок более сложных экономических задач, о которых я уже говорил. И если в Красноярском крае уже принято решение поднять несколько колледжей технического профиля на самый высокий уровень подготовки, который сейчас возможен, это означает, что мы полностью должны их оснастить новыми видами станков, иными видами оборудования, полным спектром расходных материалов. Это очень дорогое и очень, будем честны, трудное дело. Поэтому, как мне кажется, одного учреждения, будь то школа или колледж СПО, даже совместно с родителями учеников и даже с какими-то очень опытными советниками, знающими, как вести дело обучения, уже недостаточно. В последние десятилетия среди школ Красноярска было очень популярно выстраивание отношений с каким-то одним конкретным университетом или даже с несколькими одновременно. Но сейчас таких коопераций становится недостаточно. А более сложная и результативная кооперация должна стать итогом серии проектов, точно рассчитанных с финансовой точки зрения, организующих развитие как среднего, так и высшего профессионального образования, в том числе с точки зрения обеспечения их современным оборудованием. Именно вокруг реализации этих проектов необходимо выстраивать кооперации традиционных субъектов образовательной деятельности, состав которых сложился за последние 30 лет. При этом необходимо и включение в кооперации новых субъектов образовательной деятельности, которые, если говорить об организациях, имеют в своем составе необходимых специалистов и, скажем так, «имеют необходимость иметь» таких специалистов; обладают необходимыми ресурсами для обеспечения работы таких специалистов; готовы за счёт своего включения изменять среду образовательной организации в нужном направлении.

– Большое спасибо! Но всё равно очень хочется уточнить состав этих субъектов. В самом первом тезисе Вы обозначили, что главным субъектом всё же является государство?

– Начну немного издалека: скажу, что мне нравится в последнем по времени «Законе об образовании» Российской Федерации. Я могу говорить об этом со знанием дела, поскольку знаком с семью проектами предыдущего закона. Да, по поводу него было предложено семь проектов, и два года велись споры относительно того, какой же из них оптимален. Так что я знаю, в каком режиме формируются законы, нормирующие образование, в режиме тяжёлых дебатов,

тяжёлых споров. Именно поэтому первый «Закон об образовании» стал во многом результатом компромисса, что в значительной мере сделало его эклектичным: было важно учесть интересы разных сторон. А вот последний закон мне нравится своей системностью. При этом он говорит, скорее, не о том, что *обязательно* делать в системе образования, а о том, что *необходимо* делать для её успешного функционирования.

И – переходя непосредственно к Вашему вопросу – он говорит о том, что, например, необходимо активное участие в образовательном процессе самих обучающихся: они тоже должны влиять на то, что изучают, должны как-то относиться к предлагаемому им учебно-образовательному материалу.

Аналогично фиксируется *необходимость* того, чтобы родители повысили степень своего участия в учебно-образовательном процессе, в том числе рассматривая образовательные задачи своих детей более здраво и на несколько более высоком уровне понимания его экономических оснований, чем это происходит сейчас. В частности, было бы хорошо, чтобы они исходили из самого главного, на мой взгляд, момента: оценивать не только блага, которые тот или иной уровень образования даст их детям, но, прежде всего, какое благо подготовка их детей в тех или иных образовательных организациях даст самим родителям, когда дети уже включатся в активную экономическую деятельность.

Закон «Об образовании» предусматривает участие в образовательном процессе и общественных структур, и частных производственных предприятий, пусть даже малых или средних, поскольку им требуются специалисты с очень конкретной квалификацией. При этом состав актуальных субъектов образовательной деятельности все равно будет регулироваться сложившимися социальными обстоятельствами, которые я охарактеризовал бы так: «дешёвое» рабочее время и «дешёвая» рабочая сила, в том

числе мигранты, которых мы постоянно приглашали и сейчас продолжаем приглашать, закончились. Мы как страна «созрели» для того, чтобы в течение, на мой взгляд, 5–6 лет решить задачу перехода на очень высокий уровень подготовки всех специалистов, необходимых в экономике и социальных отношениях: и врачей, и учителей, и чиновников, и юристов (которых сейчас уже нужно не так много), и экономистов, и рабочих в экономически значимых направлениях. Я не устаю говорить, что это – новая задача для нашей страны. И рост квалификации специалистов в каждой из отраслей уже невозможен без кооперации с иными участниками образовательных отношений, заинтересованных в том, чтобы соответствующая отрасль полноценно функционировала. И те образовательные организации, которые ещё не создали свою партнёрскую сеть, в ближайшие годы, на мой взгляд, окажутся вынуждены этим заняться. Они должны будут привлечь высококвалифицированных, профессионально компетентных партнёров, обладающих при этом ещё будут обладать разными видами ресурсов, которые они смогут предоставить школе, техникуму, университету и прочим, разумеется, на определённых условиях.

На мой взгляд, качественный рост экономики нашей страны возможен лишь на основе максимального повышения качества образования. И это задача уже не только образовательного пространства конкретной школы, о котором мы говорили с вами в одном из предыдущих номеров журнала «Красноярское образование: вектор развития». Даже и по поводу этого пространства, не говоря уже про комплексное, сетевое, закономерен вопрос: а кто его выстроит? И ответ на него прост: это сделают новые субъекты образовательной деятельности, которые крайне заинтересованы в том, чтобы построить его быстро и разумно, опираясь на ту или иную финансовую поддержку Правительства Российской Федерации.

Интервью провёл и записал М.С. Аверков, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КК ИРО

Попов А.А.

«Субъектом в образовании является тот, кто выдвигает свою онтологию»

В рамках интервью спикер описывает три основные категории субъектов в современной Российской Федерации: государственную власть, общественные организации и семьи, в том числе семейные ассоциации, и характеризует их подходы и интересы относительно образования детей. В интервью демонстрируется и обосновывается тезис о том, что основным критерием субъектности в сфере образования является способность мышления относительно образов будущей жизни как отдельных обучающихся, так и общества в целом и, как следствие, наличие общей онтологии образовательной деятельности. Спикер показывает, что в современной общественной ситуации успешное развитие сферы образования возможно лишь в результате сотрудничества всех трёх субъектов в режиме равноправного сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: субъекты образовательной деятельности, государство как субъект образования, общественные организации как субъект образования, семья как субъект образования, родовая стратегия, сетевая кооперация в образовании, онтология образовательной деятельности.

Popov A.A.

“The subject in education is the one who puts forward his ontology”

Within the framework of the interview, the speaker describes three main categories of subjects in the modern Russian Federation: state authorities, public organizations and families, including family associations, and characterizes their approaches and interests regarding the education of children. The interview demonstrates and substantiates the thesis that the main criterion of subjectivity in the field of education is the ability to think about the images of future life, both for individual students and society as a whole, and as a result, the presence of a common ontology of educational activity. The speaker shows that in the modern social situation, the successful development of the education sector is possible only as a result of the cooperation of all three subjects in the mode of equal network interaction.

Keywords: subjects of educational activity; the state as a subject of education; public organizations as a subject of education; family as a subject of education; generic strategy; network cooperation in education; ontology of educational activity.

Наш спикер – Александр Анатольевич Попов, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, эксперт Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета.

У системы образования есть три ключевых, самых важных субъекта: государство, общество – в виде его организованных структур – и семейные ассоциации. Спикер показывает, как именно эти три субъекта фактически управляют современной сферой образования, какие функции выполняет каждый из них, как они кооперируются между собой. При этом, с одной стороны, очевидно, что в каждый конкретный момент «победителем» должен сделаться один из претендентов, а с другой стороны, время проходит – и оказывается, что абсолютным победителем не становится никто. В чем же секрет? Спикер (по мере своих сил) разъясняет его...

– Первый вопрос нашего интервью очевидным образом связан с определением субъектов образования – и основного, и дополнительного, – а также с теми параметрами и критериями, согласно которым ту или иную структуру, того или иного человека можно было бы

к ним отнести. Кто, на Ваш взгляд, является субъектом образовательной деятельности?

– С моей точки зрения, субъектом образовательных отношений должен быть субъект построения (конструирования) определённого будущего. Субъект будущего. Я могу выделить как

минимум три типа таких субъектов.

Тип первый – это представители власти или даже, точнее, политики. Известно, что дословный перевод известного афоризма Френсиса Бэкона «Знание – сила» выглядит как: «Знание – это власть». Бэкон, будучи не только философом и одним из основателей современной науки, но и лордом-канцлером Британии, знал, о чём говорил. И это уже показывает, что образование, его поддержание и развитие обязательно оказывается в поле зрения людей, обладающих властью или борющихся за неё, поскольку оно как источник тех самых знаний является важным элементом политики как инструмента построения того или иного будущего.

Тип второй – это (как ни банально может прозвучать) общество, если понимать его как совокупность собственников капиталов разного типа. Речь, прежде всего, идёт о нематериальных капиталах – в частности, о брендах и, что наиболее значимо для нашей социокультурной ситуации, о *доверии*. И эти капиталы, как, собственно, любой капитал, призванный приумножить сам себя и попутно изменить окружающие обстоятельства, являются ключевым фактором конструирования будущего.

Тип третий – с одной стороны, очень древний, а с другой стороны, фактически только сейчас возрождающийся в нашей стране – это семья, предполагающая не просто отношения между несколькими поколениями родственников «здесь и сейчас», а *родовую стратегию*, позволяющую человеку, чья жизнь изначально ограничена, продолжить её после себя. Символично, что, пока я ждал вашего звонка, рассматривал конструктор, подаренный семилетнему ребёнку. У него на коробке (там, где всегда указывается возраст человека, для которого изделие предназначено) написано: «5–95 лет». У меня, конечно, возник вопрос: а почему верхняя граница обозначена именно как 95 лет? Почему не 100 и не 105? Но само по себе это значимо, поскольку говорит о понятии рода, где прадедушка может играть со своим маленьким потомком в одну и ту же игрушку.

К сожалению, на данный момент в нашей стране достаточно небольшое количество семей может определять и выстраивать свою жизнь стратегически – как целенаправленную передачу своих ценностей и своего опыта детям, а затем прямо или опосредованно, внукам и, если повезёт, правнукам.

Я сам не могу назвать себя идеальным отцом семейства, поскольку посвящаю огромное количество времени своей жизни внесемейной деятельности – работе, реализации проектов и т.п. Но меня утешает известная фраза одного ученого, который сам вырос в интеллектуальной семье: «Меня воспитал свет в щели под дверью в кабинет отца» – то есть, когда мальчик засыпал, он видел, что отец продолжает работать, и воспринял это как ценность. Надеюсь, что подоб-

ное впечатление складывается или сложится и у моих детей. Если продолжать примеры моей собственной семьи, моего *рода*, могу сказать, что мой собственный отец был достаточно крупным для советского времени начальником в сфере управления образованием. И хотя он меня, в общем-то, целенаправленно воспитывал, главным фактором этого воспитания всё равно стал тот самый «ночной свет в его кабинете»: его занятость, его дела – в частности, он всегда возил меня на все мероприятия, которыми занимался по должности, начиная от пионерских слётов и заканчивая большими управленческими мероприятиями общегосударственного уровня. При этом он не требовал от меня «включения» в процесс: он привозил меня и оставлял «в покое», но при этом давал возможность ходить по всем пространствам, где проходило мероприятие, и слушать всё, что говорили взрослые. Причём я мог и не ходить, а сидеть на месте и играть или читать книжку. Но я в основном везде ходил и явно многое из деятельности отца, не понимая по смыслу, воспринимал эмоционально. Я считаю, что мой отец очень мудрый человек, и дай Бог ему счастья и здоровья (сейчас ему 82 года). Вряд ли он мыслил семью и род так, как сейчас мысляю я: как продолжение себя в будущем и как построение будущего. Все же он жил в советское время, когда планирование на такие большие промежутки времени считалось немыслимым.

Если продолжать обсуждать семью и род как третьего субъекта образовательных отношений, стоит вспомнить один мой давний проект, связанный с целевым воспитанием сына очень состоятельного человека. В силу того, что заказчик был человек высокообразованный, он пожелал не просто «гувернирования» и становления у наследника отдельных знаний и компетенций, а именно работы с ним по построению родовой стратегии, причём продолжительностью около 500 лет. В связи с этим нам пришлось проектировать не только ситуацию, связанную с образованием, воспитанием, подготовкой ко взрослой жизни конкретного человека, но и проектировать все возможные ситуации, которые могут случиться с его потомками в течение ближайших 500 лет (!) и на которые он, живя и действуя сейчас, может прямо или косвенно повлиять. В нашей книге «Будущее просто шло своей дорогой» первая часть с символическим названием «Мальчик за миллион» (разумеется, долларов) описывает как раз этот семейный образовательный проект. Что будет с этим мальчиком (теперь уже бывшим – он, разумеется, взрослый человек), мы ещё не знаем. Но, во всяком случае, его отец сделал подобный заказ не только относительно сына, но и относительно поколений своей семьи на столетия вперёд.

Итак, обобщим: на мой взгляд, есть три *настоящих* субъекта образования – те люди или структуры, которые проектируют и выстраивают будущее. *Первый субъект*: властные и поли-

тические структуры. Второй субъект — это общественные структуры, формирующие общественное мнение. Третий субъект — это семьи, социальные структуры, связанные кровными связями, порождающие и реализующие родовые стратегии. Возможно, это перечень не исчерпывающий, но в качестве главного критерия субъектности в образовании я обозначаю именно способность и готовность *удерживать вопрос о создании будущего*.

– А каким образом можно удерживать этот, прямо скажем, непростой вопрос? Какие силы и возможности для этого необходимы?

– На мой взгляд, есть два способа удержать этот вопрос. Первый — удерживать его хотя бы аналитически, но в режиме анализа собственных интересов и соответствующих им факторов настоящего, которые могут дать представления о вероятном будущем. Второй — за счёт построения специального проекта, но лишь в том случае, если имеются социально-управленческие инструменты и «рычаги» для его реализации.

Тогда мы очень удачно переходим к вопросу: какова иерархия этих субъектов в современных, актуальных для нас отношениях в системе отечественного образования? Кто из них доминирует, кто подстраивается под других, кто может стать контрдоминирующей силой и выйти на первое место в течение 50-ти лет?

Вопрос прекрасный, но ответ на него простой: между этими типами субъектов нет иерархии. Это связано с тем, что наша социокультурная, а главное, социально-экономическая эпоха вообще не иерархична. Я не сторонник каких бы то ни было конспирологических теорий, утверждающих наличие некоего единого «мирового правительства». И причина этого проста: распределение финансовых средств и распространение геополитических взглядов в современном мире не может быть управляемым из одного-единственного центра, поэтому иерархические схемы в наше время непродуктивны.

Зато, с моей точки зрения, продуктивны именно схемы субъектности, которым посвящен выпуск вашего журнала. Приведу простой пример: я возглавляю несколько маленьких мыследеятельных организаций, включённых при этом в деятельность больших региональных и федеральных структур. Мы сотрудничаем с этими структурами, обладающими большой властью и ресурсами. Однако решить вопрос, кто из нас более или менее влиятелен, принципиально невозможно. Одни обладают формализованной силой, но не могут организовать и реализовать законченный проект (могут лишь обозначить приоритеты и направления для таких проектов). Другие постоянно находятся в поисках ресурсов, зато легко решают сложные социальные или культурные задачи.

На мой взгляд, вопрос состоит в масштабе мышления и одновременно в ошибках этого мышления (или в способности их не допускать).

Вопрос в том, кто может максимально точно зафиксировать реальную ситуацию, спрогнозировать её развитие, принять на основе этого анализа оптимальные решения — и совершить верные действия.

Безусловно, нередко одни субъекты, преимущественно относящиеся к системе власти и политики, считают себя «главными и основными». Фактически небольшие, но проектно компетентные, обеспечивающие результат организации выстраивают с ними партнёрские отношения, но властные организации (они вполне могут быть, кстати, не государственными, а коммерческими) продолжают считать себя заказчиками, правомочными диктовать те или иные условия. И в этом состоит их проблема, поскольку лишь в ходе совместной мыследеятельности можно выстроить стратегическую рамку и, соответственно, проектное действие.

Ведь и семья может занять субъектную позицию наравне с властными структурами или с крупной общественной организацией, причем это далеко не обязательно сверхбогатая семья. Напротив, мы видим, что даже крайне богатые семьи никак не могут должным образом воспитать своих наследников. И одновременно есть небогатые семьи, которые начинают проектировать своё будущее в соотношении, скажем так, с принципиальными смыслами и ценностями: как стоит прожить жизнь, как действовать должным образом? И здесь, на мой взгляд, воспроизводится тот же самый принцип: кто формирует и реализует больший смысл, тот и окажется первым в условной иерархии, хотя, конечно же, речь идет о конкретной ситуации взаимодействия между субъектами.

Я сейчас скажу, вероятно, банальную вещь, но для интервью она будет очень важна. Для меня не принципиально, как мои дети сдадут ЕГЭ и на какие «пятерки», «четверки» и «тройки» они учатся сейчас (причем учатся они на «пятерки» и «четверки», но далеко не это главное). Мне важно, как они относятся к перспективе собственной жизни, к построению собственного будущего. И вот если семья выстраивает эту перспективу, она становится «сильнее» государства. Либо же государство выстраивает такую перспективу, которая удовлетворяет интересам большинства семей, и они начинают воспитывать своих детей с ориентацией на неё — и вот только тогда государство оказывается, условно говоря, «сильнее». Точно так же лидеры общественного мнения могут выстроить образ будущего, на который ориентируется и большинство семей, и государственная политика в области образования — и тогда они окажутся выше в «иерархии» (но я ещё раз подчеркну, что эта иерархия носит ситуативный характер). Кто сформировал наиболее привлекательную перспективу, тот и ведёт за собой остальных. Но другой субъект может задать ещё более значимый образ будущего — и первенство перейдет к нему. Или

повторюсь: у кого масштаб мышления больше и кто может предложить более содержательные идеи, тот и станет в данный момент лидером в образовательном процессе.

– Можно ли выделить для каждого из обозначенных Вами типов субъектов базовые проекты будущего – формализованные и реализующиеся?

– А вот в этом случае важно понимать, что когда мы говорим о «проектировании будущего», то само слово «проект» носит в некотором смысле метафорический характер. И тем не менее это, конечно же, проект. Но он основан как на аналитических представлениях, так и на комплексе эмоциональных восприятий, взглядов на действительность и, самое главное, ценностей. Ведь именно ценность – её передача, её трансляция, её сохранение – является важнейшим моментом в формировании другого человека. С моей точки зрения, сейчас уже отошло в прошлое разделение на материалистов и идеалистов: мы все одновременно и те, и другие – и эта дихотомия потеряла смысл. Известно, что идея зачастую создаёт вполне материальные структуры, несущие и вред, и пользу: например, милитаристская идея, или идея превосходства одного народа над другим, порождает вполне материальный феномен войны. Но если исходить из деятельностного подхода, то ценность означает действие, которое ты передаёшь другому человеку (в случае с образовательной деятельностью – «маленькому» человеку, взрослому человеку) как образ и образец базового действия, оптимального действия, наилучшего способа действия в данной конкретной ситуации. Если угодно, как архетип такого действия (по К.Г. Юнгу), который потом закрепится у ученика на уровне «крови». Например, священник-миссионер, как это прекрасно описано в романе Фенимора Купера «Прерия», идёт по прерии с крестом и обращает в христианство все встречающиеся народы и племена (хотя их множество, и каждое реагирует на его миссию по-своему) просто потому, что он не может иначе: он уже принял это базовое действие – обращать людей ко Христу – как основу своей жизнедеятельности. Как бы кто ему ни говорил, что его деятельность для этих индейцев может быть сейчас не совсем уместна, он все равно будет её осуществлять, потому что им руководит именно такая онтология.

Так что ценность существует не на уровне морализаторства и деклараций, а на уровне организации *действия* (реализация образца и, далее, онтологии в бытовой ситуации) и деятельности (постоянного решения значимых задач определённого типа, в том числе профессиональных, где образцом обусловлены и сами задачи, и методы их решения). И сам ваш вопрос про иерархию субъектов фактически становится вопросом онтологии: у кого она есть, тот и становится в данной ситуации «главным». Здесь

важно отметить, что в современном мире границы этих трёх субъектов – государства, общества и семьи – заведомо «размываются» в том смысле, что у всех них появляется право на наличие собственной онтологии.

– Онтология государства (во всяком случае российского) известна и зафиксирована в целом ряде документов. А есть ли они у общества и у семьи в нашей стране? И можете ли Вы как эксперт выделить и описать их?

– Начнём с семьи. Здесь необходимо оговориться, что в большинстве случаев субъектами образования становятся семьи, принадлежащие к так называемому «среднему классу», поэтому важно обратиться к его определению. Первый его признак формальный, но важный: согласно распространённому в настоящее время представлениям он оценивается, в первую очередь, по уровню достатка на одного члена семьи. В разных странах этот уровень достатка разный, но в принципе для каждой из них, в том числе и для России, уровень дохода, при котором человек может быть причислен к среднему классу, известен. Второй критерий носит уже содержательный характер: представителей среднего класса отличает способность и готовность к саморефлексии – осознанию своего места и роли в этой жизни. В этом смысле не только, условно говоря, мелкий предприниматель или модный интеллектуал, но и обычный рабочий (хотя сейчас практически не осталось «обычных рабочих» – есть «синие воротнички», то есть квалифицированные специалисты материального труда) может иметь своё мнение относительно своего предназначения, целей, интересов. На мой взгляд, второй критерий оказывается важнее первого: в наше время имеет смысл оценивать средний класс не только по уровню достатка, но, прежде всего, по уровню самосознания и самоопределения. Ситуация развития России в последние 30–35 лет, когда появилась возможность создавать собственный бизнес, предприятия, некоммерческие проекты, то есть реализовывать свою позицию в рамках *практической деятельности* своё идеальное мнение в материальной форме, и породила этот средний класс. Я считаю, что этот процесс уже необратим, дороги назад нет. И за счёт него появилось очень большое число семей, имеющих своё мнение и позицию, в том числе по поводу образования собственных детей.

Снова обращусь к примерам моей собственной семьи. Например, моя племянница в 14 лет уехала в Австрию. Произошло это по одной простой причине: она занималась карате и участвовала в чемпионатах, но стабильно занимала на них третьи места, поскольку в карате не обозначено, что считать ударом, и оценивание достижений в этом виде спорта, как, к слову, и в фигурном катании, остаётся весьма субъективным. Как только племянница переехала за рубеж, она стала «брать» все первые места в силу особенно-

стей тамошних правил и судейства. Затем она по ряду причин оставила карате и стала заниматься катами (чтобы читателю было понятно, это нечто среднее между боевыми единоборствами и гимнастикой: человек наносит удары по воображаемому, несуществующему противнику). Сейчас племянница получает высшее образование и готовится стать олимпийской чемпионкой. При этом, заметим, принципиально сохраняя российское гражданство.

Этот пример на самом деле описывает «длинную стратегию» семьи и связанную с ней онтологию. Отправить ребёнка в 14 лет за рубеж, чтобы он там самостоятельно жил, адаптировался, решал житейские задачи, выстраивал связи – это ведь очень непростое решение, но ориентированное на то, чтобы через определённый, достаточно большой промежуток времени этот ребёнок, уже став взрослым человеком, сформировал и воплотил в жизнь собственный потенциал. Кстати, интересно, что в реальных боях по карате она уже участвовать принципиально не хочет, опять же исходя из гуманитарной идеологии семьи. И это ещё одна грань семейной онтологии: те ценности, которые даже не вменяются ребёнку директивно, а реализацию которых он наблюдает в семье и затем воспроизводит.

Подведём итог относительно онтологии семьи как субъекта образования: у каждой семьи, безусловно, есть своя система ценностей, фактически идеология, а значит, и своя если не онтология, то набор онтологом. Но их, вероятно, можно обобщить понятием «самоопределение», обозначающим возможность иметь своё мнение и свою позицию по отношению к миру и к происходящим в нём событиям, а также к устоявшимся культурным формам и связанным с ними ценностям. Как говорят марксисты, «семья – это ячейка» общества. Но на мой взгляд, семья – это, скорее, ячейка культуры и основной участник культурно-исторического самоопределения. Вероятно, можно говорить, что в основе семейной идеологии лежит именно культурно-историческое самоопределение детей и построение их долговременных стратегий.

Теперь перейдём к онтологии общества. Стоит отметить, что общественное мнение в нашей стране только-только формируется. Большим благом является то, что законодательство допускает работу общественных организаций различного типа, выражающих мнение конкретных людей или социальных групп, и позволяют им заниматься теми или иными видами деятельности, исходя из того, что им это ценно само по себе, а не в связи с извлечением прибыли. Эти общественные структуры ни в коей мере не противостоят государству, но предполагают, что оно будет выслушивать их позицию, как-то к ней относиться, поддерживать наиболее значимые инициативы. Повторюсь: пока пространство общественных организаций и их инициатив лишь формируется, но это очень важный процесс. Чем

он важен? Тем, что на следующем шаге своего развития конструктивные общественные структуры так или иначе сыграют значимую роль в становлении сильного эффективного государства. Его функционирование будет опираться именно на них.

В силу того, что «общественное пространство» лишь формируется, его позиция, а значит, и онтология, ещё не прояснены до конца. Но если обобщать позиции общественности, существующие и демонстрируемые на данный момент, то «интегральную», совместную позицию можно обозначить как гуманитарно-демократическую. Она опирается на следующие тезисы: мы должны иметь своё мнение, мы должны действовать, мы должны участвовать в развитии нашей страны, мы патриоты, при этом мы не позволим какому бы то ни было давлению на себя.

Отсюда вытекает и онтология общества относительно развития образования: необходимо сформировать определённый пул людей, которые будут независимыми в определённых аспектах своей жизни, бесстрашными, при этом истинных патриотов России. Реализация такой онтологии – сложнейший процесс, но принципиально необходимый, причём не только для общества, но и для государства. Чтобы управлять государством, выполнять государственные функции, нужны люди с теми характеристиками, которые определяет онтология общества в отношении образования. Только свободный, самоопределённый человек может заниматься развитием, в том числе экономики и государственной системы.

Теперь рассмотрим образовательную онтологию государства. И этот вопрос, на мой взгляд, наиболее сложен, поскольку государство – любое государство, а не только Российская Федерация – всегда так или иначе удерживает собственные интересы. И в рамках этих интересов человек для государства никогда не являлся (и никогда не будет являться) главной ценностью, в отличие от общества и семьи. И это не потому, что государство заведомо «бесчеловечная» структура, а потому, что у него по определению иные задачи, несоизмеримые по своему масштабу с отдельной личностью, например: принимать решение о том или ином международном альянсе; об освоении пустынных территорий и т.п. Государство удерживает, во-первых, целостность территории; во-вторых, эффективность управления; в-третьих, общие организующие идеологемы. Решение этих задач в конечном счёте приносит пользу отдельному человеку, но, решая их, государство не может и, вероятно, не должно принимать во внимание «частные» интересы отдельного человека. Но поэтому, на мой взгляд, государство не должно быть единственным субъектом, который определяет содержание образования и воспитания. Оно всегда должно находиться в диалоге с двумя другими субъектами, названными мной ранее.

И этот диалог представляет собой очень «тонкий» по исполнению процесс.

Следовательно, современные чиновники должны понимать, что их самая главная функция состоит в том, чтобы организовать диалог и понимание с другими людьми и группами, прежде всего, с общественными структурами и с семьями. В целом, все три субъекта должны находиться в состоянии постоянной коммуникации, «триалога» между собой. Если эта коммуникация не будет поддерживаться, то у каждого из субъектов оформится собственная цель, которая может не совпасть с целями других, что однозначно приведёт негативным последствиям, причем не только к хаосу в сфере образования.

– Но как организовать эту коммуникацию и кооперацию между тремя субъектами? Можно ли предложить для этого буквально пошаговый алгоритм? И какой бы совет Вы дали управленцам в связи с выполнением этой функции, в том числе не только государственным или муниципальным чиновникам, но, может быть, менеджерам общественных организаций или руководителям семейных ассоциаций? Что нужно сделать, чтобы выстроить эту кооперацию на разных уровнях: от самого высокого до самого низового – до конкретной школы в конкретном муниципалитете?

– Прежде всего, управленцам важно понимать, что наше государство уже давно не является тоталитарным или авторитарным, где есть единый и непререкаемый центр власти. В России существуют очень разные субъекты управления и принятия решений. Например, тот же родитель может полностью самостоятельно принимать решения по поводу своего ребёнка. Да и сам ребёнок, по крайней мере, с определённого возраста может принимать такие решения. По этому поводу совершенно недавно был яркий пример. В Государственную Думу был внесён законопроект по поводу того, что ЕГЭ должен стать необязательным для обучающихся (так же, как и в большинстве стран мира). Да, в них существуют свои аналоги ЕГЭ, то есть единообразной итоговой аттестации по результатам получения общего среднего образования. Но там ученики имеют выбор: сдавать им эти экзамены или не сдавать. Во Франции вообще свободная система: там для поступления в некоторые университеты достаточно послать эссе, а комиссия уже рассмотрит, насколько ты готов к обучению у них. Ситуация «унитарности», то есть приведения всех участников образовательного процесса к единому организационному стандарту (я не говорю сейчас про содержательный стандарт), у-

дит в прошлое. В том числе уходит та ситуация начала 2000-х годов, когда ЕГЭ был принят и когда это было оправданным действием. Но сегодня надо понимать, что население – и ученики, и родители – должны получить возможность для реализации *разных* образовательных стратегий. Путь для построения и институционализации такой «линейки» стратегий много, и французский вариант далеко не является единственным.

В этом вопросе принципиальна роль общественных организаций, поскольку они становятся посредниками между родителями и детьми, с одной стороны, и государством – с другой. Соответственно пренебрежение позицией (и тем более конструктивными предложениями) общественных организаций в сфере образования – это оплошность, которая может привести к серьёзным конфликтам, совершенно недопустимым в нашей стране.

В связи с этим, прежде всего, я бы объяснял управленцам сущность социальной онтологии, которая фактически представляет собой коммуникацию. Стоит помнить, что средним слоем схемы мыследеятельности Георгия Петровича Щедровицкого является именно коммуникация. Её организация требует определённых усилий и, увы, не сводится к тому, чтобы «откупиться» от общественности предоставлением грантов на реализацию проектов. Она предполагает вхождение в реальный переговорный процесс, в том числе необходимость необходимость понимать и принимать равноправие сторон в рамках этого процесса. Система показателей результативности в сфере управления образованием, существующая сегодня в нашей стране, также должна быть пересмотрена (примером здесь может быть уже не только Франция, но и, например, Финляндия).

Базовый вывод прост: сегодня мы уже не можем строить «унитарную» страну с едиными и непререкаемыми центрами управления. Это не получится как с точки зрения методологии, так и с точки зрения объективных законов социального взаимодействия. Мир в крайней степени изменился. Вступать в нем в конфликт и пытаться поставить друг друга на колени (а это пытается делать не только государство в отношении общественности и семьи, но последние нередко пытаются подчинить себе чиновников) – заведомо проигрышный вариант, чреватый «войной всех против всех» по Томасу Гоббсу. И напротив: *построение продуктивной коммуникации* между государством, общественностью и родительским сообществом, на основе которой будут приниматься решения, сделают нашу систему образования и всю нашу страну намного сильнее.

Интервью провёл и записал М.С. Аверков, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КК ИРО

Воронцов А.Б.

Субъект образовательного процесса – тот, кто ставит цель в его рамках...

Освещаются основные условия, при которых сотрудники конкретных образовательных организаций могут выйти в субъектную позицию относительно учебно-образовательного процесса. Описываются основные типы субъектных позиций сотрудников образовательных организаций и условия их занятия. Характеризуются условия, при которых образовательные организации основного общего и дополнительного образования могут стать полноценными субъектами учебно-образовательного процесса, а также могут сформировать устойчивые сетевые кооперации.

Ключевые слова: индивидуальный субъект образования, коллективный субъект образования, типы субъектов образовательных отношений, сетевые кооперации в образовании.

Vorontsov A.B.

The subject of the educational process is the one who sets the goal within its framework...

The main conditions under which employees of specific educational organizations can enter into a subjective position regarding the educational process are highlighted. The main types of subject positions of employees of educational organizations and the conditions of their employment are described. The conditions under which educational organizations of basic general and additional education can become full-fledged subjects of the educational process, and can also form stable network cooperation, are characterized.

Keywords: individual subject of education, collective subject of education, types of subjects of educational relations, network cooperation in education.

Когда мы описываем субъектов образовательной деятельности, то зачастую ведем речь о представителях тех структур, которые формально не относятся к системе образования, но при этом обеспечивают для школьников разного возраста получение новых знаний и формирование компетенций. Такой подход заведомо не позволяет включить в состав субъектов образовательной деятельности работников общеобразовательных школ, обладающих персональной позицией в рамках общеобразовательного процесса и способных включиться в управление им. Спикер подробно описывает: а) основные субъектные позиции, которые могут и должны занимать специалисты основного общего образования для решения актуальных задач, связанных с компетентностным образованием; б) условия профессиональной подготовки, позволяющие успешно реализовывать данные позиции; в) условия и методы повышения квалификации специалистов внутри организации основного общего образования, позволяющие им оформить собственную субъектную позицию и сформировать методы её реализации.

– Первый вопрос носит очень рамочный, теоретический характер. Как бы Вы определили – не только с точки зрения «теоретических» познаний, но, прежде всего, с точки зрения Вашего огромного практического опыта как педагога и управленца: кого (какие персоны, организации, институции) можно считать субъектом образовательных отношений в нынешней ситуации в нашей стране? Речь идёт не о позиции участника, исполнителя, актора, а именно о роли субъекта.

– Честно говоря, мне не очень понятен акцент на «сегодняшних условиях», «нынешней ситуации». С моей точки зрения, субъект не зависит от внешней по отношению к нему ситуа-

ции, он просто занимает или не занимает субъектную позицию.

А определять его я бы предлагал по следующим критериям.

Первый: когда у человека либо есть определённая цель относительно системы образования, либо – какой-то запрос к ней, либо же он сознательно принимает, «присваивает» некую задачу в рамках этой системы, поставленную перед ним. Если у человека нет собственной цели, и он даже лично не принимает задачу, то очевидно, что субъектом он быть не может.

Второй важный критерий: после того как присвоена задача или поставлена его собственная цель, он является активным участником их

реализации. Под «активностью» я в данном случае понимаю проявление инициативы и несение за неё ответственности, а не пространное рассуждение о значимости поставленной цели. Но естественно, что дальше, благодаря этой инициативе, он включается в какое-то действие в рамках определённых правил, системы ролей, модели отношений между ролями. Например, если человек позиционируется как субъект отношений, то он заведомо работает в определённой команде, а значит, обладает необходимыми для этого компетенциями и готов придти на помощь тем, с кем находится в кооперации, даже если это не требуется от него согласно его роли. Но тем не менее самые главные признаки субъекта – это цель и полагание плана собственных действий в её достижении. Поэтому участники образовательного процесса, которые даже выстроили продуктивные отношения с другими, но при этом не обозначили собственные цели или не приняли общие задачи деятельности как персонально значимые, субъектами заведомо не становятся.

Ещё раз подчеркну: в любых условиях, в том числе в современных, субъект – это тот, кто ставит перед собой задачи и целенаправленно движется в сторону их решения.

При этом, если проанализировать нынешнюю российскую систему образования, то придётся прийти к выводу: в ней крайне ограничены возможности для реализации собственной инициативы любых участников – хоть индивидуальных, хоть коллективных. Не предполагается там и решение собственных задач, поскольку наиболее значимые задачи уже ставятся внешними инстанциями по отношению к непосредственному участнику образовательной деятельности. Поэтому, к сожалению, приходится констатировать, что на данном этапе субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса (даже не между учениками и «взрослыми») резко становятся второстепенными: их становится всё меньше и меньше. Я именно так определяю нынешнее положение дел, сравнивая его с ситуацией 1990-х годов, когда, наоборот, инициатива исходила «снизу», от тех людей и структур, которые непосредственно работали с учениками. Цели формулировались теми, кто непосредственно собирался что-либо сделать, и эти же люди (или объединения) данные цели реализовывали, неся ответственность за то, что они делают. В настоящее время пространство для реализации инициатив стремительно сокращается, и, я бы так сказал, «инициатива уже наказуема». А этот страх потенциального «наказания» не позволяет сейчас даже тем, кто хотел бы проявить инициативу, её предьявить.

Поэтому сейчас наша образовательная система в большей степени состоит из исполнителей и «объектов воздействия», нежели из субъектов: инициативы исходят от высших государ-

ственных органов управления образованием, в то время как инициативы от «низовых», «первичных» образовательных организаций практически сошли на «нет». Это касается позиции не только организаций, но и их рядовых работников, учителей. Они стараются не привлекать внимания. Следовательно, те «проекты», которые они реализуют, зачастую представляют собой лишь выполнение указаний вышестоящих инстанций, и, следовательно, проектами не являются.

– Можно ли по тем же критериям, которые Вы предложили, определить наличие или отсутствие субъектной позиции не только у отдельных людей, но и у организаций, сообществ, будь то общеобразовательная школа, учреждение дополнительного образования, родительское сообщество и др.?

– Абсолютно так. Критерии и базовая характеристика остаются абсолютно идентичными для индивидуального и для коллективного субъекта. Если мы, например, говорим о цели родительской организации, то эта цель должна быть общей для всех её участников, принята ими всеми, наконец, изначально порождена этим сообществом. Принципиально она должна быть не навязана сверху, а быть рождённой самими родителями, или самими сотрудниками образовательной организации, или участниками детского коллектива. Поэтому она станет и «проекцией» тех проблем, которые действительно актуальны для коллективного субъекта (следовательно, для большинства его участников). И это очень важно, потому что, на мой взгляд, субъект-субъектные отношения возникают только тогда, когда возникает общая задача и начинается её решение. Нет общей задачи – нет и субъектов.

Поэтому, кстати, правомерен вопрос: возможен ли вообще в наши дни *индивидуальный субъект*, причём не только в образовании, но и в какой бы то ни было иной сфере? Уже нет Ломоносовых, Менделеевых, Королевых, и для решения современных задач требуется *коллективный субъект*. Внутри себя он распределяет функции и обязанности, и каждый его участник «сам по себе» также является субъектом. Но на сегодняшний день именно кооперация таких носителей индивидуальной воли и целеполагания может занять полноценную субъектную позицию как значимым для них масштабным задачам.

– В связи с Вашим предыдущим тезисом, рискну задать совсем смелый вопрос: можно ли выделить организации, которые из-за своего места и статуса в системе управления или в системе социальных отношений не могут не быть субъектами. Можно ли утверждать, школа не может не быть субъектом образования, организация дополнительного образования не может не быть таким субъектом? Или это дело выбора каждой из организаций?

– По норме, конечно же, ни одна из «формализованных» образовательных организаций не

может не быть субъектом. Но – сугубо по норме. Фактически же всё, разумеется, обстоит сложнее. Тут стоит отметить, что у организации дополнительного образования, в отличие от организации основного общего образования, заведомо меньше «барьеров», препятствующих выходу управленца в субъектную позицию, и одновременно больше возможностей для реализации самостоятельного действия. Именно поэтому там присутствует большее количество субъектов, готовых реализовывать свои идеи, участвовать во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса, заниматься той деятельностью, которой они хотят заниматься. Здесь мы возвращаемся к базовому признаку субъекта образовательной деятельности, который я уже называл: это реализация собственных целей либо же принятие запросов других персон, либо неких объективно значимых задач в качестве задачи лично принятой, реализуемой в режиме персонального проекта.

Оговорюсь: организации дополнительного образования, безусловно, в силу регламента своей работы в гораздо большей степени допускают субъектность относительно образовательного процесса, но и в общеобразовательной школе с огромной вероятностью присутствуют активные субъекты. Ведь если её педагогический коллектив не состоит из людей, ориентированных на воспитание инициативных, самостоятельных, ответственных людей, и не выстраивает для этого соответствующую систему отношений в рамках урока, то можно задаться вопросом об уровне образования, предоставляемого в такой школе.

Поэтому, возвращаясь к Вашему вопросу, я могу сказать, что, во-первых, по норме образовательные организации заведомо должны быть субъектами учебно-образовательного процесса, но, во-вторых, реализоваться эта норма сможет только в том случае, если директор организации является её главным педагогом – главным продуцентом идеи, организующей работу всего педагогического коллектива и ведущей его за собой. К сожалению, когда руководителем школы становится так называемый «эффективный менеджер», практически не имеющий отношения к педагогике, то коллектив утрачивает реальную субъектность педагогической деятельности, поскольку не создаётся общей соорганизации, позволяющей организовать деятельность, в рамках которой и реализуется субъектность. Говоря о деятельности, я имею в виду не декларацию о применении отдельных деятельностных методов, а включение в целостную проектно-исследовательскую деятельность. И речь идёт о включении не только и не столько учеников, сколько самого педагогического коллектива. Если педагоги – как единолично, так и сформировав команду – не могут реализовать собственный проект, в котором они являются не исполнителями, а носителями базовой идеи, то они,

конечно же, не могут передать эти модели поведения и деятельности обучающимся.

К сожалению, примерно 90% педагогов на данный момент не являются субъектами организации школьной жизни и деятельности – они лишь исполняют указания вышестоящих инстанций. В связи с этим закономерным образом в течение последних 10 лет снижается уровень субъектности обучающихся.

– Но всё же, если говорить об активных субъектах образовательной деятельности, то кто в настоящее время остаётся ими? И какие типы этих субъектов Вы бы могли выделить?

– Мне лично не нравится деление субъектов по принципу принадлежности к той или иной организации. Здесь требуются иные, деятельностные и позиционные критерии, которым та или иная организация может соответствовать или не соответствовать. Я бы определил пять основных типов субъектов образовательного процесса.

Первый тип: авторы и носители идей.

Второй тип: обладатели ресурсов, значимых для достижения общезначимой цели.

Третий тип: это профессионалы-исполнители, решающие задачи, поставленные не ими самими, но делающие это осмысленно, исходя из понимания роли и назначения деятельности в рамках базового процесса.

Четвертый тип: эксперты-критики, помогающие за счёт провокационных вопросов успешно решить поставленную задачу или реализовать проект.

Пятый тип: специалисты по продвижению созданного образовательного продукта, в частности, способные его публично защищать, продвигать, то есть обеспечивать маркетинговую деятельность.

И вот, с моей точки зрения, только если педагогический коллектив будет включать в себя представителей всех этих типов субъектов, он будет полноценным. Если он будет состоять только из продуцентов идей, не обладающих ресурсами для их реализации, не осуществивших экспертизу перед их проведением, то с большой вероятностью идеи останутся «на бумаге». Но и в ином случае, если в коллективе не будет людей, способных к созданию креативных продуктов, то результат будет стандартизированным и, с большой вероятностью, не решит поставленных задач. Отметим – к «креативным людям», то есть к субъектам первого типа, я ни в коей мере не отношу «специалистов по написанию концепций», которые сейчас в большом количестве присутствуют в системе образования. И при этом видна отчётливая нехватка действительно креативных людей, способных сформировать интересные, умные и продуктивные идеи в сфере образования.

Безусловно, основания, по которым можно типологизировать субъектов образовательной

деятельности, могут быть разнообразными. Но так как я все-таки разделяю деятельностьную парадигму в образовании, то постарался выделить основание для классификации по видам активности педагогов.

– Следующий вопрос апеллирует к Вашему опыту как управленца в сфере образования: при каких условиях специалист (будь то педагог или работник управленческого звена) может оформить и занять субъектную позицию? Или эта позиция уже должна быть им сформирована, и он должен прийти в образовательную организацию как генератор идей, как технолог и т.п.?

– Мой собственный опыт показывает, что уже «сформированные» субъекты, обладающие собственной позицией и ведущие определённую активность, приходят в систему образования достаточно редко. Иногда случается так, что человек работает в системе образования значительное количество лет и только после этого проявляет свою субъектность в стихийно сложившейся ситуации.

На мой взгляд, ключевым фактором в становлении образовательных субъектов является *среда* образовательной организации. Если в школе постоянно транслируется определённая проблематика и культивируется связанный с ней тип деятельности; если постоянно происходит рефлексия собственной деятельности, фиксация проблем и постановка вопросов по их преодолению; если реализуется проектный способ управления, когда для решения сформулированных нами проблем формируются рабочие группы, готовые предлагать «прорывные» идеи, то обязательно в каждой из таких групп выделяются все пять типов субъектов: и те, кто будет продвигать идеи, и те, кто будут добывать необходимые ресурсы, и так далее по моему списку. То есть все зависит от условий, которые создаёт в организации её администратор, условно говоря, от той «почвы», «среды», а рационально говоря, от той системы отношений и деятельности, в рамках которой педагогическому коллективу разрешено рефлексировать и критиковать собственную работу, обсуждать, какие задачи удалось или не удалось решить, каким образом скорректировать свои действия, и данный подход является нормой и ценностью для педагогического коллектива. И тогда начинают раскрываться способности и оформляться субъектные позиции тех специалистов, которые в условиях диктата, исполнения указаний, поступивших «сверху», либо заведомо не демонстрируют свои субъектные интенции, либо становятся неудобными, и от них избавляются.

Кстати, важным компонентом такой среды становится совместное создание педагогами и обучающимися того или иного продукта, поскольку тоже требует позиционирования и занятия ответственной позиции. Если же мы просто транслируем обучающимся информацию, орга-

низуем ВПР, в частности, ЕГЭ, то никакой потребности в объединении педагогического коллектива не возникает. Не происходит работы с общим продуктом, невозможно зафиксировать результат деятельности и вклад каждого педагога (в том числе оценить, сделал ли этот вклад педагог или сторонний репетитор), то есть субъектность участников образовательного процесса – и педагогов, и обучающихся – приобретает смысл лишь в рамках продуктивной деятельности, предполагающей создание материализованного результата, заведомо отчуждённого от педагога, к которому смогут выразить своё отношение и ученики, и родители, и иные педагоги.

В ситуации «тиши, да глади, да Божьей благодати» становления субъектов образовательных отношений, с моей точки зрения, не происходит. В подобной ситуации каждый специалист действует «сам по себе», каждый выступает «сам за себя» и демонстрирует стремление к личному «выживанию» на рабочем месте, а не к самостоятельной реализации значимой функции в рамках общего дела.

Поэтому с управленческой точки зрения становление специалистов как субъектов образования полностью зависит от руководителя организации – от реализуемого им типа и стиля руководства, и от того, какую образовательную среду он фактически создаёт для «прорастания» в ней всех вышеописанных образовательных отношений.

Оптимальным методом управления для становления субъектных отношений в системе образования я считаю проектный метод, но никак не директивный. По моему глубокому убеждению, «вертикаль власти» в этой ситуации оказывается не эффективна. Запуск деятельности «сверху» во многом лишает её участников возможности стать действительными субъектами, потому что не предполагает принятия и присвоения ими базовых задач и ценностей, а в рамках транслируемой мной логики, если такого присвоения не произошло, и данные задачи, ценности, принципы не стали «моими», то я заведомо не являюсь субъектом данной деятельности.

Подобной ситуации, кстати, позволяет избежать система развивающего обучения, в рамках которой значительные педагогические усилия прилагаются к тому, чтобы ребёнок принял, поставил перед собой вот эту данную конкретную учебную задачу. На это тратится огромный объём времени, по поводу чего нередко родители или наши оппоненты из педагогической среды замечают, что мы не эффективны, тратим много времени впустую, вместо того, чтобы быстро выучить с ребёнком таблицу умножения. Но в ответ можно вспомнить русскую народную поговорку «Долго запрягают, да быстро едут». Поэтому, на мой взгляд, постановка и принятие учеником учебной задачи – главные компоненты учебно-образовательного процесса, и важно, чтобы педагог разработал задачу и подал её

классу так, чтобы большинство учеников решило: «Мы же сами её придумали!» Безусловно, это отличается от ситуации, когда педагог требует от учеников записать тему урока, потом излагает базовую информацию, потом требует действий по её обработке. Дети тоже должны стать субъектами образовательного процесса, быть включены в деятельность по получению новых знаний, буквально создавать их собственными ручками.

– Как, с Вашей точки зрения, можно было бы согласовать между собой действия пяти указанных Вами субъектов образовательных отношений? Ведь очевидно, что каждый относится к определенному психотипу; что у каждого из них, независимо от того, индивидуальный или коллективный это субъект, имеются особенные интересы, зачастую противоречащие интересам других участников образовательных отношений.

– Во-первых, повторюсь: основанием для кооперации и согласования действий является общая цель или разделяемая всеми задача. Я вхожу в данную проектную команду и предоставляю ей те или иные ресурсы, потому что это позволяет лично мне решить принципиально важные задачи – личные или корпоративные. И именно поэтому я включаюсь в кооперацию. Важно, что на таких же основаниях решения персонально важной проблемы в систему образовательных отношений зачастую включаются и родители обучающихся, с которыми мы решаем совместные проблемы. Примером здесь может быть нежелание ребенка ходить в школу. Если родитель действительно желает, чтобы его ребенок с желанием бежал в школу, и рассматривает в качестве компонента данной проблемы не только ситуацию школы, куда ребёнок должен был бы бежать, но не хочет, но и свою исходную позицию, демонстрируемую ребёнку дома, то это уже говорит о его потенциальной готовности включиться в партнёрскую кооперацию.

Поэтому, с моей точки зрения, ключевым фактором кооперации потенциальных и уже определившихся субъектов образования, является именно наличие общей проблемы, общей идеи, общей задачи, а также совокупного ресурса, который позволит нам всем результативно решить эту проблему. Но важно помнить, что в эту кооперацию каждый её участник входит со своим ресурсом, причём, как правило, нематериальным: способностью к генерации идей, способностью к управлению коллективом и т.п. И при этом каждый ожидает получить значимый для него продукт, так или иначе связанный с разрешением той проблемы, ради которой создавалась кооперация субъектов.

В связи с этим, кстати, появляется ответ на вопрос, почему в рамках общеобразовательной школы оказывается сложно сформировать субъектную позицию. Учебный класс остаётся неизменным по своему составу, начиная с момента формирования. К 11-му году совместного обуче-

ния ученики друг на друга уже смотреть не могут. На мой взгляд, человек (вне зависимости от возраста) не может постоянно работать в одном и том же коллективе. Поэтому, с моей точки зрения, в системе образования базовым основанием для формирования учебных групп должны быть временные коллективы, постоянно меняющиеся и сформированные в связи с решением творческих задач. Такие группы, как и проекты (по смыслу данного типа активности) должны существовать в течение короткого времени: собрались на три месяца, разрешили проблему, получили и представили продукт, а далее участники группы вполне могут интересоваться принципиально разные новые задачи, в связи с решением которых они могут кооперироваться с новыми людьми в новом составе. Или же взять паузу, отдохнуть, поставить новые познавательные или деятельностные задачи, в том числе почитать для этого книги из широкого спектра – для собственного удовольствия и одновременно для формирования новых идей.

К сожалению, в современном образовательном взаимодействии проекты, включающие как взрослых людей, так и детей, длятся в течение гораздо большего времени. И люди выходят из них, поскольку теряют интерес и эмоциональный стимул («энергетику»). Отсюда вытекает специфическая задача работника управленческого звена: осмысливать и фиксировать подобные ситуации, управлять проектными и творческими группами (называть их можно по-разному, главное, что в их рамках ученики создают продукт в связи с поставленной задачей).

Здесь важно сделать акцент ещё на одном важном вопросе: почему мы все время говорим про *группы* обучающихся? Это связано с тем, что для субъектных отношений единицей является группа. Повторюсь: с моей точки зрения, индивидуального субъекта быть не может. Заведомо нужны группы, в том числе сменного состава, в соответствии с коллективным способом обучения, который в течение долгого времени реализовывался у вас, в Красноярском крае.

– Можете ли Вы выделить и описать успешные проекты субъектов образовательной деятельности, не связанных с государственными и муниципальными системами образования?

– Я могу только видеть отдельные тенденции, и о некоторых из них я уже рассказал. Обобщая сказанное, можно зафиксировать, что на сегодняшний день осталось очень мало пространств, в которых могут быть представлены образовательные проекты того или иного уровня. Даже «Агентство стратегических инициатив» не реализует ежегодно столько проектов и не проводит такое количество их обсуждений, какое было 5–8 лет назад. Во многом это связано с нехваткой участников: образовательные организации просто «задёрганы» разнообразными указаниями от вышестоящих инстанций, и им некогда ни реализовывать собственные проек-

ты, ни участвовать в проектах сторонних организаций. С одной стороны, мы пишем в «Законе об образовании», что образовательная организация автономна, и в «Закон...» включена 28-я статья, где чётко фиксируется компетентность образовательной организации по разнообразным вопросам, а с другой стороны, в организации постоянно поступают методические рекомендации по выполнению конкретных функций, обязательные к исполнению. Это заведомо ограничивает возможность для появления реальных негосударственных проектов в системе образования.

– Может ли фактически директор образовательной организации (вне зависимости от её статуса и профиля: общеобразовательная школа или организация дополнительного образования) инициировать создание сетевой кооперации субъектов образовательной деятельности?

– Как и раньше, я выскажу сугубо мою персональную точку зрения, с которой можно соглашаться или не соглашаться. Как вы понимаете, монополия конкретных общеобразовательных школ на все учебно-образовательные процессы в жизни ребёнка, на всё то время его жизни, которое посвящено образованию, закончилась. Не случайно вложения в отдельно стоящую школу, даже рассчитанную на 20 тысяч детей, по типу образовательных комплексов, которые сейчас строятся в Москве, я считаю бесполезным делом. Причина этого состоит в том, что нам важно перейти к персональным образовательным формам, притом заказываемым и организуемым конкретными семьями. И продуктивная сетевая кооперация успешно сложится, если в основе будет лежать именно семейная образовательная программа, а не школьная. Кооперация будет складываться вокруг образовательных запросов каждого ребёнка – и в ней смогут участвовать самые разные организации, в том числе формально не относящиеся к сфере образования (театры, музеи и т.п.). Формально они, конечно же, не являются образовательными организациями, но зато они представляют собой образовательные места, поскольку в них в полной мере формируются знания и компетенции обучающихся. И тогда складывается не формальная кооперация между различными образовательными организациями, создаваемая по принципу «только бы с кем-то объединиться», а многопозиционная сеть, обеспечивающая многообразные места для реализации индивидуальных образовательных программ и требующая для своего функционирования специальной кооперации и координации как способа управления.

Но важно понимать, что образовательная индивидуализация *управленчески* очень редко организуется для конкретного ребёнка. Она всё равно предполагает групповые программы, только ориентированные на определённый (заведомо не всеобщий) вид предметного интере-

са. Например, в каждом классе определённого возраста есть по одному ученику, которому нужно освоить физику на высоком уровне. Нет в десяти школах десяти «крутых» учителей физики, чтобы индивидуально сработать с каждым из этих детей по его базовому месту обучения. Поэтому и формируется группа из 10 детей, направляется в школу, где работает успешный учитель физики, и дальше занимается с ним. Аналогично дело обстоит с учениками, претендующими на спортивные достижения и сталкивающимися с тем, что в их школе необходимая спортивная инфраструктура отсутствует, а в соседней выстроена в полном объёме. Аналогично: к хорошему географу в школе А будут направляться все заинтересованные в географии дети этого города; к хорошему историку в школе Б соответственно будут обращаться все дети города, заинтересованные в изучении истории на высочайшем уровне. И тогда, будучи «приписанным» к одной определённой школе, ученики смогут заниматься по направлению своих интересов в других школах, где имеются возможности удовлетворить эти интересы.

Всё это говорит о необходимости вхождения в эпоху сетевого образования. Сложность составляет тот факт, что «Закон об образовании...» на данный момент не предполагает этого понятия. Нормативно предусмотрено «сетевое взаимодействие», которое понимают по старинке, например, когда школа ситуативно (для решения частных задач) сотрудничала с каким-либо местным вузом. Настоящее же сетевое образование предполагает создание ряда пространств, которые выстраиваются силами разных организаций, но взаимосвязь между этими местами строит сам ученик.

И тогда педагоги, занимающие различные позиции (не только преподаватели, но и тьюторы и т.д.), начинают группироваться вокруг персональных образовательных программ детей, и складываются особые педагогические ситуации.

Здесь стоит вернуться немного назад во времени и сказать про ассоциации деятелей нашего отечественного образования. Если взять список всех этих ассоциаций, которые были созданы в 1990-е годы, то поневоле восхитишься и количеству его участников, и его составу. Вследствие чего закономерно возникнет вопрос: зачем они объединялись, какие общие задачи решали, такие, какие не могли решить вместе? И дальше следует выяснить, какое же количество этих ассоциаций сохранилось. Если сопоставить список 1990-х годов и современный список, то окажется, что осталось примерно в сто раз меньше, и это не преувеличение.

Но затем стоит задать вопрос: а какие же из этих ассоциаций сохранились (хотя, возможно, изменили содержание своей деятельности)? Оказывается, что «выжили» в целом те ассоциации, то есть кооперации субъектов, которые были созданы для достижения определённой

цели. В качестве примера приведу «Тьюторскую ассоциацию» Т.М. Ковалевой, и не только ввиду хорошего отношения к ней лично, и не только ввиду того, что она «пробивной» менеджер, но прежде всего ввиду того, что они сумели достичь своей цели в наибольшей мере: сформировали стандарт определённого типа педагогической деятельности и добились его нормативного закрепления (стандарт работы тьютора образовательной организации). Уже дальше на этой основе развернулись программы профессиональной подготовки, вплоть до магистерских. Это им удалось, на мой взгляд, *именно потому*, что «Тьюторская ассоциация» создавалась, исходя из ясно поставленных целей.

Уместно упомянуть, что Ассоциация школ развивающего обучения, председателем управления которой я в течение некоторого времени был, создавалась по другим основаниям. И одна из причин, по которым мы фактически распались, заключалась в том, что не было вот этой базовой цели, ориентира (говоря по-простому – «морковки»), ради которой мы собрались. Собрания ради того, чтобы продемонстрировать себя как альтернативу общепринятому массовому образованию, обозначить, что мы поддерживаем В.В. Давыдова и развиваем его идеи, но не ставить конкретную практическую цель, были малорезультативны. Мы не создали свой *стандарт деятельности педагога*.

По той же причине, на мой взгляд, распались и иные педагогические организации 1990-х годов, сформированные (поскольку имелась тенденция их формирования) под лозунгом: «Давайте объединимся, будем вместе...», поскольку объединялись не по правилам субъектных отношений, прежде всего, не на основе общей цели и согласования взаимных интересов каждого субъекта.

– Могли бы Вы предложить модель сетевого взаимодействия между субъектами образовательной деятельности, которой могли бы пользоваться управленцы системы образования?

– Да, такую модель на данный момент вполне возможно построить, и у нас есть её варианты. Мы даже подавали в своё время в АСИ этот проект и пытались в пробном режиме реализовать его в одном муниципалитете Калужской области. В связи с непростыми событиями последних пяти лет, проект так и не был реализован. Но однако модель была сформирована и не является единственной: возможны различные модели сетевого образования. Существовали и иные модели. Например, в течение пяти лет у нас функционировала сетевая старшая школа развивающего обучения. Туда входили восемь школ России: Томск, Красноярск, школы Ямала. И на протяжении 5 лет мы выстраивали с ними подобное сетевое образовательное взаимодействие. Почему это стало возможно? Потому, что в основание образовательных программ старшей школы

были положены индивидуальные образовательные программы старшеклассников, а не профильное образование. Но, к сожалению, наших сил хватило лишь на построение вариативной части учебного плана. Директора в большинстве своём побоялись изменить основные образовательные программы. Поэтому в рамках вариативной части учебно-образовательного процесса – элективных курсов, каждый из которых посещали обучающиеся из восьми школ одновременно, всё шло хорошо. Но как только мы предлагали изменить основную образовательную программу, сразу же следовал отказ: директора боялись, что имеющиеся педагогические кадры не смогут её обеспечить для *всего* массива обучающихся.

Поэтому в любом случае успешная кооперация субъектов образовательного процесса, как и сама по себе субъективация работников образования, о которой я уже говорил, зависят от позиции руководителя образовательной организации. А эта позиция, в свою очередь, основывается, прежде всего, на желании добиться определённых результатов и на отсутствии страха перед изменением собственной деятельности. Интерес к делу и желание его реализовать – вот два главных слагаемых любого инновационного проекта в сфере образования.

Например, в некоторых случаях мне говорили: «Скажите, а как мы будем оплачивать сверхурочную работу учителей?» – Мой ответ: «Именно для этого мы и разрабатываем проект, чтобы выстроить механизмы привлечения средств и осуществления такой оплаты». – Мне говорили: «Нет, так нельзя, нужно оплачивать исходя из внутренних нормативно-правовых документов организации». – На что я ответил: «Да, согласно существующим нормам, это невозможно, но ведь любая инициатива – это и есть выход за границы норм». И поэтому, если у нас есть желание, воля произвести изменения; инициатива относительно этих изменений, опирающаяся на образ возможного будущего; есть готовность к ответственности за новое качество действительности, которое будет получено в результате изменений, результат будет получен, а все остальные вопросы носят технический характер. По тому же принципу строится и партнёрская сеть как кооперация между субъектами образовательной деятельности: если люди объединяются в связи с реализацией собственных интересов и за реализацию этих интересов несут ответственность, то сетевое партнёрство состоится и принесёт необходимые плоды.

Притом никто на данный момент не просчитывал и не моделировал всех возможных эффектов сетевого взаимодействия в образовании, хотя работа в данном направлении, безусловно, начата. Так, наши проектные группы определили, как изменится эффективность не только экономического, но и иных аспектов образовательной деятельности, если мы выйдем за

рамки одной конкретной школы, которой придётся обеспечивать максимальный спектр запросов обучающихся. Это особенно актуально для сельских школ. И что уж тут говорить о малых поселениях – аулах – в высокогорных районах. Продуктивным оказался опыт работы с Кабардино-Балкарской Республикой: там вообще реализовывался сетевой проект для детей с ограниченными возможностями, которые, конечно, не имеют возможности покинуть своё место проживания и поехать в иную школу. И тем не менее за счёт сетевой образовательной программы в работе с ними удалось достичь значительных результатов.

Важно отметить, что данная деятельность опирается на вполне определённую нормативно-правовую базу – Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 05.08. 2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ (с изменениями и дополнениями)».

Нельзя не отметить, что данный приказ исходит из предыдущей, «советской» модели сетевой соорганизации, когда в центре находилась

одна конкретная «базовая» школа, а все остальные участники кооперации «привязывались» к ней, как к базовой точке. С моей точки зрения, этот подход необходимо менять на «горизонтальную» модель, в которой нет какого бы то ни было «главного» участника. «Ядром» соорганизации в данном случае становится не некая «головная организация», а образовательная программа. Сама же эта программа, в свою очередь, формируется, исходя из интересов конкретного ребёнка. Финансирование таких программ, как я предлагал в различных инстанциях, может быть организовано по принципу выделения материнского капитала. Стоимость каждой подобной программы можно определить для каждого ученика, на каждом уровне образования. И далее, в течение каждого года финансовые средства будут направляться родителям и далее уплачиваться ими за те образовательные программы, которые они посчитают актуальными для своих детей. И это уже создало бы необходимую финансово-экономическую базу для настоящей сетевой кооперации субъектов образовательного процесса. Будем надеяться, что мы дождёмся соответствующего управленческого решения.

Интервью провёл и записал М.С. Аверков, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КК ИРО

КЛЮЧЕВЫЕ СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 374.3+ 379.822 (571.51)

Матвеев А.О.

Коллажная мастерская как инструмент знакомства с историей региона

В данной статье мы рассмотрим, какие формы культурно-просветительской деятельности используются в музеях, что является традиционным, а что – инновационным. Проанализируем, возможно ли наполнить стандартную и традиционную форму серьезным содержанием, связанным с историей региона. Определим, как через творчество возможно закрепление материала.

Ключевые слова: музей, культурно-просветительская деятельность, работа с аудиторией, формы работы, творческие мастерские, коллажная мастерская.

Matveenko A.O.

Collage workshop as a tool for exploring the history of the region

In this article, we will look at what forms of cultural and educational activities are used in museums. What is traditional and what is innovative. Let's analyze whether it is possible to fill the standard and traditional forms with serious content related to the history of the region. Let's determine how to consolidate the material through creativity.

Keywords: museums, cultural and educational activities, work with the audience, forms of work, creative workshops, collage workshop.

На рубеже XIX–XX веков сформировалась целостная система культурно-педагогической деятельности и начала развиваться в теоретическом и практическом аспектах музейная педагогика. Термин «музейная педагогика» прозвучал впервые на конференции «Музей как образовательное и воспитательное учреждение» в Германии. Альфред Лихтварк (1852–1914 гг.), выдающийся немецкий историк искусства, сформулировал идею о том, что музей имеет образовательное назначение и предложил новый подход к посетителю как к участнику образовательного диалога.

Термин «музейная педагогика» состоит из двух ключевых понятий – «музей» и «педагогика». В Большой российской энциклопедии мы находим следующие определения: музей – исторически обусловленный многофункциональный институт социальной памяти, посредством которого реализуется общественная потребность в отборе, сохранении и репрезентации специфических групп культурных и природных объектов (музейных предметов), осознаваемых об-

ществом как ценность, подлежащих изъятию из среды бытования и передаче из поколения в поколение [1]; педагогика – наука о закономерностях, принципах, методах и формах обучения, воспитания и образования человека [1].

Специфика музейной педагогики как научной дисциплины определяется следующими аспектами: возрастные и личностные особенности музейной аудитории; практическая реализация диалога – коммуникация; ориентированность на творческий потенциал человека; взаимодействие семьи и школы. В культурно-образовательной среде современного музея педагогическое влияние должно основываться на информативном диалоге с участием студентов, музейных работников, учителей и музейно-просветительского пространства как его ключевого элемента [2].

Может ли сам музей выступать как образовательное учреждение? Предполагаем, что нет. В статье В.Ю. Борисова «Чему учит музей, или Что такое музейная педагогика» мы находим этому подтверждение: «В педагогической ра-

боте музея нет строгой учебной цели и задач ее достижения – вся работа происходит параллельно экскурсионно-просветительской деятельности» [3].

Несмотря на то, что музей по своей сути не может быть образовательным учреждением, так как перед ним не стоит пролонгированная цель обучения / образования (как перед школой / университетом), он (музей) может выполнять в рамках формального образования две функции, которые будут направлены на внеурочную деятельность:

– во-первых, музей – это площадка для проведения учебных занятий по учебным предметам образовательных организаций в рамках внеурочной деятельности (музей – место обучения);

– во-вторых, музей обладает колоссальным учебно-методическим потенциалом благодаря артефактам, имеющимся в его распоряжении и выполняющим функции наглядных пособий при изучении различных фактов, явлений, событий; с такой позиции музей выступает как средство обучения.

Культурно-просветительская деятельность в музее – это основной аспект работы учреждения, направленный на расширение знаний и образования аудитории, популяризацию культуры и искусства, а также сохранение и передачу исторического наследия.

В рамках культурно-просветительской деятельности музей может проводить различные мероприятия, такие как выставки, лекции, мастер-классы, экскурсии, кинопоказы, концерты и другие образовательные и культурные программы [4].

Целью этих мероприятий является привлечение широкой аудитории, активизация её внимания к различным аспектам истории, культуры и искусства, а также обогащение интеллектуального и духовного развития посетителей.

Культурно-просветительская деятельность в музее также способствует формированию культурного капитала общества, развитию творческого мышления и эстетического восприятия. Музей становится местом встречи и общения, где люди могут обмениваться знаниями, идеями и опытом.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность в музее играет важную роль в жизни общества, способствуя его интеллектуальному и культурному развитию.

Изучение истории региона в музее можно осуществить с использованием различных новых инструментов и технологий [5, 6]. Некоторые из них включают:

1. Виртуальные туры и экскурсии: благодаря виртуальной реальности посетители могут погрузиться в историю и культуру региона, посетив важные исторические места и события прямо из музея.

2. Интерактивные экспозиции: музейные

экспозиции могут быть обогащены интерактивными элементами, такими как сенсорные дисплеи, мультимедийные инсталляции, игры и задания, позволяющие посетителям взаимодействовать с экспонатами и углубить свои знания.

3. Мобильные приложения: создание мобильных приложений для музея позволит посетителям получать дополнительные сведения об экспозициях, исторические факты и интересные сведения о регионе, услуги аудиогидов.

4. Цифровые архивы и онлайн-ресурсы: размещение цифровых архивов и онлайн-коллекций исторических документов, фотографий, аудио- и видеоматериалов позволит людям изучать историю региона в любом месте, используя Интернет.

5. Образовательные программы и вебинары: музеи могут проводить образовательные программы и вебинары, на которых эксперты и историки делятся своими знаниями и исследованиями о регионе.

Использование новых инструментов для изучения истории региона поможет сделать посещение музея интересным, запоминающимся и доступным для широкой аудитории. Вместе с традиционными методами исследования и экспозициями, инновационные технологии позволят углубить знания и привлечь новых посетителей.

Особое внимание хочется уделить творческим мастерским. Творческие мастерские в музее – это уникальная возможность для посетителей попробовать свои силы в различных художественных и ремесленных техниках, создать что-то своими руками и познакомиться с новыми видами искусства.

Такие мастерские могут быть разнообразными и включать в себя оригинальные направления, связанные с коллекциями музея или тематикой текущей выставки. Например, возможно создание украшений, магнитов, керамики, живописи, скульптуры, витражей и других видов художественных работ.

Преимущества творческих мастерских в музее:

1. Обучение и развитие: участие в мастер-классах позволяет посетителям развивать свои творческие навыки, осваивать новые художественные техники и расширять свой кругозор.

2. Взаимодействие с экспонатами: во время работы в мастерской участники, вдохновлённые историей и культурой музея, могут создавать уникальные творческие произведения.

3. Социальная активность: мастер-классы становятся отличной возможностью для общения, обмена опытом и идеями между посетителями разных возрастов и культур.

4. Привлечение новой аудитории: проведение творческих мастерских способствует притоку новых посетителей в музей, особенно среди молодёжи и семей с детьми.

Таким образом, творческие мастерские в му-



Рис. 1

зее – это отличная идея для организации интересных и познавательных мероприятий, способствующих популяризации искусства и культуры среди широкой аудитории.

Коллажная мастерская в музее – это место,

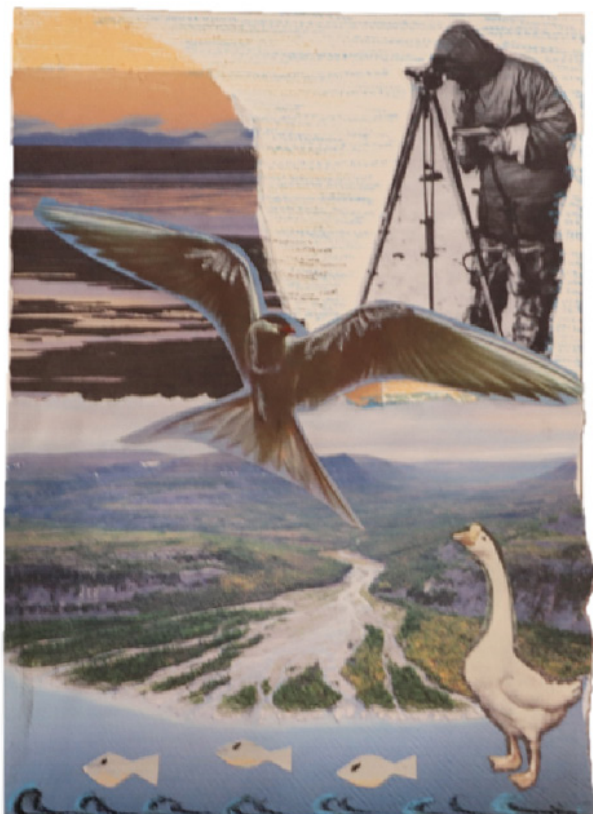


Рис. 2

где посетители могут самостоятельно создавать коллажи из различных материалов. Это отличная возможность проявить свою творческую индивидуальность, вдохновиться искусством и историей. Посетители могут познакомиться с различными техниками коллажной работы, узнать об истории и особенностях этого искусства.

Такие мастерские позволяют всем желающим попробовать свои силы в создании уникальных произведений и почувствовать себя частью творческого процесса. Кроме того, они способствуют популяризации искусства коллажа и привлекают внимание к творческому потенциалу каждого человека. Эта техника не требует специальной подготовки, и не имеет значения, владеет ли посетитель навыками рисования, – этим и заманчив коллаж.

Коллажная мастерская в нашем музее начала свою работу в феврале 2024 года. Встречи проходят раз в месяц. Мы предоставляем посетителям все материалы, это могут быть любые подручные средства: цветная бумага или картон, газеты, журналы, альбомы, мелки, краски и др. Самый главный инструмент – ножницы и клей.

Именно техника коллажа привлекла наше внимание тем, что она не требует специальных умений и навыков, коллаж может создать как ребенок, так и взрослый, он может быть индивидуальным и групповым, с разными элементами (например, с сургучной печатью).

Вопрос о том, что именно будет служить основой для коллажа, не стоял – мы сразу решили, что будем через такую необычную форму изучать историю своего края, и вывели для себя несколько интересующих нас тем, например:

1. «Полуостров Таймыр» (о севере Красноярского края и выходе в Карское море).
2. «Паровая машина» (о первых пароходах в Енисейской губернии).
3. «Острог Красного Яра» (об основании острога и выдающемся воеводе А.А. Дубенском).
4. «Острова на Енисее» (об островах, которые были важными стратегическими точками во времена военных событий и являлись промышленными площадками).
5. «Ловись рыбка большая и маленькая» (о рыбе, которая водится в Енисее, и о том как на ее количество и популяцию повлияло строительство Красноярской ГЭС) и другие темы.

Каждое занятие имеет четкую структуру и тайминг. Занятие мастерской состоит из четырех частей.

1. Вводная часть – пятнадцатиминутный рассказ по заявленной теме занятия. И здесь важно акцентировать внимание на интересных фактах. Так, например, в рассказе о полуострове Таймыр было сказано, что это «край нашего края», что и стало отправной точкой в одном из созданных коллажей.

2. Теоретическая часть о коллаже – фрагмент лекции о том, что такое коллаж, какие существу-



Рис. 3

ют техники коллажа, как можно экспериментировать и в привычных нам изображениях находить что-то нестандартное. Всё сопровождается иллюстрациями, к каждой теме подбираются коллажи «для вдохновения». Обязательно есть несколько правил, которых стоит придерживаться при каждой встрече.

3. Практическая часть – создание самого коллажа в соответствии с обозначенной темой.

4. Рефлексия-объяснение – каждый участник мастерской представляет свой коллаж и рассказывает об основном посыле и смысле. Каждый желающий может дать обратную связь и высказать свои впечатления. Это важный этап, который помогает увидеть разнообразие, подметить, с какого «ракурса» можно посмотреть на тему и каким образом ее интерпретировать. Также это важный этап и для того, чтобы поделиться своими впечатлениями при создании коллажа: что получилось/не получилось, реализовалась ли задумка и т.д.



Рис. 4

В заключение можно сказать, что, благодаря работе творческой мастерской, гости музея могут глубже погрузиться в историю своего региона, познакомиться не только с известными и популярными местами, но и «перенестись во времени», узнать, как было образовано это место, кто стоял у истоков, расширить свои знания и навыки, а также погрузиться в атмосферу творчества.

Такая деятельность не только способствует сохранению и популяризации культурного наследия, но и влияет на развитие творческого мышления и воображения участников. Мы надеемся, что наши мероприятия оставили яркие впечатления и вдохновили всех, кто посетил наш музей и мастерские, на новые творческие свершения.

Суверенностью можем сказать, что культурно-просветительская деятельность продолжит развиваться и приносить пользу обществу, открывая новые горизонты и возможности для каждого участника.

Библиографический список

1. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/music/text/659959>.
2. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М., 2004.
3. Борисов В.Ю. Чему учит музей, или Что такое музейная педагогика // Педагогика искусства. 2017. № 4. С. 153.
4. Просветительская деятельность. URL: <https://kirmuseum.org/ru/muzey/deatelnost/prosvetitelsskaa-deatelnost>.
5. Музейный маркетинг: взаимодействие с посетителями. URL: <https://vinchi-interactive.ru/journal/muzejnyij-marketing/>.
6. Занина Е.О. Культурно-просветительская деятельность музеев: формы осуществления и перспективы // Молодой ученый. 2017. № 46 (180). URL: <https://moluch.ru/archive/180/46488/>.

Лужешкий И.Г.

Движение исторической реконструкции как субъект образовательных отношений

В статье описывается образовательное значение движения исторической реконструкции как с точки зрения становления предметных знаний, так и с точки зрения становления субъектной позиции обучающихся относительно их будущей жизни и собственной образовательной траектории. Характеризуются основания, по которым основные единицы движения исторической реконструкции («клубы») начинают выполнять образовательную функцию. Описываются основные компоненты деятельности клуба исторической реконструкции, ориентированного на проведение образовательной деятельности, а также связи между этими компонентами (освоение культурных форм физической активности, свойственных исторической эпохе; проведение проблемно-исследовательских семинаров; исследование исторических источников при сопровождении наставника; представление полученных результатов в ходе фестивалей и иных публичных мероприятий; проведение комплексной реконструкции исторической эпохи в режиме работы палаточного лагеря). Указываются основания, по которым организации исторической реконструкции становятся субъектами образовательной деятельности, а также наиболее продуктивные роль и место таких организаций в системе образования Российской Федерации – организация углубленного изучения обучающимися конкретных разделов учебного предмета «История»; выполнение значимых функций в процессе профессионального самоопределения; становление собственной субъектной позиции ученика за счёт получения соответствующего опыта в рамках клуба исторической реконструкции.

Ключевые слова: историческая реконструкция, образовательная субъектность, проблемные семинары, физическая активность как фактор образования, образовательные погружения, моделирование социокультурного уклада, сетевые кооперации в образовании.

Luzhetsky I.G.

The movement of historical reconstruction as a subject of educational relations

The article describes the educational significance of the historical reconstruction movement, both from the point of view of the formation of subject knowledge, and from the point of view of the formation of the subjective position of students regarding their future life and their own educational trajectory. The article characterizes the grounds on which the main units of the historical reconstruction movement (clubs) begin to perform an educational function. The main components of the activity of the historical reconstruction club focused on educational activities are described, as well as the links between these components (mastering cultural forms of physical activity peculiar to the historical era; conducting problem-research seminars; researching historical sources accompanied by a mentor; presenting the results obtained during festivals and other public events; conducting a comprehensive reconstruction of the historical era in the tent camp operation mode). The reasons for which historical reconstruction organizations become subjects of educational activity are indicated, as well as the most productive role and place of such organizations in the education system of the Russian Federation – the organization of in-depth study by students of specific sections of the educational subject «History»; the performance of significant functions in the process of professional self-determination; the formation of a student's own subjective position by obtaining appropriate experience in as part of the historical reconstruction club.

Keywords: historical reconstruction, educational subjectivity, problem seminars, physical activity as a factor of education, educational immersion, modeling of socio-cultural structure, network cooperation in education.

Статья посвящается памяти Василия Валерьевича Буланкова, кандидата исторических наук, учителя автора, показавшего целостную модель работы с историческим источником.

I

Начиная обсуждение движения исторической реконструкции как потенциального или даже актуального субъекта системы образования, необходимо, прежде всего, определить: по каким первичным признакам мы определяем таких субъектов?

Опираясь на ряд работ из области философской антропологии [1], можно обозначить, что субъект – это «актор», то есть некий индивидуальный или коллективный «деятель», направляющий свои усилия на других людей с целью достижения важного для него результата [2]. Следовательно, субъект изначально обладает собственной целью, движется к её достижению и при этом имеет ресурсы для подобного движения. Фактически слагаемые субъекта можно обозначить как «цель, ресурс, движение» – и именно эти три фактора делают субъектом индивида, сообщество, организацию или движение, к которым относится и историческая реконструкция.

Однако здесь важно отметить, что сам термин «историческая реконструкция» может быть использован в принципиально различных контекстах и в связи с ними приобретать различные смыслы. С одной стороны, «историческая реконструкция» – это метод исторического исследования или организации учебно-образовательного процесса по предмету «История», предполагающий в обоих случаях специальное моделирование исторических реалий, в соответствии с точным знанием фактов и строгой методологией их воссоздания «здесь и сейчас» [3]. С другой стороны, «исторической реконструкцией» называют движение энтузиастов, желающих не просто изучить конкретную историческую эпоху, но и на время оказаться в ней, реализовать модели поведения и деятельности её типичных представителей, лично опробовать её материально-технические возможности. Исходя из этого рассмотрим, кто может считаться субъектом применительно к «исторической реконструкции» (притом в обоих её пониманиях)?

В качестве первого и, вероятно, основного субъекта стоит выделить образовательное учреждение, у которого есть чётко поставленная и удерживаемая цель – заинтересовать детей предметом «История», заняться профессиональной ориентацией ребёнка средствами исторической реконструкции и, возможно, самое главное – обеспечить выход в субъектную позицию. Некоторые авторы пишут о том, что ребёнок в полной мере переходит в статус ученика тогда, когда становится субъектом собственного учения, то есть ставит осознанную цель – достичь конкретных образовательных результатов [4]. Ведь, вопреки правилам русского языка, образование нельзя «получить»: образование фактически является результатом того, что сам человек делает с собой, прибегая при этом к помощи более сведущих персон, сверхкомпетентных в конкрет-

ных вопросах. А для того чтобы производить такое действие в отношении себя, заведомо необходима субъектная позиция [5].

Соответственно, исходную цель относительно субъективации детей и превращения их в полноценных учеников, то есть субъектов своего исторического образования и/или профессиональной ориентации, ставит школа, которая поэтому и является исходным субъектом. А конкретный педагог, организующий занятия по исторической реконструкции на её базе, или целостный клуб исторической реконструкции, который либо существует при школе, либо самостоятелен, но находится с ней в партнёрских отношениях, представляют собой инстанции, которые уже *обеспечивают* заказ школы на появление у обучающегося субъектной позиции [6].

В целом можно утверждать, что образовательным проектом деятельность клуба исторической реконструкции можно назвать лишь в том случае, когда она начинает целенаправленно работать на оформление у ученика субъектной позиции. Содержание и методы деятельности клуба могут быть какими угодно, но образовательной эта деятельность станет тогда, когда начнёт обеспечивать оформление субъектности ученика. В ином случае эта деятельность может носить обучающий характер, но заведомо не образовательный, то есть не формирующий образ действительности и способы действий в её рамках.

II

Опишем теперь, что собой представляет движение исторической реконструкции: для чего люди в него приходят, что они совместно делают, какие результаты это даёт.

Во избежание путаницы обозначим ещё раз различие между пониманиями исторической реконструкции. В одном понимании это метод или даже тип исторического исследования, который можно назвать также «экспериментальной археологией» (в своё время она была самостоятельной научной дисциплиной). Функционирует она следующим образом: археологи обнаруживают артефакт, или историк видит на картинке в манускрипте некое изделие – и ставят перед собой вопрос: что это за изделие, для чего оно было нужно, как именно использовалось, сколько ресурсов нужно затратить, чтобы его произвести. Далее, они проводят эксперимент: делают точно такое же изделие, описывают процесс его изготовления, апробируют и после этого фиксируют: это (с наибольшей вероятностью) молоток, использовавшийся при работах такого-то типа, на изготовление которого требовалось столько-то железа, столько-то угля, столько-то дерева; занимало это изготовление столько-то времени, и использовались при этом такие-то инструменты. Соответственно, кузнице, где делались подобные молотки, нужно было обустроить таким-то образом. Подобная логи-

ка лежит в основе исторической реконструкции как исторической дисциплины. Сразу подчеркнём, что подобной работой *движение* исторической реконструкции если и занимается, то очень фрагментарно и ситуативно [7].

Что же собой представляет историческая реконструкция как движение? Для описания этого движения, на самом деле, в гораздо большей степени подходит английский термин «*Historical reenactment*». Это группы людей, которые изготавливают или покупают соответствующие выбранной ими эпохе и моделируемому социальному статусу костюм, доспехи, бытовые принадлежности с очень определённой целью – погрузиться в определённую эпоху. То есть предметом активности здесь становится не воссоздаваемый исторический объект, а сам актер деятельности, желающий получить определённый опыт: «погружения» в исторический материал; понимания того, как пользоваться старинными предметами; приобретения новых личностных качеств; получения позитивных эмоций (ему просто нравится наряжаться в рыцаря, бить людей железной палкой и говорить всем «мессир» – может быть и такое) [8].

Стоит отметить, что цель «реконструктора» может носить и социальный характер: например, выполнить роль «живого музея», как это происходит на больших московских фестивалях («Времена и эпохи» и т.п.). Там зрителям, не относящимся к движению, показывают: вот так создавали манускрипт, вот так пекли хлеб, вот так ковали подкову, а вот так выясняли отношения [9].

III

Теперь зададимся основным вопросом: при чем здесь дети, если из вышеизложенного очень определённым образом следует, что историческая реконструкция – практика взрослых людей, ставящих в её рамках свои цели и их достигающих?

Базовый ответ на этот вопрос мы уже дали в самом начале: историческая реконструкция представляет собой весьма результативный (хотя, безусловно, не единственный) вариант практики субъективации детей и перехода их в позицию осознанного учения. Однако данный тезис необходимо раскрыть более подробно.

Во-первых, историческая реконструкция представляет собой практику причастности к культуре, в том числе за счёт воссоздания её прошлого, причём такого, которое во многом обусловило современные культурные феномены и культурные коды. Почему мы носим одежду именно таких цветов? Почему мы носим её так, а не иначе? Почему у нас именно такая модель общения друг с другом, именно такие формы вежливости, почему именно такие проявления человека в нашей культуре считаются честными или бесчестными, порицаемыми или одо-

бряемыми, и когда и как именно такие представления сформировались?

Во-вторых, историческая реконструкция – это возможность «знакомства с собой»: понимания собственных интересов и мотивов, оформления своей идентичности. И здесь личная история и история глобальная – России и мира – оказываются неразделимы. Например, если школьник делает для себя доспех русского дружинника условного Новгорода XIII века, то наставнику важно сделать так, чтобы он задал себе вопрос: «А почему я реконструирую именно новгородского дружинника, а не, например, японского самурая эпохи Эдо? Какой образец для подражания я нашёл именно в этом историческом типаже и его месте и времени? Почему я хотя бы две недели в году хочу ассоциировать себя с русским дружинником XIII века, притом относящимся к Северной Руси? Что для меня значимо в именах и деяниях Александра Невского и Довмонта Псковского и почему я хочу погрузиться именно в их время и место? Почему мне важен именно новгородский дружинник, а не киевский и не галицкий?» Или же наоборот: «Почему для меня важны коллизии и уклад жизни Южной Руси, а не Новгорода и Пскова?» Или аналогично: «Я хочу реконструировать Тверское княжество XIV века». Замечательно, но почему именно его, что ты почерпнешь для своего становления из материального погружения в его непростую жизнь? И за счёт таких вопросов, задаваемых во время всего цикла работы ученика над реконструкторским проектом, у него появляется шанс хотя бы первично осознать и оформить собственные ценности, потому что вопрос о выборе эпохи для воссоздания, безусловно, носит аксиологический характер.

Расширяя этот аспект образовательного значения движения исторической реконструкции, можно обозначить: данная практика учит делать осознанный и аргументированный выбор, а также быть актором. Если ты сумел стать актором относительно судьбы реконструируемого тобой персонажа, то с большой вероятностью ты сумеешь стать актором относительно своей собственной судьбы и обрести ту свободу, бегство от которой описал Э. Фромм в своей классической книге [10]. Безусловно, деятельность исторической реконструкции и связанное с ней движение далеко не единственная форма, позволяющая освоить модель поведения свободного человека, но тем не менее демонстрирующая высокую результативность в этом направлении [11].

В-третьих, как мы уже говорили вначале, историческая реконструкция позволяет если не обеспечить профорIENTATION в строго нормативном смысле этого термина, то, во всяком случае, ориентацию в сферах и типах деятельности. Ведь школьник, включаясь в движение исторической реконструкции, сталкивается с невероятным количеством разнообразных практик. И это далеко не только практики, непо-

средственно связанные с деятельностью историка: работа в архивах, поиск материалов в Интернете, прорисовка текстов с манускриптов, анализ хроник и документов для выяснения вопроса о том, какие товары Ганза поставляла на север Руси. Это заведомо происходит, но беда в том, что историков и даже учителей истории требуется относительно немного по сравнению с другими секторами рынка труда. Более того, «сферо-ориентационный потенциал» исторической реконструкции не ограничивается и практиками ремесленного производства, хотя и они, безусловно, реализуются в рамках движения, и обучающиеся с удовольствием включаются в них. Не ограничивается он и спортивной сферой, хотя историческая реконструкция требует серьёзной физической подготовки и потенциально может привести юных участников к рекордам в определённых видах спорта. Ещё одной (уже неочевидной) сферой профессионального самоопределения, которую фактически обеспечивает участие в историко-реконструкторских проектах, является менеджмент, поскольку ученики получают значительный опыт в организации мероприятий. Некоторые выпускники автора, участвовавшие в организованных им историко-реконструкторских мероприятиях, были склонны не столько к изготовлению аутентичных объектов прошлого, сколько к привлечению необходимых ресурсов в режиме фандрайзинга или к решению менеджерских задач. Другие ученики за счёт движения исторической реконструкции открыли в себе художников, когда поняли, какое удовольствие получают, расписывая щиты темперой, а затем поняли, что красивый визуальный продукт можно делать не только темперой, и не только на щитах, и занялись дизайном. Как уже было сказано, историческую реконструкцию нельзя назвать «прямой» практикой профориентации, но тем не менее она позволяет школьнику понять, какие сферы для него интереснее других. Само собой, она не охватывает всех возможных сфер профессиональной деятельности, однако позволяет затронуть (прямо или косвенно) их весомую часть. Один из учеников автора статьи в рамках движения решил смоделировать варианты доспехов за счёт цифрового моделирования – и теперь он является разработчиком компьютерных игр. Другие ученики могут найти себя в физике, поскольку в ходе реконструкторских мероприятий их заинтересовала баллистика и описывающие её формулы. Третья категория может осознать свой интерес к медицине, реконструируя в рамках мероприятий практики средневековых лекарей. В силу того что реконструируется целостная жизнь общества в определённую эпоху, ученик получает широчайший спектр сфер деятельности, которые могут его заинтересовать и сформировать профессиональный интерес [12].

Безусловно, каждая историческая эпоха и, следовательно, занимающийся ею клуб исто-

рической реконструкции обеспечивает «зацепки» за очень определённый набор сфер деятельности, актуальных в наше время. Например, автор статьи сейчас организует реконструкцию рыцарского ордена тамплиеров XIII века. Безусловно, отдельным блоком работы здесь является изучение арабских рукописей в их переводе на латынь. Возможно, кто-то из юных участников в ходе данного процесса заинтересуется филологией, лингвистикой или вопросами межкультурных коммуникаций. А поскольку эти рукописи посвящены преимущественно медицине, есть вероятность, что у других учеников они породят интерес либо к самой медицине, либо к химии или биологии. В клубах, занимающихся эпохой викингов или временами Петра Великого, ученики непременно знакомятся с проблемами флота и с достаточной долей вероятности начнут рассматривать «морские» профессии в качестве приоритетных для себя.

IV

Стоит описать собственные практики исторической реконструкции, носившие образовательный характер, реализованные автором статьи на базе Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс». В силу того, что практика реализовывалась в Красноярске, базовым материалом для реконструкции стали жизнь и быт русских служивых людей в Сибири второй половины XVII века, по причине того, что именно они, с одной стороны, были субъективно интересны школьникам, а с другой – активизировали их интерес к родной истории и становление персональной культурной идентичности.

Образовательный процесс происходил следующим образом. Безусловно, ученики осваивали базовый материал за счёт чтения, но очевидно, что даже очень мотивированный на изучение истории школьник не сможет и не станет заниматься этим целый день. Вследствие этого изучение базового материала чередовалось с занятиями историческим фехтованием (два или три раза в неделю), которые происходили в спортивном зале в соответствии с заранее разработанной программой. Предусматривалось наличие двух разных категорий снаряжения: полностью тренировочного (пластиковые мечи) и базового (стальные мечи), а также системы защиты.

Ещё одним принципиальным компонентом работы были проблемные семинары с учениками по истории Сибири XVII века, позволяющие как освоить информацию об исторических событиях, так и зафиксировать наиболее острые вопросы тогдашней жизни, которые могли обусловить мотивацию разных категорий населения к тем или иным действиям. Например, обсуждался вопрос о «железной казне» русских царей – огромном запасе доспехов, которые якобы были отправлены в Сибирь, при том что в ней не сохранилось доспехов «московского образ-

ца». Ученикам было предложено в режиме самостоятельного исследования и рассуждения дать ответ на вопрос о том, что с ними случилось: их перековали, их разворовали по дороге, они утонули на переправе через одну из сибирских рек, или их даже не отправили, а лишь составили документы об этом. Кроме того, ученики решали дополнительную проблему: почему в XVII веке царскую «железную казну» отправили в Сибирь, при том что в европейской части России велись очень интенсивные войны с Речью Посполитой, Крымским ханством, Швецией. В какую именно часть Сибири была отправлена (если была) «железная казна»? Какие именно доспехи и вооружение могли отправить в Сибирь и для чего? Проникнувшись тем, что они не могут на своём нынешнем уровне решить эти загадки, ученики уже с дополнительной мотивацией обращались к историко-краеведческой литературе, начиная от классической книги Л. Безъязыкова «Красноярск изначальный» [13], заканчивая первоисточниками. По итогам чтения проводился следующий этап обсуждения, в ходе которого школьники оформляли свои находки и осознавали сами: красноярские служилые люди в боях с кыргызами и бурятами оказывались «изранены» в голову, в руку, в ногу, но никто – в тело. Сомнительно, чтобы войны коренных народов не пытались стрелять в тело – значит, именно оно было хорошо защищено. Требовалось выяснить, какая именно защита для корпуса использовалась служилыми людьми. Исходя из этого, ученикам предлагалось построить дополнения к версии о «железной казне» или о её аналогах, изготовлявшихся на месте. Безусловно, чтобы ученики смогли сделать определённые выводы по итогам чтения исторического источника, педагог задавал им проблемные вопросы к тексту, в том числе приводил примеры из опыта самих учеников, уже освоивших фехтование: например, возможно ли, чтобы в ходе боя на холодном оружии из 150 пострадавших никого не ранили в корпус?

Стоит подчеркнуть, что при всей содержательной значимости учебных занятий, семинаров и изготовления изделий принципиально важную позицию в практике школьного клуба исторической реконструкции занимали именно тренировки, обеспечивавшие физическую нагрузку для учеников. Опыт автора статьи говорит о том, что когда этот компонент исключается из работы клуба и ученики занимаются только историей или только ремеслом, то они перестают посещать встречи, «разбегаются». Это легко объяснить: ученики «на старте» приходят в клуб не столько для получения объективных знаний или освоения ремесла, сколько для того, чтобы почувствовать себя персонажем из интересующей их эпохи, преимущественно воином: викинг, рыцарем, казаком, мушкетёром, стрелцом. А для этого нужно не просто дать им необходимый антураж, но и создать возможность действовать как воину данной эпохи, а для

этого – обучить соответствующим приёмам.

Следующим шагом в работе школьного клуба исторической реконструкции было уже посещение Красноярского краевого краеведческого музея с изучением образцов доспехов, вооружения, предметов быта соответствующего времени, была переписка с коллегами из других регионов с просьбой направить необходимые материалы, иные процедуры получения дополнительной информации по внешнему виду, функциям, назначению этих объектов. И в результате исследования участники клуба уже воссоздавали исторические объекты в конкретном материале. К этим объектам относились модели вооружения, доспехи, макеты укреплённых сооружений, палатки, разборные столы, иные бытовые принадлежности и многое другое.

Принципиально важным моментом в работе клуба исторической реконструкции была репрезентация школьниками собственных результатов и успехов. В нашем случае она происходила в рамках выступлений на открытых красноярских, межрегиональных, всероссийских фестивалях. Для школьников принципиально важна именно такая репрезентация достигнутых результатов не только перед небольшой группой экспертов, но и перед явно многочисленной, разнообразной по составу и взрослой аудиторией.

Ещё одним значимым компонентом работы клуба были погружения в режиме выездного палаточного лагеря. Они представляли собой выезды за пределы населённого пункта на срок 14 и более дней: в лес или в степь. При этом правила проведения лагеря допускали наличие у участников лишь пяти видов «современных» вещей: зубной пасты, зубной щётки, туалетной бумаги и аптечки, которая находилась у руководителя, а также спутниковой рации для связи с МЧС на случай непредвиденных событий. Это побуждало заниматься не только военными тренировками, но и организацией собственного быта по образцу и технологиям реконструируемой эпохи. Например, ученики сами варили мыло из сала, которое для этих целей имелось в лагере, и березового дёгтя, который они опять же гнали самостоятельно. Аналогично: ученики сами ходили за водой, в ходе чего выяснили, что деревянное ведро само по себе весит немало, а если в него налить воды, оно вообще становится практически неподъёмным, поэтому оказались вынуждены шить кожаные ведра и пропитывать их воском, который предварительно ещё было нужно вытопить. Можно привести ещё массу примеров подобной организации быта «с нуля».

При этом «погружение в эпоху» – понятие во многом метафорическое, однако точно отражающее сущность процесса деятельностного освоения историко-культурного материала в его целостности, безусловно не ограничивающееся воссозданием её материально-бытовых условий. Показателем того, что ученики включились

в новый уклад жизни, для автора статьи стало то, что на четвёртый вечер возле общего костра ученики начали петь, а на шестой вечер стали петь песни, аутентичные для реконструируемой эпохи. Безусловно, образцы этих песен были продемонстрированы педагогами-наставниками, которые начали их петь у костра с самого первого вечера. «Моментом удивления» для учеников стало то, что звучат русские народные песни, которых они раньше не слышали, поскольку известные им русские народные песни относятся преимущественно к XIX – началу XX века, а наставники исполняли народные песни XVII столетия. И когда в музыкальной культуре начали появляться некие коннотации с той одеждой, которые ученики носят, с теми практиками, боевыми и бытовыми, которыми они занимаются, это оказалось для них крайне важным шагом в оформлении собственной идентичности.

Музыкальной культурой погружение в психологию, мотивы, представления о мире, основания для действий, свойственные русским людям XVII века, не ограничивалось. В лагере культивировалась русская речь и манера разговора, свойственная эпохе. В качестве чтения предлагались произведения, близкие по языку, стилистике, содержанию актуальной русской литературы XVII века (например, сочинения Стефана Яворского, местоблюстителя патриаршего престола при Петре Великом), поскольку они представляют собой «русское барокко», сложившееся как раз в реконструируемую эпоху. Мы устраивали дискуссии по поводу того, чем православие лучше католицизма («латинства») и какие аргументы в пользу своей трактовки христианства использует каждая сторона (на уровне дискуссий именно XVII века). Один из педагогов-наставников выполнял роль человека, вернувшегося из Китая и рассказывавшего о тамошней жизни как о чём-то небывалом, что воссоздавало для учеников ощущение мира, свойственного той культурно-исторической эпохе: постоянно расширяющегося и усложняющегося, но ещё совершенно непознанного и заставляющего удивляться или сомневаться в связи с каждым конкретным фактом. Другую такую позицию «иного», неизвестного мира задавал автор данной статьи, моделировавший фигуру польского дворянина на русской службе, который рассказывал про столь же небывалую жизнь в зарубежной Европе.

Ещё одним фактором «погружения в эпоху» на уровне восприятия действительности стало измерение времени. Оно мерялось не часами, как привыкли обучающиеся, а периодами, как это и было в XVII веке: «утро», «заутренье», «повечерье», – и «стражами»: первая стража, вторая стража и т.д. Автор статьи однажды спросил из шатра у караульных: «Который час?» – и получил верный для реконструируемой эпохи ответ: «Луна в зените». Точное время по современному его исчислению указано не было, но в це-

лом было понятно, сколько времени осталось до «первой зари» и сколько ещё можно спать.

Безусловно, важным фактором была еда, аутентичная для того времени, и наименования привычных объектов: например, обозначение того, что про реку, неподалеку от которой был разбит лагерь (это был Енисей) педагоги говорили ученикам: «Здесь обитатели зовут её Ионесса, а мы пока никак не зовем».

Совокупность всех перечисленных факторов: особых названий, особой топографии, иного собственного облика за счёт непривычного костюма, иных базовых текстов, иного счёта времени, иной еды и многих других – позволяет ученикам оформить культурные коды реконструируемой эпохи и принять их как основания для собственной жизнедеятельности, а впоследствии за счёт рефлексии аналогичным образом оформить современные культурные коды и выстроить линию преемственности между ними.

При этом неотъемлемым элементом реализации подобного лагеря, конечно же, была уже упомянутая нами *рефлексия* того образа жизни, который мы вели, и того опыта, который получили за счёт этого. В ходе обсуждения педагоги и юные участники лагеря действительно переодевались в современную одежду, возвращались в современную эпоху и обсуждали, какие культурные коды она несёт, какие действия «программирует» или, по крайней мере, делает возможными или «нормативными». Аналогично обсуждались иное восприятие времени и пространства, целей, которые ставит перед собой современный человек, того, какие из них кажутся надуманными, а какие действительно полезны и важны? Вероятно, самым важным (с образовательной точки зрения) вопросом был следующий: что из моего опыта, полученного в смоделированном XVII веке, я должен взять в современную жизнь? Примечательно, что ученики ответили: «XVII век – это век русского фронта», то есть постоянного нахождения на границе с иной культурой, иными субъектами, иногда дружественными, иногда нейтральными, иногда враждебными, и поставили для себя вопрос: а где находится нынешний фронт России? Притом они говорили уже не о географическом фронте, а о ближайшем рубеже развития. На наш взгляд, такое суждение можно рассматривать как признак весомого образовательного результата, связанного с самостоятельной мыследеятельностью обучающихся.

Обобщим ключевые формы и виды работы, которые составляют собой деятельность клуба исторической реконструкции (по крайней мере, исходя из опыта автора статьи) как образовательной практики: это тренировки, связанные с основными видами физической активности, свойственными эпохе; проблемно-исследовательские семинары; изучение источников; освоение ремёсел с обязательным созданием изделий; фестивали, где ученики пред-

ставляют свои достижения, в том числе познавательные, в качестве лекторов; выездные палаточные лагеря с реконструкцией полного цикла жизни воссоздаваемой эпохи.

V

Но теперь стоит дать ответ на вопрос, который, вероятно, уже возник у многих читателей: для чего всё же выстраивать такую сложную и затратную деятельность (как по финансам, так и по времени)? Безусловно, основные образовательные результаты, связанные с участием школьников в деятельности исторической реконструкции, были описаны, однако насколько они значимы для итогового совокупного образовательного результата, то есть для максимальной реализации учениками своего потенциала и достижения поставленных целей? Опыт использования исторической реконструкции как педагогического инструмента позволяет дать ряд ответов на этот вопрос.

Во-первых, стоит специально отметить значение этого типа деятельности для оформления учеником собственной идентичности в соответствии с принципом «остраннения», выраженном в расхожем выражении: «Себя видно со стороны». Если ты в максимальной степени «погрузился» в культуру, модели поведения и деятельности выбранной тобой эпохи и в связи с этим на уровне культурных кодов и порождаемых ими паттернов поведения стал «иным» человеком, то ты можешь максимально отчетливо описать себя и все свои характеристики как принадлежащие некому иному человеку, жившему в другую историческую эпоху. Приведу аналогию: мы отлично можем описать уклад жизни, базовые ценности, модели поведения, результативность жизнедеятельности австралийских аборигенов, поскольку мы с ними себя никак не можем идентифицировать, за исключением того факта, что и мы, и они принадлежим к виду *Homo Sapiens*. В случае с реконструкцией собственного поведения и деятельности точно так же необходимо рассмотреть себя как совершенно чужого человека. Говоря метафорически, необходимо полностью «выйти из себя», чтобы посмотреть на себя со стороны в ходе рефлексивного процесса «возвращения», о котором уже было сказано выше [14].

Во-вторых, подобная практика позволяет добиться целого ряда образовательных результатов. Их перечень начинается отвыканием от неких привычек, побуждающих тратить время без пользы: например, от привязанности к мобильному телефону как источнику впечатлений и эмоций. В результате участия в проектах исторической реконструкции ученики начинают гораздо меньше нуждаться в играх и в информации из социальных сетей, поскольку получили иной, более комплексный и витальный (близкий к телу) источник знаний, опыта, положи-

тельных эмоций и побуждающих мотивов. Более того, ученики получают важные инструменты для изменения самих себя, для использования которых ресурсы, обеспечиваемые мобильным телефоном, оказываются излишними.

При этом для того, чтобы ученик проанализировал себя в образе представителя иной эпохи и культуры, на том же уровне описал себя реального и выделил дефициты своего поведения и деятельности, которые он хотел бы исправить, необходимы либо педагог, либо психолог, владеющие методом организации рефлексии, воссоздающей самообраз. Такая потребность объясняется тем, что «стихийное» сопоставление подростком или старшеклассником себя реального с собой же, реализовавшимся в качестве человека иной эпохи и культуры, зачастую приводит к серьёзному личностному кризису, выражаемому формулой: «Я неправильно живу, я ничего не смогу». Очевидно, что подобная ситуация может привести к самым тяжёлым психологическим последствиям, поэтому важно, чтобы в нужный момент ученик получил психолого-педагогическую поддержку, в том числе в режиме неформальной беседы, инициированной самим педагогом и проходящей в духе: «Да, ты увидел и понял, что в течение восьми лет старательно прогуливал школу, вместо чтения серьёзных книг занимался шалостями с дворовой компанией, что ты грубо вёл себя с родителями, но это совершенно не повод казнить себя тем или иным способом. Напротив, это повод осознать свои дефициты, одновременно осознать свои благие качества, которые точно так же можно выявить, анализируя своего реконструированного героя, и, компенсировав первые, развить вторые». Но такая работа, безусловно, не реализуется одним-единственным педагогом – здесь нужна кооперация двоих или троих, а также тесное взаимодействие с родителями такого ученика.

В этом отношении историческую реконструкцию можно описать и как «встречу» учеников с «иным миром» и «иным собой», погруженным в этот мир. Но это «иное» не умоглядно, не является плодом фантазии, а становится результатом проживания и реализации тобой самим базовых паттернов той культуры, которая в целостном виде больше не существует (как, например, античная культура или культура средневековой Европы), но которая при этом оказала заведомое воздействие на современную культуру, организующую наши нынешние деятельность и отношения. Во многом она реализует схему волшебной сказки В.Я. Проппа, где герой уходит в иной, волшебный мир, приобретает там особые ресурсы, фактически являющиеся метафорой его установок и способностей, и затем возвращается в исходную ситуацию и начинает там максимально успешно действовать [4]. Только в случае с практиками исторической реконструкции, носящими образовательный характер, «путешествие» происходит не в сказочный,

а в реальный мир прошедшей культурной эпохи и осуществляется за счёт вполне рациональных методов и приёмов, описанных выше.

VI

Рассмотрим теперь принципиально значимый вопрос: можно ли вообще считать движение исторической реконструкции субъектом образования, то есть важно ли основным субъектам движения (активам клубов исторической реконструкции) решать образовательные задачи школьников? Ведь все описанные выше образовательные эффекты и результаты, которые даёт участие школьников в историко-реконструкторских практиках, стали результатом работы объединения внеурочной деятельности, *специально созданного* в рамках организации основного общего образования. Насколько «взрослые» организации исторической реконструкции, обеспечивающие удовлетворение собственных интересов их участников, связанных с «погружением» в определённую эпоху и получением соответствующих знаний и эмоций, готовы целенаправленно обеспечивать образовательные результаты, описанные выше, или они готовы лишь в отдельных моментах включаться в сетевые образовательные проекты, организуемые общеобразовательными школами или организациями дополнительного образования детей, на уровне выполнения частных функций?

Опыт показывает, что однозначного ответа на этот вопрос дать невозможно. Часть клубов исторической реконструкции (как, например, клуб «Стальной орёл» из г. Тула) являются полноценными субъектами научной деятельности, поскольку проводят полноценные исследования объектов материальной культуры не только в отечественных, но и в зарубежных музеях, описывают их в статьях, публикуемых в научных изданиях, а затем на основе исследований воссоздают изученные ими материальные объекты и используют в рамках конкретных мероприятий. Но доля таких клубов сравнительно невелика, и они, как уже было сказано, занимаются научной деятельностью, то есть получением нового объективного знания, но не образовательной деятельностью, то есть не передачей этого знания взрослеющим людям как основы для формирования ими оптимальных способов деятельности и ценностей. Школьники в деятельности подобных клубов не участвуют, и их члены, в том числе руководители, не обладают педагогической квалификацией, да и не стремятся её приобрести – им интересно непосредственно воссоздание определённой исторической эпохи и «погружение» в неё.

Можно сказать больше: деятельность большинства клубов в принципе не позволяет включать в неё несовершеннолетних граждан. Например, ряд объединений плотно занимает

ся изучением дальних морских походов викингов на драккарах. В подобные мероприятия несовершеннолетним точно нельзя включаться, и ни один педагог не возьмёт на себя ответственность за жизнь школьника, выходя в открытое море под парусом на драккаре.

В целом можно сказать, что движение исторической реконструкции не является целостным субъектом по простой причине: у его участников, как индивидуальных, так и коллективных (у клубов), слишком различные цели деятельности. Одни клубы обеспечивают интенсивные занятия спортом на основе исторического фехтования. Другие клубы, как уже было сказано выше, занимаются наукой – исследованием реальных практик и артефактов и воссозданием их в режиме «здесь и сейчас». Третьи клубы, действительно, могут делать ставку на образовательные практики. Движение исторической реконструкции разнообразно и неоднородно, как, в сущности, любое общественное движение «по интересам», сложившееся вокруг максимально комплексного предмета, который каждый участник волен использовать по-своему.

Но если оформлять мотивы тех клубов, которые целенаправленно ориентируются на осуществление образовательной деятельности, то приходится признать, что они опираются преимущественно на личностные ценности и установки руководителей.

Дополнительный мотив «взрослых» клубов исторической реконструкции для включения в образовательную деятельность созвучен мысли О. Шпенглера из его книги «Закат Европы» [15] о том, что европейская культура очень сложна для ее носителя, и с течением времени всё усложняется, в связи с чем необходимо придумать, какими средствами можно обеспечить её восприятие рядовым взрослеющим человеком. С точки зрения не только автора статьи, но и достаточного числа иных участников движения исторической реконструкции, практики движения обеспечивают соответствующий «перевод» в деятельностном режиме. Практики исторической реконструкции (как описанные в предыдущих разделах, так и иные) позволяют понять и библейские аллюзии в саге о Гарри Поттере Дж. Роулинг, и красоту готического собора, и отличающуюся от неё по изначальному, базовому философскому полаганию красоту Софии Киевской и Новгородской, византийскую, балканскую и русскую иконографию, которая впоследствии, условно говоря, через посредство Феофана Грека, вдохновила Энди Уорхола [16]. Историческая реконструкция переводит язык европейской культуры (систему символов и зашифрованных в них смыслов) на тот уровень понимания, который подходит рядовому носителю культуры, не являющемуся искусствоведам и не становящемуся им после прохождения историко-реконструкторских практик.

При этом наряду с «идеальными» мотива-

ми у представителей движения исторической реконструкции, безусловно, есть мотивы в полной мере «экономические». Если реализовывать историко-реконструкторские проекты системно, они могут стать бизнесом, позволяющим обеспечить существование семьи. Финансовая составляющая зачастую базируется на изготовлении и продаже изделий, воссоздающих исторические материальные объекты (причем такая работа нередко производится совместно со школьниками – участниками клуба, которые за счёт этого не только осваивают технологию, но и включаются в экономические отношения). «Производной» от такого изготовления изделий на продажу можно считать проведение мастер-классов по соответствующему ремеслу. Например, такой деятельностью занимается кузница Федора Пушкарева в Выборгском замке [17]. Он вместе со своей когортой учеников в течение длительного времени успешно проводит мастер-классы по изготовлению изделий из железа. Важно, что они не просто воспроизводят образцы, но и разрабатывают дизайн для новых изделий на основе профессиональных знаний художника и владения историей европейской материальной культуры с X по XX век. При необходимости данный коллектив может создать из металла и модель драккара викингов с правильными очертаниями и рисунками, и ограду для любого объекта в стиле «арт-деко». Притом этот же коллектив проводит мастер-классы для школьников и для туристов – посетителей Выборгского замка.

Безусловно, мастер-классы в рамках движения исторической реконструкции можно проводить не только в рамках моделирования объектов материальной культуры, но в рамках освоения привлекательных форм активности, прежде всего, активности физической. Представители движения проводят мастер-классы по историческому фехтованию (в Красноярске этим активно занимается чемпион мира по артистическому фехтованию Сергей Дрянных, руководитель студии артистического фехтования «Грифон») или историческому танцу, и эти занятия обеспечивают им весомый заработок [18]. Отдельным направлением оплачиваемых мастер-классов являются, как это ни странно, занятия каллиграфией. Опыт автора статьи показывает, что если ты досконально владеешь некой продуктивной деятельностью (даже если она была актуальна 500–800 лет назад, как та же самая каллиграфия), то обязательно найдутся люди, желающие овладеть той же деятельностью и заплатить за её освоение.

VII

Обобщим информацию, предложенную в рамках статьи.

1. К педагогическим задачам, решаемым в рамках деятельности исторической реконструк-

ции, и к приёмам, позволяющим их решить, стоит отнести: а) организацию самостоятельного исследования учеником исторических источников; б) побуждение ученика к самостоятельному исследованию, которое может и нередко должно происходить, в том числе в режиме взаимодействия с педагогами, преподающими иные предметы, помимо истории.

Оба эти направления работы можно продемонстрировать на простом примере. Школьнику нужно пошить кафтан по образцу тех, которые носили служилые люди XVII века в Сибири. Здесь сразу возникает два поисковых вопроса: а) из какого материала тогда шили кафтаны данного типа; б) какими были выкройки таких кафтанов? Говоря по-простому, необходимо определить, как именно кафтан должен выглядеть и из какого материала должен быть сшит. После того как проблема сформулирована (и желательно, чтобы ученики сформулировали её сами при помощи наводящих вопросов педагога), стоит предложить самостоятельно подобрать источники, описывающие, как действительно выглядел кафтан представителя соответствующего слоя служилых людей в соответствующую эпоху и как именно он изготавливался. Здесь педагог предлагает ученикам основные типы письменных источников, характерные для эпохи и могущие содержать необходимую информацию. Далее ученики сталкиваются с потребностью не только анализа источников, но и выбора тех из них, которые с наибольшей вероятностью помогут получить искомые сведения. И задача педагога-наставника – не «отсекать» инициативы учеников (даже если они заведомо проигрышны), а дать им освоить возможности источника до конца, после чего уже предложить новые направления поиска. В случае с кафтаном, который действительно произошел в практике автора статьи, все происходило именно так. Ученикам было предложено найти технологию пошива кафтана в письменных источниках, и большинство учеников выбрали наиболее очевидный источник о хозяйственной жизни XVI–XVII вв. – «Домострой». Проанализировав его, они не нашли ни одного упоминания о том, как следует шить мужскую одежду, но уже на этом шаге пришли к выводу, что данная деятельность была настолько укоренена в традиции, что не нуждалась в создании специальных поучений и «рецептов». После этого автор статьи в качестве педагога-наставника предложил определить персон, для которых пошив кафтана московского образца точно не был бы обыденным делом. Ученики достаточно быстро определили, что такими персонами, способными оставить письменные источники, могли быть лишь иностранные путешественники, и обратились к их сочинениям (в частности, к С. Герберштейну, который даже получил от великого князя Василия III в подарок шубу московского образца, и к Павлу Аллепскому). И на следующем шаге, свя-

занном со знакомством с иностранными источниками, ученики сталкиваются с незнакомыми терминами и речевыми оборотами, которые тоже оказывается важным освоить. Педагог здесь, опять же, не дает или, по крайней мере, не сразу даёт «расшифровку» этим непонятным словам, а показывает алгоритм для поиска ответа. Безусловно, такой алгоритм работы с источниками касается не только одежды, но и, пожалуй, в ещё большей степени фехтования, где источники не только очевидны, но и максимально полны, однако терминология требует специального истолкования.

При этом изучение источников уже побуждает учеников обращаться к представителям самых разных предметных направлений, а не только к руководителю объединения исторической реконструкции, который с огромной долей вероятности является историком. Для закрепления физических навыков, необходимых в процессе фехтования, будет необходимо обратиться к учителю физической культуры; для конструирования макета метательной машины, основанной на принципе рычага, – к учителю физики. Учитель химии может помочь с красками для создания аутентичного антуража; учитель русского языка – с освоением языка необходимой эпохи или хотя бы с освоением базовых для неё текстов, чтобы «Не лепо ли ны бяшет, братие, начати...» из «Слова о полку Игореве» не было для учеников полужанровой тарбарщиной и чтобы он не задавал вопросы о том, кто такая «бьяша» и что такое «лепо». Такая многопозиционная коммуникация позволяет ученику не только сформировать максимально комплексное представление об объекте своей реконструкции (изучения и проживания), но и создать модель коммуникации со многими взрослыми людьми, обладающими значимым для него интеллектуальным ресурсом, и одновременно – разными интересами, требующими специальной модели поведения, чтобы наладить деловые связи.

2. Можно выделить следующие типичные прецеденты (на данный момент ещё не модели) установления кооперации историко-реконструкторских объединений с государственной или муниципальной образовательной организацией.

Вариант 1. В образовательную организацию приходит человек, владеющий всеми основными технологиями исторической реконструкции, в том числе теми, которые обеспечивают образовательные результаты, и при этом имеющий диплом о педагогическом образовании, следовательно, являющийся легитимным участником образовательного процесса, и предлагает создать на базе данной организации историко-реконструкторское объединение. В целом он уже может быть руководителем подобного клуба и предложить школе или организации дополнительного образования развернуть свою работу на её территории и для её учеников. В любом

случае он устраивается туда на долю ставки (как правило, основное место работы у таких людей находится в ином месте), получает возможность в течение определённого времени, согласно расписанию, заниматься в спортивном зале; получает возможность в определённом промежутке времени заниматься в школьных мастерских или в «Точке роста» (при их наличии). После чего уже начинается работа, продолжительность которой будет зависеть от образовательных результатов учеников (о чем было сказано ранее).

Вариант 2. Представитель уже существующего клуба исторической реконструкции приходит в школу и предлагает себя в качестве ресурса для организации образовательного процесса. Он уже обладает необходимой инфраструктурой или, во всяком случае, может ею пользоваться (например, на базе молодёжного центра), но он нуждается в привлечении юных участников для своей работы и (в ряде случаев) в источниках содержательного материала для этой работы, в частности, в школьной библиотеке. Подобные партнёры зачастую привлекают к взаимодействию и другие историко-реконструкторские структуры: к примеру, исходный коммуникант представляет клуб исторического фехтования, но при этом может предложить образовательной организации сотрудничество со своими коллегами из историко-реконструкторского театра, которые готовы ставить с детьми пьесы Шекспира или скоморошеские представления.

Сотрудничество с образовательной организацией, будь то школа или организация дополнительного образования, позволяет объединению исторической реконструкции выстроить более обширные социальные связи, чем те, которые оно может обеспечить самостоятельно, в том числе привлечь необходимые финансовые ресурсы для организации деятельности (а в случае с исторической реконструкцией она оказывается весьма дорогостоящей, хотя бы в силу себестоимости материалов, используемых для изготовления костюмов и снаряжения).

При всех вышеописанных сложностях в построении партнёрских отношений между организациями исторической реконструкции и образовательными организациями, с точки зрения руководителя школы или учреждения дополнительного образования, такая кооперация является выгодной и выигрышной. Для образовательной организации, как было показано выше, такая кооперация обеспечит несмненное повышение образовательных результатов, причем не только по общественно-научным и гуманитарным предметам, но и по предметам из иных групп, прежде всего, «Технологии». Кроме того, она обеспечит субъективацию обучающихся и реальный рост их проектно-управленческих способностей. С другой стороны, клуб исторической реконструкции, даже если он не делает ставку на образовательную составляющую, всегда заинтересован в притоке новых молодых

участников, и чем более они юны, тем больше вероятность, что их удастся воспитать в рамках норм взаимодействия, принятых в клубе. Кроме того, как уже было сказано, клубы исторической реконструкции всегда заинтересованы в сотрудничестве с государственными и муниципальными структурами, поскольку оно повышает вероятность получения грантовых средств. В целом взаимосвязь с образовательной организацией позволяет клубу решить вопрос о следующем шаге развития, который нередко встаёт перед этими объединениями, когда тренировки уже организованы, призы на фестивалях периодически получают, а идей относительно того, в каких новых формах воссоздавать исторический материал «здесь и сейчас», уже становится недостаточно. Включение в образовательную деятельность, с одной стороны, уже задаёт такую новую форму (организацию освоения учениками истории за счёт реконструкторских приёмов), с другой стороны, даёт надежду на порождение новых сюжетов, которые «подскажут» сами ученики [19].

В заключение необходимо сказать одновременно с позиции педагога и с позиции активного участника движения исторической реконструкции, что какую-либо целостную функцию в системе образования это движение может взять на себя лишь в ограниченном масштабе. Теоретически это может быть обеспечение изучения истории Средних веков, зарубежных и отечественных, в 6–7 классе. Отчасти историко-реконструкторские практики помогли бы освоить «Мировую художественную культуру» и иностранные языки (например, за счёт воссоздания театра «Глобус» времён Шекспира, изучения староанглийского языка в его сопоставлении с современным английским языком).

Но важно понимать, что подобные практики не могут и не должны замещать системное изучение предмета, где предлагается специально подобранное объективированное знание во всей полноте его компонент и их связей друг с другом. Движение исторической реконструкции как субъект образовательной деятельности может и должно реализовывать в рамках основного образовательного процесса тематические проекты, углубляющие знания учеников и повышающие их мотивацию к занятиям историей. И тематики таких проектов могут быть самыми разнообразными. Примером может быть Вторая мировая война (для учеников старшей школы), включая поисковые экспедиции на места боев для поиска медальонов бойцов, пропавших без вести). Другим, во многом противоположным с точки зрения ценностей, примером может быть история пропаганды и рекламы, когда ученики исследуют карикатуры журнала «Крокодил» и иных подобных изданий, затем сами пытаются воссоздать их, а потом, понимая, как в изображении закладывается требуемое ценностное отношение, анализируют актуальный контент,

транслируемый телевидением и социальными сетями. Но в любом случае историческая реконструкция, даже полностью ориентированная на достижение образовательных результатов, не может и не должна заместить базовое системное освоение предметных знаний. Она должна, как уже неоднократно было сказано выше, обеспечить деятельностное освоение их фрагментов, обеспечить в связи с ним межпредметные связи – и сформировать на данном материале или даже «по данному поводу» ряд метапредметных компетенций.

Библиографический список

1. Ильин А.Н. Антропология субъекта // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2010. №1. Философия. Политология. URL: <https://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin/>.
2. Холдоров О.Н. Соотношение категорий «Актор» и «Субъект», «Участник», «Субъект» в политической теории // Bulletin of the Volga Institute of Administration. 2016. № 4 (59). С. 128–133.
3. Верещагина И.М., Савинцева М.Е. Феномен исторической реконструкции в приобретении новых знаний об историческом прошлом общества // Вестник Томского государственного университета. История. 2019. № 59. С. 110–115.
4. Селиванова О.Г. Становление субъектности школьника в образовательной деятельности: анализ основных понятий // Вестник Вятского государственного университета. 2014. С. 100–103.
5. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 112–117.
6. Пивоваров А.А. Сетевое социальное партнёрство как технология образовательного взаимодействия будущего // Школьные технологии. 2015. № 3. С. 79–85.
7. Волжина И.А., Сорокина Н.Н. Деятельностный подход: историческая реконструкция как один из аспектов проектной и исследовательской деятельности // Вестник военного образования. 2021. № 1 (28). С. 23–26.
8. Ильина Е.М. Использование исторической реконструкции для формирования в гуманитарных дисциплинах элементов профессиональных компетенций // Образование и воспитание. 2023. № 3.2 (44.2). С. 83–88. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/251/8453/>.
9. Времена и эпохи. URL: <https://moscowseasons.com/festival/times-2024/?ysclid=lxg8r6gl26861399897>.
10. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Г. Ф. Швейника. М.: Прогресс, 1990. 269 с.
11. Казымов М.Р. Влияние занятий в кружке «Историческая реконструкция» на особенности формирования ценностно-смысловой

сферы личности подростков: магистерская диссертация по направлению 050400.68 – Психолого-педагогическое образование. URL: <https://infourok.ru/magisterskaya-dissertaciya-vliyanie-zanyatij-v-kruzhke-istoricheskaya-rekonstrukciya-na-osobennosti-formirovaniya-cennostno-smys-4951855.html>.

12. Сбитнева А.М. Клубы исторической реконструкции в системе социализации молодёжи в обществе // Общество. Среда. Развитие. 2021. № 1. С. 21–26.

13. Безъязыков Л.В. Красноярск изначально. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1978. 191 с.

14. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2003. 143 с.

15. Шпенглер О. Закат Европы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 637 с.

16. Корсаков К.В. Энди Уорхол – выдающийся представитель русинской эмиграции // Русин. 2017. № 4 (50). С. 198–206.

17. Кузница Федора Пушкарева. URL: <https://vk.com/pushkarevforge?ysclid=lxh6sxwymg120865394>.

18. Студия артистического фехтования «Грифон». URL: https://vk.com/stage_sword?ysclid=lxh6wppts7354880171.

19. Божок Н.С. Движение исторической реконструкции как феномен молодёжной культуры: автореферат диссертации на соискание степени кандидата социологических наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/dvizhenie-istoricheskoi-rekonstruktsii-kak-fenomen-molodezhnoi-kultury?ysclid=lxh5vwwn3n555028914/read>.

УДК 37.03+371.8

Устюгова-Грицай А.Г.

Движение сюжетно-ролевого моделирования как субъект образовательного процесса

В статье рассматривается феномен сюжетно-ролевого моделирования как субкультурная образовательная практика, применение которой в образовательном процессе позволяет решить значимые образовательные задачи, прежде всего связанные с освоением деятельностных стратегий и социальных ролей. Описывается содержание деятельности сюжетно-ролевого моделирования (сущность, задачи, этапы), а также раскрыты те образовательные задачи, которые оказывается возможным решить за счёт данного вида деятельности, и основные направления в организации взаимодействия образовательного учреждения и субъектов сюжетно-ролевого моделирования.

Ключевые слова: сюжетно-ролевое моделирование, субъект образовательного процесса, решение образовательных задач, развивающая деятельность образовательная программа.

Ustyugova-Gritsay A.G.

The movement of plot-role modeling as a subject of the educational process

The article examines the phenomenon of plot-role modeling as a subcultural educational practice, the use of which in the educational process makes it possible to solve significant educational problems, primarily related to the development of activity strategies and social roles. The content of the activity of plot-role modeling is described: its essence, tasks, stages, and also describes those educational tasks that can be solved through this type of activity, and the main directions in organizing the interaction of an educational institution and subjects of plot-role modeling.

Keywords: plot-role modeling, subject of the educational process, solving educational problems, developing activity-based educational program.

Статья посвящается памяти Василия Валерьевича Буланкова, кандидата исторических наук, учителя автора, показавшего принципы и методы воссоздания целостной исторической ситуации «здесь и сейчас».

Сюжетно-ролевое моделирование: сущность феномена

В 80-х годах XX века в России складывается субкультура воплощения миров и сюжетов художественных произведений через ролевую игру. Это объяснялось стремлением позднесоветской молодёжи «расширить» доступный им мир (пока не предполагавший выезда за границу и все больше сужавшийся с точки зрения актуальных задач в большинстве сфер деятельности), получить новые впечатления, а главное – опыт решения задач, кажущихся невозможными, но являющихся предельно важными. Говоря образно, им было важно совершить подвиг, но актуальных возможностей для него большинство их не видело. Не случайно для «проигрывания» и моделирования выбирались именно сюжеты, перечисленные выше (в дальнейшем их состав значительно расширился): все они, так или иначе, предполагали воссоздать: а) «миры» фантастические, предполагающие заведомо иные условия и возможности, чем мир, привычный игрокам; б) ситуации, требующие принятия решений, заведомо отличающихся от обыденных, повседневных; в) ситуации, требующие незамедлительного действия и, следовательно, мобилизации максимума своих компетенций.

Люди, для которых подобное «проживание» ярких событий в ином мире, позволяющих максимально реализовать собственный потенциал, и сформировали движение сюжетно-ролевого моделирования (далее – СРМ). И уже очень быстро (не позднее второй половины 1990-х годов) практика СРМ стала востребованной в сфере образования [1].

Базовой единицей деятельности в рамках движения можно считать воссоздание ситуации в реальном историческом или фантастическом мире (подробно описанном в правилах игры), где игрокам необходимо, как минимум, действовать в соответствии с логикой своей роли (социальным статусом «своего» персонажа, его характером, психологией, предысторией и т.д.), как максимум же – решить значимые задачи, обуславливающие не только личное благополучие («выживание»), но и направление развития воссоздаваемого мира (или – вообще его сохранение). В одном подходе руководитель игрового процесса («мастер») предлагает игроку подробную предысторию того героя, действия которого он реализует в другом подходе игроку самому предлагается, исходя из описания игровой ситуации, самостоятельно сконструировать собственную стратегию деятельности.

Сюжетно-ролевое моделирование: целостный цикл

Рассмотрим данное явление подробнее – как с точки зрения его социально-культурной сущности, так и с педагогической точки зрения.

Как уже было сказано выше, сюжетно-ролевое моделирование – это конструирование некоего мира и свойственного ему общества, в котором складываются определенные ситуации и действуют соответствующие им персонажи. За счёт этого у обучающихся формируются если не компетенции, то деятельностные установки, позволяющие: а) оперативно ориентироваться в новой ситуации, успешно осваивать новые знания, превращая их в инструменты для решения собственных задач; б) разрабатывать проектные решения, позволяющие решить актуальную проблему, при этом осуществляя их ситуативно, максимально быстро реконструируя ситуацию и выстраивая нужную последовательность действий; в) деятельностным образом осваивать предметы общественно-научного и гуманитарного циклов, превращая их в инструменты решения практических задач.

При этом субъектами, реализующими практики СРМ, являются в абсолютном большинстве случаев неформальные некоммерческие коллективы инициативных людей. Нередко, правда, их ключевыми партнёрами выступают муниципальные и даже государственные организации образования или молодёжной политики, но всё равно организаторами деятельности остаются инициативные группы. Обычно они формируются в крупных городах – региональных центрах, таких как: Красноярск, Новосибирск, Омск, Томск, Иркутск, Екатеринбург, Санкт-Петербург, Москва и другие. Основной организационно-деятельностной формой, на основе которой работают данные группы, является клуб (в данном случае – клуб ролевого движения). Данные клубы формируются на сугубо инициативных началах, преимущественно либо вокруг «мастеров», то есть, людей, способных разработать интересную программу игры, позволяющую игрокам пройти максимальное количество интересных событий, реализовать себя и обогатить свой опыт, либо вокруг организаторов, способных аккумулировать ресурсы, необходимые для проведения подобных игр. Как правило, мастер по необходимости становится организатором и развивает свои управленческие компетенции.

Как уже было сказано выше, функция мастера состоит в создании сюжетов, ролей, правил и игровых механик на основе литератур-

ных, исторических, игровых, киноисточников или собственных, авторских, разработок миров. В начале каждого календарного года клубы СРМ на своих корпоративных встречах представляют программы игр СРМ и там же приглашают к участию в них всех желающих включиться в моделирование данного игрового мира (в конкретной роли). После этого происходит серия встреч игроков, в ходе которых одновременно обсуждаются и базовая ситуация, разыгрываемая в рамках моделируемого мира, и задачи каждого персонажа, и распределение функций при организации игрового процесса. В незначительных случаях для проведения игр привлекаются «внешние» (спонсорские) средства, но в основном финансирование сюжетно-ролевых игр производится за счёт взносов участников, которые собирает и распределяет специально созданный добровольный управленческий комитет.

Сразу стоит обозначить, что в абсолютном большинстве случаев мастер действует не один, а в составе «мастерской группы». В этой группе происходит распределение по основным функциям: мастер, разрабатывающий сюжет; мастер, контролирующий функционирование экономики (если она играет весомую роль в моделировании), по боевым взаимодействиям (если в моделируемом мире значимо фехтование), по магии, если моделируется мир фэнтези или, например, мир народных сказок, и т.д.

Интересы участников игр СРМ можно свести к следующим направлениям:

1. Желание выйти из повседневности и оказаться в позиции, позволяющей принять и реализовать решение, важное для большого числа людей, хотя бы и в этом вымышленном мире.

2. Желание опробовать свои компетенции в безопасной ситуации и при возможности развить их за счёт решения задач, которые заведомо не встретятся в повседневной жизни.

3. Желание приобщиться к значимым культурным символам (историческим и общекультурным) в режиме «живого» действия, а не посещения музея, чтения текстов и т.п.

4. Стремление оказаться в эмоционально комфортной среде – в числе людей, разделяющих твои интеллектуальные интересы и близких к тебе эмоционально (эта характеристика свойственна любым сообществам по интересам).

Как уже упоминалось, мастера игр, реализуемых клубами СРМ, основывают свои разработки по большей части на художественных произведениях или исторических сюжетах, с которыми потенциальные игроки хорошо знакомы или которые имеют большое количество возможностей для пробы себя и (притом легко осваиваемых). Либо с которыми они знакомы слабо, но которые вызывают активный интерес своим содержанием. Сюда можно отнести книги: Дж. Толкина, братьев Стругацких, К. Булычева, Дж. Роулинг, А. Сапковского, Дж. Мартина, М. Дрюона, Б. Стокера, Г. Лавкрафта, К. Льюиса;

игровые вселенные: «Вархаммер», «Варкрафт», «Фоллаут»; на историко-культурном материале: культура Китая, Японии, Чехии, народов британских островов, восточных славян [2].

Типовое СРМ предполагает следующие этапы:

1. Разработка игрового «мира» и базового сюжета, в котором игрокам предстоит действовать. Мастер СРМ (в образовательном процессе это может быть любой педагог, взявший на себя эту функцию) берет эпизод из художественного произведения или истории, содержащий в себе проблемную ситуацию. Например, пресечение правящей династии или приезд в город N ревьюера. Этот эпизод раскладывается на составные части: действующие лица (персонажи) и их интересы и задачи; правила реконструируемого мира, обусловленные особенностями эпохи и страны: как организовано общество, какие нормы действуют в нем, как это общество воюет, управляется, как в нём происходят научные изыскания, как организована медицина; в случае фантастического мира – каковы возможности и методы тамошних магов и т.д. В образовательном процессе сюжет выбирается исходя из целей, закладываемых педагогом или иным субъектом образовательного процесса: за счёт каких событий или проживания какого материала ученик с наибольшей вероятностью присвоит теоретический предметный материал, сформирует soft-skills (умение организовывать командную работу и работать в команде, принимать решения, вести переговоры и договариваться, креативность, способность учиться и адаптироваться к изменениям, лидерство, самомотивация), оформит или закрепит прикладные умения (на основе чертежей создать робота; формируя тактику войск, читать карты; организовать производство на основе ткацкой мануфактуры и так далее). СРМ позволяет закладывать несколько целей, в равной степени достигаемых в рамках игры.

2. Разработка опорных материалов для проведения игры, на основе которых её участники реализуют свои роли в предложенном мире (и, конкретнее, в заданной ситуации). Главным таким материалом является «роль» – максимально подробное, но и максимально понятное описание исходной ситуации («бэкграунда») персонажа (происхождение, характер, особенности, предыстория, цели на момент начала сюжетных событий). Кроме того, членами мастерской группы разрабатываются правила и модели (объединяющие схожие по сфере применения правила), по которым происходит взаимодействие игроков с миром и собой. Например, если сюжет игры предполагает завоевания, важно описать, как именно будут моделироваться войска, территории, на которых будут происходить боевые действия. Если сюжет предполагает моделирование научных разработок, соответствующий мастер определяет и описывает, как должны моделироваться технические составляющие, техноло-

гии, результаты их применения (например, если игра посвящена созданию летательного аппарата тяжелее воздуха). Если в моделируемом мире и в «проживаемой» ситуации важную роль играют производство и обмен – как и с какими издержками будут создаваться «местные» товары и услуги и по какой валюте и цене будут обмениваться. На этом этапе необходимо разработать и использовать схему общественной жизни моделируемого мира, с опорой на её основные структуры (экономическая, политическая, социальная, духовная), придумывая их закономерности и описывая как правила действий игрока.

3. Освоение игроками материалов, описывающих ту ситуацию. Игроки знакомятся с той ситуацией, в которую им предстоит включиться, в том числе с её предысторией, а также, важнее всего, с перечнем ролей, из которых каждый должен выбрать свою. В рамках одной из систем СРМ игроки сами разрабатывают свои роли в рамках заданной ситуации, и в образовательном контексте это может быть важным инструментом самоопределения и проектирования персональной жизненной стратегии. Однако такой подход требует весьма высокой квалификации педагогических кадров, поскольку им придется настолько подробно описать моделируемый «мир», чтобы юные игроки не смогли не просто не включиться в решение базовых проблем, но и не смогли не выстроить отношения по поводу этого решения друг с другом. В рамках ряда программ дополнительного образования, в частности «Детективного агентства исторических расследований», используется «средний» вариант: ученики разрабатывают образы и стратегии своих персонажей, но затем организаторы обобщают их и добавляют дополнительные факты к предыстории каждого персонажа, не противоречащие его исходному самообразу, но побуждающие взаимодействовать с другими игроками, реализуя значимые модели поведения. Выбор или конструирование роли, особенно если они связаны с реализацией образовательной программы, всегда являются сложно организованной гуманитарно-технологической процедурой. Мастер обязательно должен обсудить с будущим игроком, какие ситуации ему наиболее важно «проиграть», какие позиции занять, какими знаниями для этого овладеть – и организовать подготовку ученика к его роли, притом ни в коем случае не навязывая ему модели поведения и деятельности, а лишь показывая, как может (а как изначально не может – в силу логики моделируемого мира) действовать его персонаж. Процедура выбора роли фактически носит рефлексивный характер. Педагог, беседуя с учеником в форме сократического диалога, помогает ему выявить и сформулировать: причины, по которым ученик выбрал эту роль; ожидания от нее (каких результатов может и желает достичь) и какими способами сможет проявить своего персонажа в ходе игры.

В процессе подготовки к игре мастера поэтапно (чтобы будущие игроки смогли структурировать получаемую информацию), знакомят их с моделируемым миром, основным сюжетом, правилами, задачами («загрузками»), которые персонажу непременно необходимо решить. Описание этих задач обязательно включает в себя подробную информацию о предыстории и всех обстоятельствах жизни играемого персонажа, его характера, целей, взаимоотношений с другими персонажами. Как правило, такая подготовка происходит в режиме собеседования как очного, так и дистанционного или происходящего в режиме переписки. Подготовка может занять от трёх дней до полугода. В процессе подготовки будущие игроки знакомятся с материалом, который им предстоит «прожить», осваивают его, формируют для себя как игрока целостное представление о моделируемом мире, месте и роли своего персонажа в нем, конструируют предполагаемые тактики и взаимодействия (для чего также подбирают способы визуального и поведенческого «отыгрыша» личности своего персонажа, создают костюм и антураж локации, где будет располагаться персонаж).

В образовательном процессе решение задачи подготовки может быть выполнено педагогом путем теоретических тематических погружений (лекции с обилием визуального материала: если есть тематические музеи в городе – посещением их; просмотром художественных и научно-популярных фильмов; заданий самостоятельного изучения каких-либо аспектов – например, какой была функция ревизора в XIX веке в России) в сочетании с последующим описанием узанного (например, создание эссе «Один день из жизни моего персонажа»).

Также, если персонаж обладает уникальными умениями, потенциально востребованными в ходе игры (например: фехтование, стрельба из лука, борьба, игра в шахматы, на музыкальном инструменте, жонглирование, рисование, чтение на латыни и так далее), то игрок в силу своих возможностей должен освоить и их на уровне, необходимом для нормальной жизнедеятельности своего персонажа, либо подбирает себе персонажа согласно уже имеющемуся набору умений.

В образовательном процессе формирование умений может быть реализовано в форме цикла «мастерских» – практикоориентированных занятий мастер-классов для обучающихся-игроков. Позицию «тренера» может взять на себя как педагог-мастер, обладающий этим умением на минимальном уровне, так и приглашенный мастер из ролевого движения муниципалитета.

4. Сюжетно-ролевая игра – самый краткий по времени, но при этом кульминационный этап. В зависимости от жанра (самая непродолжительная – «лангедок» – от 2-х до 8-ми часов; самая долгая – полевая ролевая игра – от

одних до нескольких суток) игроки в течение весьма короткого количества времени интенсивно (практически в режиме «нон-стоп») в соответствии с законами классицизма, единых пространства и времени, сюжетно моделирующих город, географическую область, замок, космическую базу, инженерное бюро, совет властных субъектов, поле битвы и т.п., осваивают окружающий «мир» в процессе его функционирования, анализируют и систематизируют происходящие события, цели и поведение других его субъектов (от игроков до сверхъестественных сил), выбирают способы реализации своих целей, выстраивают коммуникации с другими персонажами, решают встречаемые ситуационные проблемы, преодолевают трудности, выбирают реакцию на них и способы решения конфликтов и так далее, при этом удерживая во внимании воплощение через это личности именно своего персонажа, рефлексивно отделяя его личность и поступки от своей личности и своих поступков.

Так как школьники в среднем обладают меньшим личностным опытом, чем взрослые, и потому могут испытывать больше затруднений в реализации вышеуказанных действий, на этом этапе от мастера требуется чуткое, ненавязчивое модерирование процесса (в том числе от педагога, занимающего данную позицию). Постоянно присутствуя в пространстве игры, он должен быть всегда открыт к вопросам от игроков, но в ответ не давать готовых решений, а лишь предлагать дополнительную информацию, позволяющую игроку самостоятельно найти оптимальные пути для решения задачи. Здесь мастер должен, во-первых, с терпением и уважением отнестись к игроку, не деля его вопросы на «глупые» и «нормальные» и отвечая на каждый; во-вторых, не только соблюсти, но и подчеркнуть свободу игрока, не навязывая ему своих решений и своего исхода проблемной ситуации и сюжета, но удерживая в поле принятых в моделируемом мире правил.

5. Подведение итогов СРМ и рефлексия происходит на двух уровнях: педагог-мастер подводит итоги и определяет, достигнуты ли заложенные цели, каковы причины успеха или неудачи, какова динамика образовательных результатов учеников-игроков на всех этапах СРМ, обязательно в рефлексивно-аналитическом диалоге с учениками-игроками, предполагающем фиксацию эмоциональных впечатлений. Здесь не нужно ограничивать учеников в высказываниях, а наоборот, стоит дать им возможность вербально выразить свои эмоции. Это даст последующий материал для рефлексии, в том числе для ответов на вопросы:

– Какие трудности испытывал игрок в процессе, достиг ли его персонаж целей и что способствовало этому, а если нет – каковы причины неудачи?

– Какие взаимосвязи удалось сформировать с другими персонажами и к какому типу

микросоциальных коммуникаций относятся эти связи?

– Какие решения принял игрок, насколько результативными они оказались, к каким следствиям они привели?

– Какие свои решения игрок принял бы иначе сейчас, по завершении игры, и почему?

– Каким игрок видит дальнейшее развитие своего персонажа, что понравилось и не понравилось и почему?

Перечисленные особенности отличают СРМ от других практик, в частности от исторической реконструкции, театральной постановки, деловой игры, тренинга. Во-первых, его стержнем, основой для построения является именно проблемная ситуация, которая и даёт толчок к развитию сюжета. Во-вторых, игрок, будучи персонажем, не слепо воспроизводит заданный паттерн поведения. Персонажи отнюдь не являются марионетками, которых мастер игры – организатор действия – ставит в нужное место, как шахматные фигуры. Также они не являются актёрами спектакля, действующими в соответствии со сценарием и с замыслом режиссёра. Сами игроки решают, как именно будет происходить их взаимодействие друг с другом, с воссоздаваемым ими игровым миром. И чем завершится история – это определяется участниками процесса – игроками. В-третьих, СРМ фактически обеспечивает сокращённое («сжатое») во времени проживание отдельной жизни в принципиально иных обстоятельствах.

Движение сюжетно-ролевого моделирования: является ли оно субъектом образовательного процесса?

Несмотря на относительно длительное существование ролевого движения в России (более трёх десятков лет), оно остается преимущественно предметом творческого досуга (хотя всё более и более популярного), связанного с созданием социокультурных «миров». Оно включает в себя весьма небольшое число людей, связанных с образовательной деятельностью; как правило, не оформлено юридически (в основном опирается на партнёрство с теми или иными муниципальными или государственными образовательными организациями). В качестве части дополнительного образования, наряду с ДООП (дополнительными общеобразовательными общеразвивающими программами) художественной направленности, клубы СРМ взаимодействуют лишь на основе краткосрочных договоров, без перспективы продолжительного сотрудничества.

Хотя игровые технологии в целом сегодня получают все больше признание и применение в образовательном процессе: экономические, исторические сюжетно-ролевые игры все чаще практикуются учителями истории, обществознания, финансовой грамотности. Но всё равно

этот процесс происходит ситуативно («точечно»). Данная практика в текущий момент является разрозненной и не оформлена в целостную технологию, отрефлексированную и отчужденную для массового распространения.

С нашей точки зрения, в этом положении дел состоит значимая упущенная возможность для образовательных учреждений, педагогов и обучающихся. Ведь государство ставит перед образовательными учреждениями и педагогами цели, сформулированные во ФГОС и связанные с достижением компетентностных образовательных результатов [3]. При этом организация подобного – деятельностного – образовательного процесса требует, чтобы он был максимально увлекательным для своих участников.

У обучающихся есть потребность в интересном и занимательном характере образовательного процесса. Клубы СРМ реализуют практику, формирующую образовательные результаты, предусмотренные ФГОС, в частности позволяющую обучающимся занять и пробно реализовать свою позицию относительно конкретной ситуации (предметно-практического материала).

Например, в мае 2024 года в Новосибирске состоялась ролевая игра в рамках одного из старейших мероприятий этого типа – 28-я «Макарена», ежегодно воплощающая эпизод какой-либо историко-культурной эпохи. В этом году в Новосибирске воплощался «Полет Золотого Дракона» (金龙的飞行 – Jīnlóng de fēixíng). В основе базового сюжета – события из истории Китая и Японии XVI века, связанные с тем, что командиры армии Поднебесной империи Мин посланы императором на побережье уничтожить пиратов воюю, бывших ронинов Страны Восходящего Солнца, жаждущих золота и яств. Представители императора везде видят измену. Градоначальник прибрежного города не хочет впускать армию в город. Пираты с недоверием и подозрением посматривают друг на друга (особенно японские на китайских), ведь китайских могут в случае поражения помиловать, а у японцев выхода нет... А сам город наполнен жизнью: делами и заботами врачей, каллиграфов, ученых, монахов и мастеров боевых искусств, которые вот-вот столкнутся с открытым конфликтом и необходимостью занять чью-то сторону. Совокупность перечисленных обстоятельств открывает перед игроками широчайший спектр возможностей для пробы себя и освоения новых моделей деятельности.

Важнейшими дидактическими возможностями, создаваемыми сюжетно-ролевым моделированием, являются следующие:

– разработка образа собственного персонажа, в том числе возможность выбрать личность для проживания образа персонажа, проанализировать его предысторию, характер, ценности и установки, сформировать базовые моральные установки, определить цели персонажа, спланировать пути и способы их достижения;

– последующая рефлексия успешных или неуспешных действий своего персонажа.

Освоение базовой предметной информации – предметного материала – происходит следующими средствами:

1. Осмысление текущей социально-исторической ситуации, в том числе причин конфликта, его участников и их целей, запоминание большого количества имен, названий, подготовки соответствующего эпохе, сословному положению и роду занятий своего персонажа его внешнего облика (костюма и не только), освоение свойственных ему умений (на примере данной игры: фехтование, каллиграфия, чайная церемония, пение мантр или стихосложение).

2. Формирование коммуникативных связей: освоить коммуникации в двух аспектах («игрок – игрок», «персонаж – персонаж»), выбрать тип коммуникации. И если в аспекте «игрок – игрок» используется, как правило, единственный тип коммуникации – сотрудничество, то в аспекте «персонаж – персонаж» игроку представляется спектр: соперничество, вражда, дружба, любовь, семья, партнерство и так далее. Подобная практика создает максимально широкие возможности для личностного становления: в течение ограниченного времени ученик получает возможность освоить максимальное количество типов коммуникативных связей.

3. Освоение бытовых умений, в том числе связанных с построением самообраза: подготовить костюм и внешний образ (сшить, склеить, вырезать, смастерить костюм и иные персональные атрибуты, то есть в целом сформировать свой визуальный образ как персонажа).

4. Понимание своих качеств и возможностей: интенсивное погружение в непривычную по своему содержанию обстановку со множеством новых вызовов аккумулирует в психике реакции, которые в более спокойной и привычной ситуации не проявлялись: сильные, новые эмоции и состояния, усиление рефлексии как способа переработки. Игрок учится владеть своими эмоциями, не проявляя те, что несвойственны его персонажу (хотя, возможно, присущи лично ему в обыденной жизни), и наоборот – демонстрируя те, которые бы проявлял его персонаж. При этом игроку необходимо в течение всей игры удерживать рассудочный тип мышления, необходимый для понимания постоянно происходящих вокруг игровых событий непривычного мира, поступков других персонажей и выстраивания в связи с ними собственной тактики поведения.

Как уже было показано выше, это сокращённое во времени проживание отдельной жизни в другом времени и пространстве, именуемое сюжетно-ролевым моделированием, – эффективная практико-ориентированная деятельность, использующая проблемно-

деятельностный подход в образовании, гармонично сочетающая обучение и воспитание.

Возможное партнёрство движения СРМ и образовательных организаций

В настоящее время самодеятельные команды сюжетно-ролевого моделирования и государственные/муниципальные образовательные организации не сотрудничают. Такое положение обусловлено несколькими причинами. Одна из них – изначально различная суть двух типов активности. В случае мероприятий СРМ речь идёт о неформальном хобби инициативных творческих людей, организующих и реализующих деятельность для удовлетворения собственных духовных и социальных потребностей. В случае системы массового образования (как основного, так и дополнительного) речь идёт о жёстко формализованном государством массовом обучении, реализующем право и обязанность гражданина получить основное общее образование. Но результаты практик этих двух типов образования в равной мере соответствуют требованиям ФГОС, поэтому формализованные субъекты образовательного процесса (в первую очередь, руководители образовательных организаций) имеют на данный момент все юридические возможности для организации подобного сотрудничества.

Со своей стороны, ролевое движение (далее – РД) также заинтересовано в сотрудничестве, поскольку в его интересы входит: а) привлечение новых участников, причём готовых реализовывать определённую игровую позицию и содержательно взаимодействовать с другими игроками; б) создание пространства для интересного и активного образования детей, поскольку большинство мастеров РД сами являются родителями; в) капитализация собственного опыта.

Автор статьи одновременно является участником РД, а также учителем и педагогом дополнительного образования, реализующим практику сюжетно-ролевого моделирования в ОУ в форме ДООП «Историческое сюжетно-ролевое моделирование» и (совместно с коллективом педагогов) в форме модульной круглогодичной интенсивной школы интеллектуального роста «Детективное агентство исторических расследований».

Этот вариант включает в себя два возможных варианта сотрудничества движения сюжетно-ролевого моделирования и государственно-муниципальной системы образования. В первом случае в течение учебного года для групп

обучающихся, посещающих занятия «Историческое сюжетно-ролевое моделирование», проходит ряд игр разного жанра, моделирующих значимые эпизоды истории государств согласно рабочей программе «История»: противостояние империи ацтеков и отрядов Кортеса (6 класс, лангедок «Сокровище Монтесумы II»); прорыв Франции на лидирующие позиции в Европе благодаря деятельности кардинала Ришельё и противостояние французских католиков и гугенотов (7 класс, дэнжен «Похищение Ришельё»); мирные переговоры и поиск компромиссов после крупнейшей того времени Тридцатилетней войны (8 класс, лангедок «Вестфальский конгресс 1648. Мюнстер и Оснабрюк»); сопоставление правлений Иоанна IV и Петра I (7 и 8 классы, лангедок «Нарва. Сопряжение веков»); Смутное время (7 класс, сценическо-карточная игра «Смута»).

Проживание как перечисленных, так и многих иных эпизодов истории позволяет закрепить, углубить, систематизировать предметный материал благодаря создаваемой мастером и игроками эмоциональной привязке к личностям и событиям тех времен; сформировать опыт для дальнейшей рефлексии с педагогом причинно-следственных связей тех событий, их итогов и роли личности в них; развить мотивацию в познании истории, превращающейся в живое пространство деятельности и взаимодействия разных, не встречающихся в реальности людей.

Автору видится достижение цели создания и расширения канала взаимодействия движения сюжетно-ролевого моделирования и образовательных учреждений эффективной потенциальной для решения задач образовательного процесса. И практика показала, что клубы РД открыты к взаимодействию и также заинтересованы в приобщении молодёжи к сюжетно-ролевому моделированию.

Библиографический список

1. Савченко Т.Н., Теславская (Олькина) О.И. Ролевое сообщество в современной России // Социологические исследования. 2017. № 11. С. 140–146.
2. Календарь ролевых событий. URL: <https://gmrpg.ru/calendar?ysclid=1w4fdv5ssn877065852>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Основного общего образования». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-000>.

Воронов Д.С.

Модель учебно-проектной деятельности в рамках системы среднего профессионального образования

В статье описывается модель организации учебно-проектной деятельности, связанной с освоением обучающимися производственных технологий и осуществлением профессиональных проб. Модель сформирована на основе опыта организации среднего профессионального образования, однако может быть реализована в сфере дополнительного образования или на базе «Точек роста». Описание включает в себя характеристику проекта как формы деятельностного образования, в том числе его отличий от иных деятельностных педагогических форм; специфику учебных проектов, реализуемых в сфере среднего профессионального образования; полного набора компонент учебно-проектного объединения, обеспечивающего для обучающихся опыт решения нестандартных профессиональных задач.

Ключевые слова: учебный проект, учебно-проектное объединение, среднее профессиональное образование, проблемно-профессиональная задача, цифровое прототипирование и моделирование, педагог-наставник.

Voronov D.S.

A model of educational and project activities within the secondary vocational education system

The article describes a model for organizing educational and project activities related to the development of production technologies by students and the implementation of professional tests through them. The model is based on the experience of organizing secondary vocational education, however, it can be implemented in the field of additional education or on the basis of «Growth Points». The description includes a description of the project as a form of activity-based education, including its differences from other activity-based pedagogical forms; the specifics of educational projects implemented in the field of secondary vocational education; a complete set of components of the educational and project association, providing students with experience in solving non-standard professional tasks.

Keywords: educational project, educational and project association, secondary vocational education, problem-professional task, digital prototyping and modeling, teacher-mentor.

Традиционно считается, что учебный проект как деятельностная образовательная форма в большей степени соответствует системе основного общего и среднего общего образования, тогда как в рамках сферы среднего профессионального образования (далее – СПО) более результативными оказываются выполнение деятельностных заданий и профессиональные пробы [1]. Однако опыт организаций данной образовательной сферы, накопленный в Красноярском крае, в частности в Красноярском техникуме промышленного сервиса (далее – КТПС), показывает, что именно учебный проект зачастую позволяет решить принципиально значимые задачи подготовки студентов к будущим профессиональным ситуациям, которые затруднительно решать средствами иных деятельностных форм.

Так, исследование проектной работы сту-

дентов, которая происходит в рамках учебно-проектного объединения Лаборатория прототипирования и моделирования, действующего в КТПС, позволило выделить базовую модель организации учебно-проектной деятельности как значимых инструментов среднего профессионального образования. Исследование проводилось автором статьи и его коллегами в течение 2023/24 учебного года, преимущественно в режиме педагогического наблюдения, а также посредством выборочных опросов обучающихся и их итогового анкетирования.

В начале изложения необходимо определить сущность и специфику проекта как деятельностной образовательной формы. Основными особенностями учебно-проектной деятельности (в сравнении с иными формами деятельностного образования) являются:

а) её субъектный характер, предполагаю-

щий самостоятельную постановку обучающимся цели, подбор методов её достижения, построения плана действий;

б) заведомо нестандартный или, выражаясь более точно, «не стандартизированный» характер проектной задачи, не позволяющей решить её в соответствии с имеющимися нормативно утверждёнными алгоритмами и требующей разработки специализированных технологических и управленческих решений;

в) обязательное наличие итогового продукта, потенциально значимого для строго определённой целевой аудитории, а также процедуры представления продукта для представителей этой аудитории или для экспертов, чья квалификация позволяет воссоздать и удержать её интересы и потребности [2].

Организация учебно-проектной деятельности в ситуации образования первой половины XXI века требует дидактических материалов особого типа, к которым, прежде всего, могут быть отнесены разнообразные проблемные задачи, объективирующие для обучающихся актуальные проблемы (недостатки, разрывы) в системе технологий и в моделях управления, решение которых требует именно проектного действия. А.А. Попов и его научный коллектив выделяют 3 типа таких проблемных задач: *парадоксальную*, предполагающую за счёт разрешения противоречия построение модели действительности; *проблемно-деятельностную*, в ходе которой ученик умозрительно разрешает реально значимую проблему в сфере познания или практической деятельности; *проблемно-профессиональную*, при решении которой ученик должен разработать и реализовать продукт, свойственный выбранной им профессиональной сфере, но такой, для которого ещё не существует стандартов и технологий создания [3]. Очевидно, что для сферы среднего профессионального образования (СПО) наиболее актуален именно третий тип проблемных задач.

Рассмотрим теперь специфику учебных проектов в сфере среднего профессионального образования. Они обладают заведомыми особенностями в сравнении с учебными проектами, реализуемыми в общеобразовательных организациях и учреждениях дополнительного образования. Если в основном и дополнительном образовании учебный проект выступает в качестве инструмента деятельностного освоения предметных и отчасти практических знаний, формой социализации (в случае с социальными проектами) и, самое главное, способом становления метапредметных компетенций, то в сфере СПО это, прежде всего, фактор получения высокой профессиональной квалификации, предполагающей возможность решения задач, не в полной мере описываемых ГОСТами [4].

В связи с этим выделяем следующие специфические особенности учебных проектов, используемых в сфере СПО, такие как:

- более прикладное содержание исходных проектных задач – необходимость достижения конкретного, экономически значимого результата (изделия, результата в области инфраструктуры, и т.п.);

- установка на новаторские инженерные разработки, связанные с решением задач, для которых в настоящее время отсутствуют нормативы и алгоритмы решения;

- компонент, связанный с внедрением полученных продуктов или, по крайней мере, с представлением их потенциальному потребителю для получения от него обратной связи;

- ориентация на тенденции развития той или иной сферы производства или рынка труда (освоение востребованных в ней продуктов, актуальных технологий и оперативная переориентация на работу с ними).

Можно обозначить также основные типы проектов, актуальных для сферы среднего профессионального образования:

- решения обучающимися проблемных (не имеющих «технологизированного» решения) задач в рамках основных занятий, позволяющих за счёт проектного (или, говоря более точно, квазипроектного) действия воссоздать уже известные профессиональные представления и технологии [5];

- проектная деятельность, реализуемая в рамках учебных лабораторий, позволяющая создать оригинальный продукт, в том числе носящий новаторский характер, а также не только освоить, но и *присвоить* профессиональную технологию в качестве персонального инструмента, включая ту же самую возможность её инновационного дополнения и развития [6];

- проектная деятельность, реализуемая в рамках форм внеурочной деятельности и обеспечивающая становление у обучающихся метапредметных компетенций, в частности за счёт решения производственных задач, не имеющих аналогов [7].

Стоит отдельно рассмотреть принципиальные отличия учебных проектов сферы СПО от схожих деятельностных форм, используемых в данной сфере, прежде всего, от выполнения деятельностных учебных заданий и от профессиональных проб. Данные различия состоят именно в субъектном характере учебно-проектной деятельности.

Профессиональная проба, безусловно, включает в себя многие черты учебного проекта: она предполагает исходную задачу в конкретных условиях; требует организации обучающихся, решающих данную задачу; предполагает особую процедуру приёма результатов. Но при этом она далеко не всегда предполагает самостоятельную постановку учеником деятельностной задачи (тем более не создание педагогических условий для её разработки); заведомо не требует специального выстраивания плана действий по достижению цели; результат совершенно не

обязательно должен быть непосредственно применим – его экспертиза предполагает лишь фиксацию соответствия его формальных параметров стандарту.

В целом можно зафиксировать, что профессиональная проба предполагает отработку технологии в стандартизированной ситуации. В отличие от неё учебный проект, как уже говорилось выше, предполагает решение нестандартной задачи. Соответственно, различаются позиции педагогов, сопровождающих деятельность обучающихся в том и в другом случае. Профессиональную пробу сопровождает *мастер*, демонстрирующий технологическую норму, обеспечивающий освоение её учеником и дальше сопровождающий реализацию учеником этой нормы в рамках конкретного, как правило, достаточно стандартного по содержанию задания. Учебный проект сопровождает *наставник*, организующий самостоятельное целеполагание ученика в рамках предметно-профессиональной сферы, помогающий ему выстроить соответствующий проект – и уже после этих процессов осваивать профессиональную норму, а затем на её основе корректировать исходный проект.

Перейдём теперь к описанию той модели учебно-проектного объединения на базе СПО, которое удалось оформить на основе исследования деятельности Лаборатории прототипирования и моделирования КТПС.

Сначала представим общую информацию о лаборатории, чтобы понимать, на каком исходном материале проводилось исследование и формировалась модель. Из самого названия очевидно, что основные проектные задачи, решаемые в её рамках обучающимися техникума, связаны с применением цифровых производственных технологий и соответствующего оборудования в режиме цифрового моделирования и последующего материального воссоздания (прототипирования). Лаборатория моделирования и прототипирования предоставляет студентам возможность применить полученные знания и навыки в ходе решения практических задач. Это даёт им возможность зафиксировать и оценить свой реальный уровень профессиональной квалификации, получить обратную связь от преподавателей и однокурсников, а также усовершенствовать свои проекты.

Лаборатория программирования и прототипирования предлагает обучающимся реализовать свои проекты на материале аддитивных технологий, иначе называемых технологиями послойного синтеза. В настоящее время они используются в самых разных отраслях промышленности и в целом человеческой жизнедеятельности: в авиастроении, медицине, энергетике, электротехнике, транспортном машиностроении. Первооснова материала может быть самой разнообразной: металл, пластик, поликарбонат и т.д., вплоть до клеточного материала живого организма. Однако во всех случаях мо-

дель изделия строится в режиме добавления нового материала – послойного наращивания.

Лаборатория работает ежедневно, в режиме внеурочной деятельности студентов, сразу после окончания основных занятий, занимая от 2-х до 4-х астрономических часов. При этом для студентов допускаются индивидуальные графики участия в работе лаборатории, поскольку далеко не все из них (в силу своей учебной и внеучебной занятости) могут полноценно её посещать. Педагоги-наставники гибко реагируют на запросы студентов ко времени их работы и составляют соответствующий график «дежурств» для консультаций. В ряде случаев, если индивидуальное образовательное продвижение студента этого требует, для него организуются особые занятия в лаборатории в период основного учебного времени.

Продолжительность занятий лаборатории не нормирована и не может быть сведена к конкретному краткому отрезку времени («уроку»). Продолжительность встречи учеников в рамках группы и/или с педагогом зависит от педагогической задачи, которой подчинена данная встреча.

Точно так же, в соответствии с нормами деятельности образовательных «клубов», занятия не разделяются на теоретическую и практическую часть, а предполагают целостное освоение технологии в связи с решением практической задачи. Например, лаборатория получает заказ из слесарной мастерской, связанный с изготовлением заглушек определённого вида и размера. Педагоги предлагают участникам лаборатории выполнить данный заказ. Если участник обладает опытом, то он самостоятельно анализирует техническое задание и проводит работу. Если же это начинающий студент, то педагог-наставник начинает совместно с ним проектировать будущее изделие, одновременно рассказывая ему, как подобная работа организуется и выполняется в рамках массового производственного процесса, описывая алгоритм деятельности, демонстрируя образцы выполнения конкретных операций и т.п.

Но при этом в рамках работы лаборатории строго соблюдается преемственность занятий и их образовательных результатов. Вне зависимости от того, на какое количество занятий, встреч проектной команды, иных итераций работы раскладывается решение проблемно-профессиональной задачи (она может быть решена за 2 часа, может – за 6 циклов по 2 часа, может, за более длительное время), каждое занятие предполагает: а) достигнутый образовательный результат – сформированный и произвольно применимый способ деятельности; б) преемственность таких результатов, когда каждый предыдущий, с одной стороны, требует освоить способность решить следующую профессиональную задачу; с другой стороны, формирует профессиональные навыки, позволяю-

щие успешно решить каждую следующую задачу. При этом принципиально важно, что результат каждого занятия всегда материализован в виде материального продукта. Его базовыми типами являются модели и макеты, то есть целостные материальные образы объектов, позволяющие воссоздать их целостный облик и структуру, вплоть до модели увеличенной клетки животного, сделанной по заказу преподавателя биологии. Такой тип продукта крайне важен для формирования проектных компетенций, поскольку предполагает воссоздание не просто целостного образа, но и структуры моделируемого объекта, а также построения плана собственных действий по его воссозданию.

Опишем теперь модель учебно-проектного объединения, выделенную нами на материале работы Лаборатории прототипирования и моделирования, которая, на наш взгляд, может использоваться как в организациях СПО, так и в сфере дополнительного образования и на базе «Точек роста» в общеобразовательных школах.

Подобное проектное объединение вполне может опираться на работу с самыми разными производственными технологиями. Однако мы не можем не отметить выигрышные особенности цифрового прототипирования и моделирования для формирования у обучающихся проектного способа мышления и деятельности.

Во-первых, именно прототипирование и моделирование могут обеспечить для обучающихся реконструкцию основной логики проекта в его изначальном смысле – образа необходимого блага, которое нужно воплотить в жизнь.

Во-вторых, данные типы деятельности во многом ориентированы на правильное воспроизводство уже разработанных объектов и изделий, а для создания нестандартных изделий требуется высокая квалификация инженера, которую обучающийся имеет далеко не всегда. И это обстоятельство можно и нужно использовать для решения актуальных педагогических задач: прежде всего, для разработки персонального плана познавательного и компетентностного развития обучающегося, основанного на «вызове», связанном с выполнением технологически сложного, но притом социально значимого и персонально привлекательного (субъективно «интересного») задания. Кроме того, прототипирование и цифровое моделирование позволяют обучающимся сформировать базовый проектный подход к организации собственной профессиональной деятельности.

Выделим ключевые особенности проектной деятельности в рамках цифрового прототипирования и моделирования:

1. Образ результата мыслится как конкретный материальный объект с заданными параметрами, удовлетворяющий требованиям соответствующей сферы деятельности и запросам потенциальных потребителей.

2. Инструменты проектной деятельности –

программные продукты, позволяющие смоделировать и воссоздать изделие, заведомо разрабатываются самими обучающимися. Но при этом разработка происходит на основе нормированных средств программной разработки (программ для 3D-моделирования, порядка постановки задач для устройства прототипирования и т.д.). Эти обстоятельства в значительной мере способствуют формированию проектной культуры, которая может быть перенесена с цифрового прототипирования на иные сферы: взрослеющие люди сталкиваются с ситуацией, в которой конкретный инструмент деятельности не задаётся внешней инстанцией, а разрабатывается собственными силами, но при этом разработка происходит на основе строго определённых технологических принципов и методов, требующих специального освоения.

Обозначим основные этапы деятельности, через которые проходят участники подобного учебно-проектного объединения.

Первый период работы: обучающимся в качестве предмета для изготовления предлагаются сравнительно несложные и притом эмоционально привлекательные и коммерчески значимые объекты – прежде всего, сувенирная продукция, а также «привычные» бытовые предметы, например, часы. Но важно, что каждый из данных предметов должен требовать специальной разработки. Неслучайно на данном шаге рекомендуется разрабатывать, в частности, интеллектуальные игры, которые очень легко изготовить в режиме прототипирования, но в основе которых при этом лежит оригинальный замысел (например, пазлы).

Второй этап работы: студентам предлагаются учебные задачи, требующие применить уже освоенные ими освоенные методы проектирования при изготовлении компонент промышленного оборудования, в том числе таких, которые имеют стратегическое значение: узловые компоненты станков, «руки» электронного микроскопа, прототип автомата Калашникова и т.д., вплоть до деталей информационно-спутниковых систем, малой модели станка с ЧПУ или инструмента для создания резьбы на соединительных элементах (болтах, гайках и т.п.).

Именно такая последовательность освоения различных предметов проектирования для обучающихся лежит в основе описываемого нами учебно-проектного объединения.

По своей организационно-управленческой форме такое объединение фактически представляет собой клуб, однако, клуб особого вида. В данном случае мы отчасти отходим от определения «клуба», данного Г.П. Щедровицким [8], как пространства, в котором участники совместной деятельности прекращают данную деятельность и выстраивают проекты её последующих шагов. Безусловно, в рамках лаборатории реализуются подобные форматы рефлексивной ком-

муникации. Однако ключевым элементом является совместная деятельность, реализуемая на основе коллективно разработанного проекта. Важно, что образовательная модель от этого не перестает быть учебным клубом, поскольку коммуникация (совместная разработка итогового проекта) продолжается и в процессе изготовления изделия. За счёт постоянной взаимной обратной связи участники подобного клуба фактически позволяют друг другу сформировать и оформить необходимые профессиональные компетенции.

Ключевым *методом*, организующим работу подобных учебно-проектных объединений, является уже упоминавшаяся нами *проблемно-профессиональная* задача, позволяющая одновременно сформировать: а) персональную профессиональную позицию; б) способы деятельности, позволяющие успешно реализовать данную позицию. Модель проблемно-профессиональной задачи может выглядеть следующим образом: следует разработать решение для профессиональной ситуации с указанными характеристиками, не предусмотренное никакими нормативными документами, но объективно необходимое, обязательно с опорой на базовые технологии соответствующей производственной сферы. Притом в отличие от чисто учебного, «тренировочного» формата освоения профессиональных навыков, используемого в ходе базовых занятий, проблемно-профессиональные задачи предполагают выполнение функций, в том числе создание продуктов, уже заведомо востребованных в рамках производственного процесса. За счёт этого их решение позволяет включить обучающихся в данный процесс, то есть поставить перед необходимостью выполнения актуальных в его рамках задач, а также освоения и соблюдения его норм.

Важно отметить, что проблемно-профессиональные задачи, предлагаемые участникам учебно-проектного объединения в рамках описываемой модели, различаются по уровням. Педагог, сопровождающий работу объединения, на каждом из этапов его работы (см. выше) отслеживает, какой тип подобных задач будет наиболее актуален для конкретного студента или группы студентов, и либо предлагает готовый вариант задачи, либо инициирует её самостоятельное проектирование студентами.

Тип 1. Начальный уровень – задачи данного типа используются лишь на первом шаге работы лаборатории. Он предполагает создание не устройств, а макетов изделий, но при этом полностью воспроизводящих их по объёму, конструкции и т.п. Макет создаётся в соответствии с образцом воспроизводимого изделия. «Проблемный» аспект задачи задаётся за счёт особенностей материала макетирования, условий дальнейшего использования макета и т.п. Предметом проектирования в данном случае является оптимальная разработка цифровой програм-

мы для изготовления макета в соответствии с предъявленными к нему требованиями.

Тип 2. Продвинутый уровень – данные задачи используются как на первом, так и на втором шаге работы, поскольку они соответствуют изготовлению и «простых» по своей конструкции изделий бытового назначения, и промышленного оборудования, но тоже предполагающего сравнительно простую конструкцию, с сочленением небольшого количества элементов (условно говоря, один или два «узла», обеспечивающих функционирование устройства в целом). Изделия, которые предлагается создавать в рамках решения задач данного типа, в целом стандартизированы и описаны ГОСТом. «Проблемный» компонент задачи задаётся особыми требованиями к будущему использованию этих изделий, требующими их модификации. Он, в свою очередь, обуславливает предмет проектирования, им в данном случае является разработка необходимых модификаций изделия, которые при этом не противоречили бы стандартам, а так же, как и в первом случае, разработка модели и программы для создания прототипа на 3D-принтере.

Тип 3. Проектный уровень – используется уже только на втором шаге работы учебно-проектного объединения, поскольку предполагает моделирование и прототипирование объектов промышленного оборудования, которые включают в себя значительное количество компонент и, соответственно, технических узлов; техническое задание предполагает специализированные требования, как правило, связанные с той конкретной производственной ситуацией, в которой будет использоваться именно этот вид оборудования. Проблемный компонент задачи связан именно с этими особыми требованиями к изделию, а также (в ряде случаев) с особенностями материала, из которого оно должно быть изготовлено, и особыми условиями прототипирования: необходимо разработать нестандартную программу для 3D-принтера. Эти проблемы и становятся в случае с задачей данного типа главным предметом проектирования.

Конкретные приёмы, позволяющие реализовать проект в рамках цифрового моделирования и прототипирования, подбираются исходя одновременно из содержания моделируемого объекта и из задаваемых технологий, наиболее подходящих для воссоздания данного объекта.

Целостный производственный процесс, реализуемый в рамках описываемого учебно-проектного объединения, организуется в режиме полного воссоздания реальной производственной деятельности специалистов по цифровому моделированию и прототипированию: от подробного параметризованного описания изделия, через создание программной разработки, позволяющей его реализовать, до совершения необходимых технологических процедур на устройстве, обеспечивающем изготовление итогового изделия.

Полный цикл деятельности в рамках данного типа учебно-проектного объединения, вне зависимости от того, на каком шаге он происходит, включает в себя следующие этапы:

1. Получение заказа на выполнение работы по заданным параметрам, не имеющей подробного технического задания и предполагающей самостоятельное проектное действие обучающихся.

2. Выбор участником лаборатории оптимального для себя заказа, выполнение которого станет для него либо фактором апробации своих способностей, либо ситуацией развития этих способностей. Формирование его/её мотивации к решению поставленной задачи.

3. Формирование общего плана действий по решению поставленной задачи и подбор методов, необходимых для её решения, в том числе освоение технологических деталей, связанных с решением задачи (например, составом материалов, необходимых для изготовления изделия).

4. Во время выполнения процедуры педагог обязательно выполняет наставнические функции как в режиме оперативных консультаций по запросу ученика, так и в режиме наблюдения и самостоятельного вмешательства в процесс деятельности. Подобные консультации или прямые вмешательства в работу студента связаны с демонстрацией способа найти оптимальное решение для конкретной ситуации исходя из сформулированного заказа.

5. Продукт сдаётся заказчику, после чего тот представляет свой отзыв относительно его качества руководителю лаборатории, который уже опосредованно доносит его до обучающихся. Одновременно образцы продуктов демонстрируются в мастерской её посетителям, прежде всего, потенциальным работодателям, которые могут пригласить учеников к себе на работу, и обучающимся 5–8 классов, которые могут объективировать собственные интересы за счёт данных изделий и оформить планы собственного профессионального самоопределения.

Педагог, сопровождающий и обеспечивающий работу подобного учебно-проектного объединения, фактически выполняет двойную функцию: с одной стороны, он организует проектирование обучающимися своих изделий, но ни в коем случае не «подменяет» их проект собственными решениями и не называет эти решения; с другой стороны, демонстрирует ученику базовые технологические решения и модели профессиональной деятельности, позволяющие достичь результата.

Эта двоякая функция – наставника и мастера-технолога – нередко приводит педагога в значительные затруднения: с одной стороны, он видит, что проект ученика заведомо не оптимален с технологической точки зрения и требует радикального изменения; с другой стороны, не может напрямую вмешаться и изменить проект обучающегося. В данном случае используют

следующие приёмы:

а) организация для ученика мысленного моделирования достигаемого им продуктивного результата и возможных рисков этого процесса при условии использования выбранных учеником технологий либо при использовании этих технологий тем способом, который применяет ученик;

б) непосредственное включение педагога в процесс работы над учебным проектом, но не в качестве руководителя, а в качестве сотрудника – «технолога», требующего от учеников-руководителей дать ему техническое задание, и затем, объясняя им, почему оно трудновыполнимо, демонстрирующего им нормы профессиональной деятельности;

в) периодические рефлексивно-аналитические «остановки» в работе учеников над проектом с обсуждением промежуточных результатов, а также методов и приёмов работы, необходимых для повышения уровня данных результатов [9].

В ходе решения конкретной профессиональной задачи двоякая функция педагога, сопровождающего работу учебно-проектного объединения, предполагает выбор им одной из двух формализованных профессиональных позиций (которые могут меняться в зависимости от изменения педагогической ситуации):

а) *позиция руководителя*, постоянно контролирующего правильное использование обучающимися базовой технологии и выполнение исходного плана проектной разработки;

б) *позиция технолога*, регулярно напоминающего про норму организации производственного процесса и особенности реализации технологии, но оставляющего итоговое решение за самими обучающимися.

Ещё одна важная функция педагога, сопровождающего деятельность подобного учебно-проектного объединения, вне зависимости от позиции, реализуемой им в конкретный момент времени, заключается в демонстрации как возможностей отдельных инструментов, позволяющих реализовать проект, так и нормы их подбора и комбинирования для конкретного изделия. Безусловно, такой подбор стоит проводить не в режиме прямых указаний ученикам относительно необходимых действий, а в режиме исследования возможностей различных технологий, организуемого педагогом. Но тем не менее в данном случае его руководящая позиция существенно возрастает по сравнению с иными форматами проектной деятельности, поскольку в случае заведомо «проигрышного» выбора учениками конкретного цифрового инструмента он должен им это сообщить, отменить решение о его использовании и предложить иной вариант выбора.

Обозначим теперь специфику тех образовательных результатов (фактически – базовых единиц персонального профессионального опы-

та – как связанного с реализацией конкретных технологий, так и обуславливающего формирование метапредметных компетенций), которые обеспечиваются в рамках учебно-проектного объединения, сформированного по образцу «Лаборатории цифрового моделирования и прототипирования:

1. Способность и *готовность* (базовая установка) самостоятельно конструировать или подбирать технологические инструменты собственной деятельности.

2. Способность и готовность решать задачи широкого профиля и разнообразного уровня (масштаба).

3. Установка на соблюдение технологической нормы в сочетании с необходимостью разрабатывать самостоятельные решения по её исполнению в данной конкретной ситуации.

4. Ориентация на создание продукта с заданными параметрами, востребованного потребителями.

Описанная модель учебно-проектного объединения, связанного с освоением профессиональных технологий, опирается на задачный и системно-деятельностный подходы, предполагающие: а) организацию самостоятельного «вхождения» обучающихся в выбранную сферу деятельности за счёт постановки для них увлекательной проблемной задачи; б) планирование собственной деятельности в соответствии с освоенными нормами; в) освоение новых предметных или технологических знаний в соответствии с каждым этапом своей деятельности; г) две основные педагогические задачи: наставническое сопровождение деятельности и передача необходимых знаний по мере появления в них потребности у обучающихся. Данная модель может быть реализована как в сфере СПО, так и в иных образовательных организациях в рамках программ работы по профессиональной ориен-

тации и ранней профессионализации обучающихся на разнообразном предметном или практическом материале.

Библиографический список

1. Долженко М.Л. Проведение профессиональных проб в техникуме // Образование. Карьера. Общество. 2016. № 2 (49). С. 27–29.

2. Макарова Л.Н., Дружинина А.М. Проектный формат дидактического планирования учебных занятий // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 3. С. 43–51.

3. Попов А.А., Глухов П.П., Аверков М.С. Профессиональное самоопределение: основные принципы и методы организации // Интерактивное образование. 2024. № 1. С. 2–13.

4. Черникова Н.В. Применение проектного метода в образовательных организациях СПО // Colloquium-Journal. 2019. № 15(39). С. 13–16.

5. Южанинова Т.А. «Проектная деятельность студентов СПО в образовательном процессе». URL: [/https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/43298/1/978-5-91256-605-9_2023_030.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/43298/1/978-5-91256-605-9_2023_030.pdf).

6. Терегулов Д.Ф. Организация проектной деятельности при обучении студентов среднего профессионального образования. URL: clck.ru/3BJUfb.

7. Багдасарян Г.Ю. Проектная деятельность в системе СПО. URL: <https://kurl.ru/iwZDG>.

8. Куликова А.А. Наследие Г.П. Щедровицкого. Организационно-деятельностная игра // Казанский вестник молодых ученых. 2021. Т. 5. № 3. С. 75–77.

9. Прокопенко В.С., Мажурова Н.М. Деятельность педагога-наставника как условие успешного становления молодого специалиста // Образование. Карьера. Общество. 2022. № 4 (75). С. 33–35.

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

УДК 377.4(571.51)

Зубковская И.Б., Скрипка А.М., Борисюк Л.А., Бутенко А.В.

Отношение педагогов к индивидуальному образовательному маршруту как формату профессионального развития

В статье представлена часть результатов онлайн-опроса педагогов, проведённого в июне 2023 года специалистами КК ИПК. Выделен ряд причин невысокой оценки индивидуального образовательного маршрута как формата профессионального развития педагогами. Даны рекомендации по характеру условий, необходимых для формирования персонального выбора педагогом индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: персонификация, индивидуальный образовательный маршрут, форматы профессионального развития.

Zubkovskaya I.B., Skripka A.M., Borisyuk L.A., Butenko A.V.

Teachers' attitude to the individual educational route as a format of professional development

The article presents part of the results of an online survey of teachers conducted in June 2023 by specialists of the KK IPK. A number of reasons for the low assessment of individual educational route as a format of professional development by teachers are highlighted. Recommendations are given on the nature of the conditions necessary for the formation of a personal choice of an individual educational route by a teacher.

Keywords: personification, individual educational route, forms of professional development.

Модернизация дополнительного профессионального образования педагогических работников последних пяти лет начиналась с серьёзных инфраструктурных решений и проектов, призванных ресурсно обеспечить государственную политику в сфере профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов. К наиболее значимым из них (по масштабу вовлечения педагогов России в новые форматы профессионального развития) можно отнести создание региональных центров непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ), центров научно-методического сопровождения

педагогических работников, единой федеральной платформы дополнительных профессиональных программ (цифровой образовательной среды ДПО).

Созданные в каждом регионе России (в период с 2020 по 2023 годы) институты профессионального развития педагогических работников не просто обогащали уже существующую инфраструктуру дополнительного профессионального образования, но и предлагали концептуальные основания реализации комплекса «образовательных мероприятий, результатом которых является совершенствование профессиональных

компетенций и овладение новыми компетенциями» с учётом потребностей педагогов на определенном этапе их профессионального развития [1] и «заказа» региональной системы образования в целом. Таким образом, ставилась задача интегрировать возможности индивидуализации педагогического профессионального образования и масштабирования актуальных институциональных решений средствами развивающейся инфраструктуры ДПО.

Новизна инфраструктурных решений, на наш взгляд, состояла ещё и в делегировании создаваемым институтам развития профессионального мастерства педагогических кадров ответственности за достижение результатов национального проекта «Образование», что, безусловно, позволяет признать за указанными решениями инновационную значимость.

В настоящей статье предпринята попытка интерпретации отношения педагогов Красноярского края к одной из масштабно внедряемых (и также масштабно инфраструктурно и методически обеспечиваемых сопровождением) форм профессионального развития педагогических работников образовательных организаций – индивидуальному образовательному маршруту (далее – ИОМ). Подчеркнем, что за несколько лет реализации национального проекта «Образование» в Красноярском крае складывалась практика многоуровневого научно-методического сопровождения разработки и реализации ИОМ педагогических работников (от «школьного» до «регионального»), обеспечиваемого специалистами Красноярского краевого института повышения квалификации (прежде всего, в рамках деятельности созданного в 2020 году на базе института Центра непрерывного повышения профессионального мастерства).

В Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки (далее – ИПК) разработка и реализация ИОМ педагогов была начата в 2021 году. ИОМ рассматривался как один из форматов развития профессионального мастерства педагогов и одновременно элемент процессуальной модели научно-методического сопровождения педагога. Другими обязательными элементами, сопутствующими и обеспечивающими разработку и реализацию ИОМ, стали: изучение потребностей и запросов педагогов, выявление их профессиональных дефицитов и затруднений, актуализация задач предстоящей деятельности, рефлексия деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов и как итог – изменение профессиональной деятельности педагогов с учетом «приращения» их компетенций при реализации индивидуальных образовательных маршрутов [2].

Реализация указанной модели научно-методического сопровождения педагога (в формате ИОМ педагога) предполагает согласованность действий заместителей руководителей об-

разовательных организаций и сотрудников муниципальных методических служб, которую обеспечивает деятельность ЦНППМ.

ЦНППМ Красноярского края осуществляет координацию деятельности по сопровождению разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов каскадным способом, координируя деятельность муниципальных методических служб, которые, в свою очередь, координируют деятельность заместителей руководителей образовательных организаций, работающих уже непосредственно с педагогическими работниками [2, 3].

В Красноярском крае к концу 2022/23 учебного года в практику разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов были вовлечены 10 000 педагогов [4]. Таким образом, в своем исследовании мы изучали отношение педагогических работников к масштабно внедряемому, актуальному (в рамках федеральной и региональной политики) и в то же время персонально практикуемому педагогами формату профессионального развития.

Несмотря на описанные выше условия «продвижения ИОМ», педагоги оценивают эффективность реализации индивидуального образовательного маршрута ниже, чем эффективность других, «укоренившихся» форматов профессионального развития. Согласно результатам опроса, проведенного в июне 2023 года, только 55% педагогов оценивают составление и реализацию ИОМ как «эффективный» или «скорее эффективный» формат профессионального развития (рис. 1).

Привлекательность для педагогов таких форм организации образовательного процесса в системе ДПО, как «мастер-классы», «тренинги» и «разбор конкретных ситуаций» отмечалась в исследованиях персонификации дополнительного профессионального образования ранее. Например, в Д.В. Никлюдова отмечает наличие желания у обучающихся профессионалов «самостоятельно решать профессиональные задачи, моделировать ситуации их профессиональной практики, конструировать и проектировать разные подходы к решению профессиональных задач» [5, с.79]. Указанные формы по результатам нашего опроса также оказались «на верхушке рейтинга» (рис. 1). Казалось бы, логично ожидать подобной высокой оценки эффективности и для ИОМ как формы, специально (проектно) предназначенной технологически обеспечить индивидуализацию работы с профессиональными дефицитами (недостатком необходимых для успешной деятельности педагога компетенций) и образовательными запросами практикующих педагогов. Однако наши ожидания обнаружить отношение к ИОМ, «аналогичное» отношению к другим «высокоэффективным» и индивидуализированным формам профессионального развития, не оправдались.

В проведенном нами опросе педагогам предлагалось оценить ИОМ по ряду критериев. Боль-

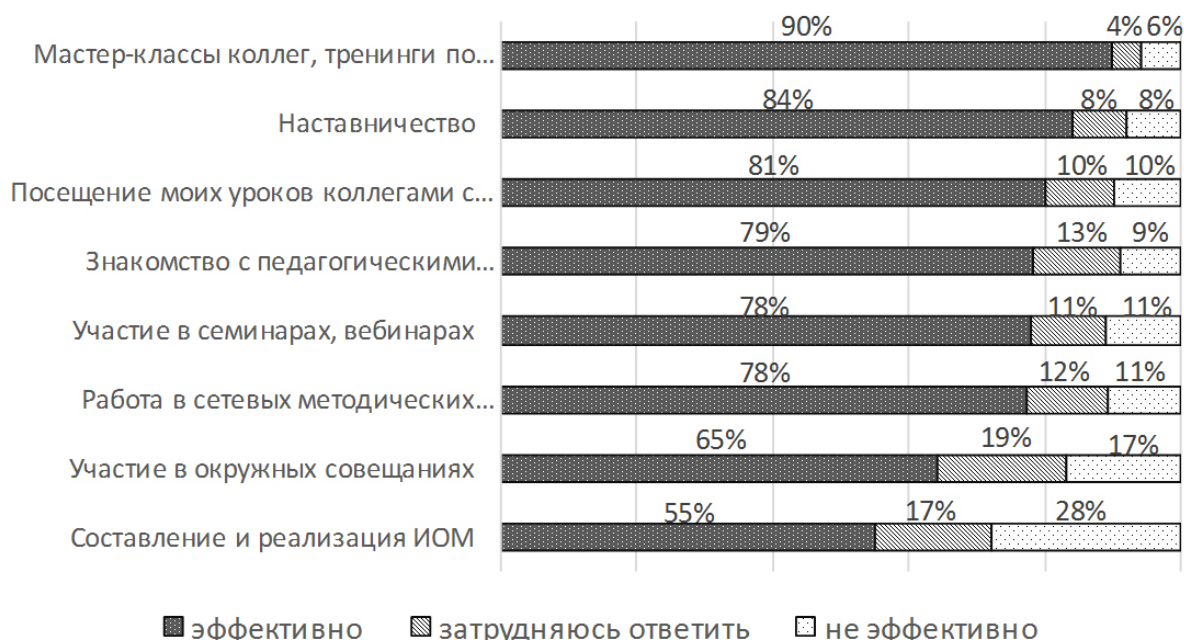


Рис. 1. Эффективность форматов профессионального развития, в которых респонденты принимали участие в 2022/23 учебном году

ше всего положительных оценок (44%) набрал критерий «современная форма». При оценке содержательных критериев (полезность, востребованность, мотивация) только около трети педагогов выбрали ответы «полностью согласен» и «скорее согласен» (рис. 2).

На рис. 1 обращаем внимание, что лидирующими (по оценке респондентов) форматами профессионального развития оказались те, которые предполагают не только возможность индивидуального решения профессиональных проблем (мастер-классы коллег, тренинги), но и возможность адресной обратной связи от опытного коллеги и персонально-ориентированную оценку деятельности (наставничество, посещение уроков коллегами). Это те форматы, в которых педагог узнает или может узнать что-то новое про себя.

На фоне желания педагогов узнать что-то новое про себя совсем не случайным кажется наблюдение, что в вопросах собственного профессионального развития педагоги доверяют прежде всего своим коллегам. В анкете были вопросы о том, кто оказал существенную помощь в составлении ИОМ, кто оказывает поддержку в ре-

ализации ИОМ и кто помогает справиться с возникающими трудностями. На все три вопроса из предложенного списка специалистов (всего 7 позиций) лидируют завуч (53%–54%), методист образовательной организации (30%) и опытный коллега (23%–28%). Фактически – это те специалисты, которые непосредственно видят работу педагога и знают его возможности и дефициты, которые дают адресную обратную связь. Заметим, что ни на один из указанных вопросов количество выборов по другим позициям (директор ОО, методист/ руководитель СМО, представитель РМА, специалист ИПК) не достигает 10%. Для специалистов ИПК и ЦНППМ это означает, что надо сконцентрировать усилия на подготовке завучей и методистов образовательных организаций к сопровождению ИОМ педагогов.

Неожиданным стал тот факт, что респонденты (в своём большинстве) не отнесли ИОМ к тем форматам, в которых педагог может узнать новое про себя. И это несмотря на все проводимые работы по продвижению ИОМ как формы персонализации профессионального развития педагога. Вероятно, именно в этом «парадоксе» необходимо искать причины несоответствия инфра-

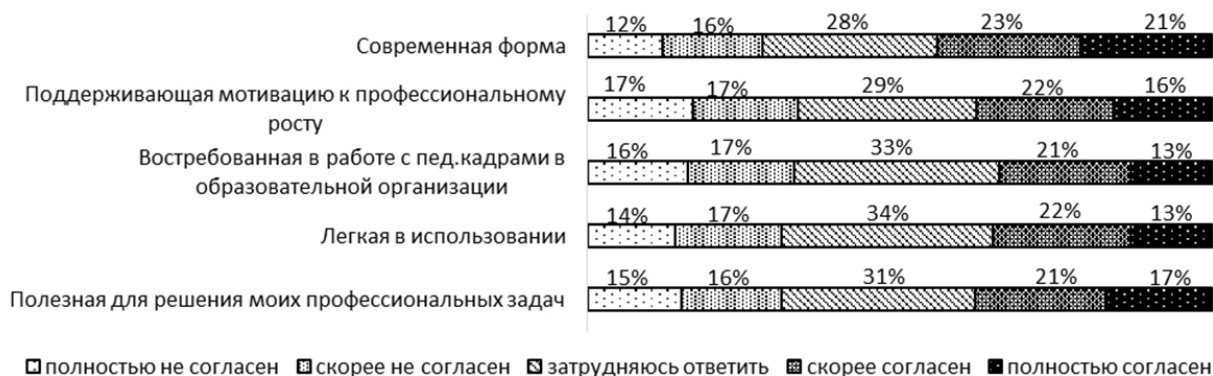


Рис. 2. Оценка ИОМ по отдельным критериям

структурно обеспеченных работ с ИОМ педагогов как с форматом профессионального развития и сформированным «на практике» отношением к нему. Одна из предполагаемых причин такого несоответствия может крыться в преобладании (в рамках сопровождения ИОМ методистами и другими специалистами создаваемых институтов профессионального развития) уже устоявшихся и привычных организационных форм и инструментов, как то: групповое консультирование, коллективная диагностика, «посткурсовое сопровождение» и др. (см., например, [6]). Эти формы не соответствуют ожиданиям педагогов, которые заключаются в большей адресности и персонализации в ходе реализации собственного образовательного маршрута. Наше предположение частично подтверждается проведённым в 2023 году специалистами ЦНППМ мониторингом результативности сопровождения ИОМ преподавателями и методистами ИПК [4]. Необходим поиск других актуальных (более персонифицированных и взаимосвязанных с индивидуальным образовательным запросом педагога) форм для сопровождения ИОМ.

Очевидно, что созданных институциональных условий продвижения ИОМ как массовой практики недостаточно для его выбора педагогом в качестве эффективной и одновременно персональной формы непрерывного профессионального развития. Большую роль в этом выборе играет готовность педагога к изменениям собственной профессиональной деятельности [7]. Подобная готовность возможна лишь на основе уже сформированного индивидуального рефлексивного опыта педагога. В исследовании, посвящённом изучению готовности педагогов к изменениям, представлены пути, способствующие формированию такого опыта [7]. Это «коллективная норма» образовательной организации, некий педагогический климат, задающий «организационные требования» к уровню профессионализма членов педагогического коллектива, и создание специальных ситуаций.

Примерно о том же, но уже относительно конкретно ИОМ, авторский коллектив методического пособия [2] рекомендует управленческой команде образовательной организации в практике работы педагогического коллектива «вести идеологическую работу по осмыслению и признанию данной формы непрерывного профессионального развития. ... С целью снижения рисков именно принятие коллективом данного формата как основного и будет являться тем полем деятельности, в котором предстоит постоянно работать». Авторы также указывают, что для решения задачи выращивания рефлексивности требуются «специально организованные усилия, способствующие актуализации профессионально-личностного потенциала педагогических работников» [2, с. 8].

Но и это не является гарантом выбора педа-

гогом ИОМ как формата собственного профессионального развития. Проведённые в 2022 и 2023 годах опросы педагогических работников Красноярского края позволили выделить спектр трудностей и рисков при реализации ИОМ. В их основе: дефицит времени, формальность отношения педагога к ИОМ при его разработке, отсутствие помощников среди коллег, пользующихся доверием [2]. В опросе 2023 года среди трудностей, с которыми реально столкнулись педагоги в процессе реализации ИОМ, лидируют дефицит времени (76%) и слабость методического сопровождения (21%). Только 13% педагогов указали, что не сталкивались ни с какими трудностями. Это означает, что система поддержки реализации ИОМ на рабочих местах педагогов слабо развита.

В опросе 2023 года в ответе на вопрос о формах организации, в рамках которых осуществлялось сопровождение ИОМ респондента (закрытый вопрос с возможностью выбора нескольких вариантов ответа, возможностью написать свой вариант), только 124 (8%) респондента указали, что реализация ИОМ не была связана с подготовкой к введению обновленных ФГОС, реализацией краевых или федеральных проектов, деятельностью школьного методического объединения. Получается, что значительное большинство педагогов при составлении своего индивидуального образовательного маршрута вынуждены ориентироваться не на собственную образовательную задачу, а на необходимость решения общей задачи «общими средствами».

Подводя итог вышесказанному, зафиксируем, что для персонального выбора педагогом индивидуального образовательного маршрута как формата профессионального развития наряду с созданием инфраструктурных и сопутствующих институциональных (в виде внедрения новых форматов научно-методического сопровождения) условий должна вестись работа с профессиональной рефлексией педагогов, «владеющих ИОМ», с представлениями педагогов о возможностях ИОМ в контексте эффективного и адресного решения профессиональных задач и реального управления педагогом собственной педагогической деятельностью.

Библиографический список

1. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров от 16 декабря 2020 г. № Р-174 (в редакции распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303) // Академия Минпросвещения России. URL: <https://clck.ru/39niWY>.

2. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-методическое пособие / Е.А. Чиганова,

Н.Ф. Ильина, И.Ю. Степанова, Ю.А. Никитенко, О.В. Богданова, Я.М. Дайнеко, А.А. Ключникова. Красноярск, 2022. 88 с.

3. Отчет о результатах самообследования КК ИПК за 2023 год. Красноярск, 2024. URL: <https://clck.ru/3AG2tS>.

4. Зубковская И.Б., Китаев В.С., Шевчугова Е.И. Опыт Красноярского краевого института повышения квалификации в сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов педагогов региона: подходы, инструменты, перспективы. // Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал. Красноярск, 2023. № 3 (8). С. 41–48.

5. Неклюдова Д.В. Дополнительное профессиональное образование: персонификация и об-

учение компетенциям. // Казанский педагогический журнал. 5-6' 2012. С. 74–79.

6. Приказ № 03-02-83 от 28 апреля 2023г «Об утверждении Положения о научно-методическом сопровождении КК ИПК педагогических работников и управленческих кадров». URL: <https://clck.ru/39zJUu>.

7. Бутенко А.В., Зубковская И.Б., Борисюк Л.А. Исследование готовности педагогов к изменениям как ресурс и условие научно-методического сопровождения педагогов Красноярского края. // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях. Ч. 3. Екатеринбург, 2022. С. 126–129.

УДК 37.041(571.51)

Кузьмичёва П.К.

Формирование ценностного отношения учителя к самообразованию средствами персонализированного подхода к обучению (на примере образовательного модуля «Персонализированное обучение и инструменты персонализации»)

В статье на примере образовательного модуля «Персонализированное обучение и инструменты персонализации» описывается система организационно-педагогических условий формирования ценностного отношения учителя к самообразованию. Модуль обеспечивает организацию самообразовательной деятельности учителя и включает в себя три блока: проблематизация и самоопределение; реализация образовательного замысла; демонстрация и оценивание результатов. Описываются педагогические методы и средства обучения, оказывающие целостное воздействие на структуру ценностного отношения учителя к самообразованию, включающего в себя когнитивный, эмоциональный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: самообразование, ценностное отношение, учитель, ценностное отношение учителя к самообразованию.

Kuzmicheva P.K.

Formation of a teacher's value attitude towards self-education through a personalized approach to learning (using the example of the educational module "Personalized learning and personalization tools")

The article, using the example of the educational module "Personalized learning and personalization tools," describes the system of organizational and pedagogical conditions for the formation of a teacher's value attitude

towards self-education. The module ensures the organization of the teacher's self-educational activities and includes three blocks: problematization and self-determination; implementation of the educational plan; demonstration and evaluation of results. Pedagogical methods and teaching aids are described that have a holistic impact on the structure of the teacher's value attitude towards self-education, which includes cognitive, emotional, activity and reflective-evaluative components.

Keywords: *self-education, value attitude, teacher, teacher's value attitude towards self-education.*

Проблема формирования ценностного отношения учителя к самообразованию в современных условиях приобретает решающее значение. Это связано, с одной стороны, с квалификационными требованиями педагогической профессии. К примеру, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предполагает освоение учителем актуальных профессиональных знаний и педагогических технологий [1]. Этим требованиям учитель может соответствовать только при его вовлечённости в процесс непрерывного образования, что, в свою очередь, в значительной степени зависит от уровня сформированности ценностного отношения к самообразованию.

С другой стороны, учитель, который постоянно развивается и совершенствуется, может предложить ученикам более интересные и разнообразные задания, использовать новые методики обучения и создавать более благоприятную атмосферу в классе. Кроме того, демонстрируя своим примером ценностное отношение к самообразованию, учитель также оказывает позитивное влияние на учебную мотивацию учащихся и, как следствие, на их образовательные результаты. В этой связи вспоминаются слова К. Ушинского: «Учитель живёт до тех пор, пока он учится. Как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель».

Под ценностным отношением учителя к самообразованию мы понимаем внутреннюю позицию, характеризующуюся положительной направленностью на самообразовательную деятельность [2, с. 25].

Анализ теоретических источников показывает, что ценностное отношение формируется в процессе деятельности человека (С.В. Анисимов, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.В. Слостенин, Г.И. Чижаква и др.). Например, Д.А. Леонтьев характеризует процесс формирования ценностного отношения как присвоение ценностей, переход от внешнего к внутреннему, который обеспечивается селекцией и ассимиляцией общественных ценностей *при их включенности в деятельность человека*. Автор подчёркивает значимость воздействия социального окружения и референтных групп на решение обозначенной задачи [3, с. 35–34]. В.В. Слостенин, Г.И. Чижаква также отмечают в качестве основного источника формирования ценностного отношения *деятельность*. В процессе осуществления деятельности происходит переход от всеобщей значимой ценности к личностно зна-

чимой. Авторами подчёркивается двусторонняя связь ценностного отношения и деятельности: с одной стороны, ценность, став личностно значимой, регулирует деятельность, определяет её направленность; с другой стороны, ценностно обогащённая деятельность способствует формированию ценностного отношения личности. Ценностное отношение не всегда осознаётся личностью; осознание ценностного отношения может являться специальной задачей, поскольку требует создания внешних и внутренних условий [4]. Действительно, важно понимать, что отношение скрыто проявляется в реальных личностно значимых ситуациях.

Следовательно, для формирования ценностного отношения к самообразованию необходимо, чтобы учитель осуществлял самообразовательную деятельность. При этом степень автономности учителя при самообразовании может быть различной в зависимости от целей, задач, способностей и ресурсов самого учителя. В ряде случаев помощь в организации самообразования учителя является желательной или даже необходимой, например: при реализации инновационных образовательных практик, требующих иных знаний и компетентностей от педагога. В таком случае поддержка самообразовательной деятельности извне является необходимой и может выполнять следующие функции:

- предоставление учителю доступа к новым ресурсам, информации и опыту;
- помощь в организации процесса самообразования, определении целей и задач самообразования, а также в разработке плана действий;
- мотивация и поддержка учителя в процессе самообразования, помощь в преодолении трудностей и достижении поставленных целей;
- оценка учебного прогресса при реализации учителем самообразовательной деятельности, предоставление обратной связи и рекомендаций по её улучшению;
- предложение новых идей и подходов к самообразованию, которые помогут разнообразить процесс и сделать его более интересным и т.д.

Такого рода поддержка самообразовательной деятельности учителя необходима при реализации краевого проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций», поскольку проект предполагает внедрение новых педагогических технологий и требует сложных коммуникаций и коопераций учителей.

Образовательный модуль «Персонализированное обучение и инструменты персонализации», реализуемый в рамках проекта, выступает научно-методическим ресурсом для учителей

при освоении и внедрении персонализированного обучения в школе [5, с. 80–84]. Саму персонализацию обучения мы рассматриваем как создание организационно-педагогических условий для обеспечения «проектирования самого себя», то есть *само-образования*. При этом субъект и объект проектирования совпадают, а предметом выступает то или иное профессиональное качество. В связи с этим при конструировании модуля в основание его структуры заложена логика школьного проектирования К.Н. Поливановой, адаптированная и конкретизированная для учителей [6, с. 78]. Таким образом, модуль включает в себя три блока: 1) проблематизация и самоопределение; 2) реализация образовательного замысла; 3) демонстрация и оценивание результатов.

Блок 1 «Проблематизация и самоопределение» направлен на самоанализ педагогической компетентности, своих сильных и слабых сторон, профессиональных притязаний и интересов. На этом этапе учитель определяет проблему, которая может быть решена путем самообразования. В результате реализации данного блока учитель формулирует свою образовательную цель и выдвигает гипотезы способов ее достижения. Сложность заключается в том, что под способом достижения образовательной цели подразумевается осуществление какой-либо иной, продуктивной деятельности. Это связано с исходным положением о деятельностном характере образования: сформировать в себе то или иное профессиональное качество, овладеть необходимой компетентностью учитель может только в деятельности. В модуле учителю предлагается выбрать один из трех видов деятельности: исследование, проектирование, экспертиза. Каждому виду деятельности соответствует лаборатория – исследовательская, проектная, экспертная. Данные виды деятельности выбраны нами как универсальные для всех педагогических специальностей. Таким образом, складывается некая «матрёшка»: самообразовательная деятельность включает в себя продуктивную деятельность.

Для обеспечения задач первого блока созданы следующие организационно-педагогические условия:

1. Установочное занятие: знакомство участников, обсуждение правил гибридного формата обучения, представление дорожной карты модуля; подготовка к дебатам.

2. Тест для самодиагностики включает в себя вопросы кейсового формата и позволяет каждому участнику определить свой исходный уровень владения базовой информацией по теме «Персонализированное обучение и инструменты персонализации».

3. Игровая процедура «Дебаты» по темам: «Персонализированное обучение в массовой школе невозможно», «Введение персонализации в школьное образование принесёт больше вреда, чем пользы». Дебаты необходимы для бы-

строго погружения в содержание темы «Персонализированное обучение и инструменты персонализации». За счёт подготовки к игре участники модуля изучают материалы по теме (статьи, видеоматериалы, художественные фильмы и др.), расположенные в библиотеке на цифровой платформе. При этом каждый источник сопровождается аннотацией, что позволяет участникам выбрать себе те материалы, которые наиболее точно соответствуют их образовательной задаче.

4. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) рассматривается нами как инструмент управления самообразованием учителя. На данном этапе модуля участники заполняют ИОМ в части описания профессиональной проблемы/задачи, которую намереваются решить, образовательной цели, плана ее достижения. Здесь же фиксируются результаты самодиагностики владения персонализированным подходом.

Блок 2 «Реализация образовательного замысла» предполагает уточнение продукта лабораторной работы (исследовательской, проектной или экспертной на выбор), конкретизацию ее этапов и собственно реализацию.

Обеспечивающими организационно-педагогическими условиями являются:

1. Групповое решение кейса «Где-то в обычной школе», включающее в себя «мозговой штурм». Данное задание позволяет предложить идеи внедрения персонализированного обучения в школе и осуществить их оценку. Найденные идеи могут быть взяты участниками в качестве идей лабораторной работы.

2. Индивидуальные консультации с преподавателями и тьюторами модуля направлены на оказание помощи в построении плана лабораторной работы, выбора методов и средств ее осуществления. По мере реализации лабораторной работы анализируется успешность плана, при необходимости вносятся изменения.

3. Индивидуальный образовательный маршрут: на данном этапе в нем фиксируется идея, цель, задачи лабораторной работы, план ее осуществления, а также продвижение по составленному плану. В случае необходимости план корректируется.

Блок 3 «Демонстрация и оценивание результатов» предполагает общественное предъявление продуктов лабораторной работы и приобретенных профессиональных компетенций. Поскольку в лабораториях реализовывались разные виды деятельности, то и способы предъявления полученных продуктов участники выбирают, исходя из культурных форматов соответствующей деятельности. Например, форматом предъявления продукта исследовательской работы может быть статья в научно-практическом журнале, доклад на конференции; *проектной работы* – презентация на конференции, прове-

дение открытого урока и др.; *экспертной работы* – экспертное заключение, выступление на научно-методическом семинаре.

Для осуществления назначения данного блока созданы следующие организационно-педагогические условия:

1. Индивидуальные консультации, на которых обсуждаются способы оформления; критерии оценивания конечных продуктов.

2. Конференция для публичной демонстрации продуктов лабораторий. На конференции осуществляется взаимооценивание и экспертное оценивание продуктов лабораторных работ, предоставляется обратная связь от преподавателей модуля и приглашённых экспертов.

3. Тест для самодиагностики (тот же, что и в начале модуля): участники в течение модуля могут многократно его решать (не меньше двух раз – в начале и при окончании модуля), отслеживая и оценивая динамику освоения персонализированного подхода. Результаты тестирования фиксируются в ИОМ.

4. Индивидуальный образовательный маршрут на данном этапе выполняет функции портфолио, поскольку к нему прикрепляются конечные продукты лабораторных работ, результаты самооценивания, взаимооценивания и экспертной оценки. Также участники пишут рефлексивное эссе, включающее разделы об эмоциональной динамике по ходу реализации модуля, об удовлетворенности процессом самообразования, продуктами лабораторной работы и достигнутыми образовательными результатами.

Таким образом, каждый учитель модуля осуществляет индивидуальный образовательный план, при этом степень самостоятельности остаётся высокой и составляет более 70% учебного времени.

В завершение был проведён опрос среди участников модуля:

из 23 учителей

– 17 отметили, что точно понимали, к какому образовательному результату стремились;

– 21 участник самостоятельно выбирал содержание, метод и форму достижения запланированного образовательного результата;

– 21 учитель характеризует получаемую на модуле обратную связь как продвигающую к образовательной цели, мотивирующую, а не контролирующую и наказывающую;

– 13 человек отметили, что им удалось почувствовать изменения в себе как профессионале;

– 18 человек сказали, что работали над решением проблемных, лично значимых задач;

– 23 участника модуля отметили, что им удалось прожить все этапы деятельности: целеполагание, выбор способов и средств деятельности, осуществление действий по достижению запланированной цели, представление результата, рефлексия.

Результаты данного опроса, на наш взгляд,

свидетельствуют о достижении эффективного баланса между самообразованием и внешней поддержкой со стороны формального образования. Кроме того, организация модуля позволяет воздействовать на все компоненты ценностного отношения учителя к самообразованию:

– *когнитивный*: овладение знаниями о своих познавательных потребностях, целях, методах и средствах самообразовательной деятельности, осознание значимости самообразования для профессиональной самореализации;

– *эмоциональный*: формирование интереса к самообразовательной деятельности, переживание эмоций и чувств в процессе реализации самообразовательной деятельности;

– *деятельностный* – применение совокупности методов и средств осуществления самообразовательной деятельности; самостоятельное составление, реализация и корректирование программы профессионального самообразования;

– *рефлексивно-оценочный* – проявление способностей анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексию собственной самообразовательной деятельности.

Таким образом, предлагаемая система организационно-педагогических условий опирается на системно-деятельностный, персонализированный подходы к обучению и включает в себя совокупность активных и интерактивных методов обучения, реализуется с помощью дистанционных цифровых технологий. Предлагаемые условия способствуют формированию ценностного отношения учителя к самообразованию, оказывая целостное воздействие на его структуру.

При этом ценностное отношение к самообразованию способствует развитию субъектности учителя. Когда специалист осознаёт важность самообразования, он становится более активным и самостоятельным в своём обучении, стремится к постоянному развитию, ищет новые знания и навыки, которые помогут ему достичь своих целей. Ценностное отношение к самообразованию также помогает человеку преодолевать трудности и препятствия на пути к обучению. Оно даёт ему мотивацию и уверенность в своих силах, позволяет не останавливаться на достигнутом и продолжать развиваться.

Таким образом, ценностное отношение к самообразованию является важным фактором развития субъектности. Оно помогает учителю занять активную и самостоятельную профессиональную позицию, делает способным принимать решения и нести ответственность за свои действия.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, сред-

него общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н)» URL: clck.ru/3ArpSs.

2. Кузьмичёва П.К. Проблема ценностного отношения учителя к самообразованию: мотивационно-ценностный аспект // Красноярское образование: вектор развития. 2023. № 3 (8). С. 62–68.

3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1996. № 4.

4. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003. 192 с.

5. Кузьмичёва П.К., Тарасенко О.В. Инновационная программа профессиональной переподготовки работников образования в рамках проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций» // Красноярское образование: вектор развития. 2022. № 1 (5). С. 80–84.

6. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.

УДК 371.13(571.51)

Комиссарова Е.Г., Мельник Е.П.

Молодые педагоги: пространство возможностей

В статье рассматривается практика педагогического наставничества в современной городской школе-новостройке с педагогическим составом более 200 сотрудников и количеством 3000 обучающихся. В образовательной организации сложилась собственная практика сопровождения и поддержки педагогов, которая не только обеспечивает заведомо высокое качество образования, но и дает возможность администрации школы увидеть иные способы решения различных образовательных задач через выстраивание наставнической деятельности.

Ключевые слова: модель наставничества, квалификационный профиль, персонализированная программа, проектные офисы.

Komissarova E.G., Melnik E.P.

Young teachers: space of opportunities

The article examines the practice of pedagogical mentoring in an urban modern school - a new building with a teaching staff of more than 200 employees and a number of 3000 students.

The educational organization has developed its own practice of accompanying and supporting teachers, which helps not only to ensure the quality of education, but also enables the school administration to see other ways to solve various educational problems through the development of mentoring activities.

Keywords: mentoring model, qualification profile, personalized program, project offices

МАОУ «Средняя школа № 156 имени Героя Советского Союза Ерофеева Г.П.» – новая современная школа, открывшая в 2019 году свои двери школьникам и абсолютно новому коллективу педагогов. В школе и сегодня продолжается процесс формирования педагогического коллектива, готового решать актуальные сложные педагогические задачи.

В образовательной организации сложилась собственная практика сопровождения и поддержки педагогов – практика наставничества, которая реализуется с 1 сентября 2022 года по настоящее время.

Описание практики

Актуальность

На сегодняшний день наставничество становится трендом современного образования и, не являясь чем-то принципиально новым, постепенно получает новый виток развития. Данный вид деятельности входит в разные федеральные проекты в рамках национального проекта «Образование» [1], активно поддерживается Президентом РФ, министерствами образования всех уровней.

Работа образовательных организаций, связанная с наставнической практикой, – тща-

тельно сохраняемая традиция. И она позволяет не только в обеспечении качества образования, но и дает возможность школе посмотреть на свою работу под другим углом, увидеть иные способы решения различных задач. Прежде всего поддержать свои кадры, дать понять, что они не одиноки в решении тех проблем, с которыми сталкиваются.

Основой для разработки наставнической модели нашей образовательной организации послужил профессиональный стандарт педагога, который закладывает основные квалификационные характеристики учителя.

Данная модель представлена в формате «учитель – учитель» [2] и состоит из последовательности этапов, решающих различные проблемы, и не только проблемы молодого специалиста в новом коллективе, но и проблемы педагога с большим стажем, ощущающего себя некомфортно в мире новых образовательных технологий или испытывающего кризис профессионального роста, находящегося в ситуации профессионального выгорания.

Проблема

Специфика кадров образовательной организации такова, что 71% педагогов школы имеют статус молодого специалиста независимо от возраста и нуждаются в сопровождении профессиональной деятельности в условиях нового педагогического коллектива.

Эта проблема служит основанием для выстраивания собственной практики сопровождения педагогов школы в соответствии с целевой моделью наставничества педагогических работников в образовательной организации.

Цель

Максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределённости, а также создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации молодых и вновь прибывших специалистов.

Задачи

- Адаптировать молодых и вновь прибывших специалистов для вхождения в полноценный рабочий режим школы через освоение норм, требований и традиций школы и с целью закрепления их в образовательной организации;
- выявить склонности, потребности, возможности и трудности в работе наставляемых педагогов через беседы и наблюдения;
- спланировать систему мероприятий для передачи навыков, знаний, формирования ценностей у педагогов с целью повышения личного и профессионального уровня наставляемых, а также качества обучения школьников.

Рабочая программа наставничества «учитель–учитель» [2], разработанная на базе МАОУ «СШ № 156», деятельность наставника и наставляемого в рамках данной программы имеет нормативное обеспечение и ведётся в соответствии с нормативными правовыми актами организации.

Для реализации программы наставничества формируется база наставников [2] из числа учителей, показывающих высокое качество образования обучающихся по своему предмету, обладающих лидерскими качествами, имеющих опыт успешной неформальной наставнической деятельности, готовых обобщать и передавать педагогический опыт молодым специалистам.

Куратор [2] – заместитель директора по учебно-воспитательной работе и учителя-наставники обучаются по программе «Наставничество и техники работы наставника» в региональном центре наставничества КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького».

Куратор программы наставничества [2] организует знакомство молодых учителей с наставниками. Первая встреча участников программы наставничества необходима для создания условий успешного взаимодействия наставника и наставляемого. Скоординированная продуктивная работа во время семинара-тренинга позволяет узнать о профессиональных и личностных качествах друг друга, найти общие профессиональные интересы и выстраивать общение на принципах уважения и доверия. Затем формируются наставнические пары с соблюдением принципа добровольности и по заявлению на участие в программе.

Этапы и механизмы управления программой наставничества

Этапы

1 этап представляет собой оценивание ответственности профессиональных компетенций учителя *требованиям профессионального стандарта педагога*.

На основании проведенного анкетирования педагогов, а также в процессе наблюдения за деятельностью учителей на уроках нами определяется перечень профессиональных компетенций, которые вызывают наибольшие трудности у учителей школы.

Основные трудности педагогов, которые были определены в ходе оценки трудовых функций учителей школы:

- Слабое владение навыками мотивации обучающихся в учебном и воспитательном процессе, неумение строить занятия с неуспевающими и бороться с нарушениями норм поведения.
- Выбор методов и приемов обучения, стимулирующих интерес и активность обучаю-

щихся.

– Составление поурочных планов, учитывающих различные способности обучающихся.

– Компетенция «объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» вызывает сложности не только у начинающих учителей, но и у учителей-стажистов. Проблемы не объективного текущего оценивания достижения планируемых результатов приводят к крайне серьёзным последствиям на этапе итогового оценивания образовательных результатов в форме ГИА.

– Овладение идеями современной педагогики и психологии, новейшими методическими приемами.

На данных аспектах деятельности коллектива школы наставники сосредоточили свои усилия в 2022/23 учебном году.

2 этап. Совершенствование западающих профессиональных компетенций организуется посредством деятельности проектных офисов, направленных на решение конкретных практических педагогических задач.

Под проектным офисом в данном случае понимаем междисциплинарное объединение педагогов, обеспечивающее эффективную реализацию проекта, направленного на совершенствование уровня конкретной профессиональной компетенции в соответствии с требованиями профстандарта.

В 2022/23 учебном году педагоги объединились в следующие проектные офисы:

- *Технология оценивания образовательных достижений обучающихся.*

Педагоги проектного офиса осваивали способы оценивания образовательных результатов в начальной школе, разрабатывали банк диагностических заданий в различных предметных областях для обучающихся 1–4-х классов.

- *Стратегии смыслового чтения и работы с текстом.*

Педагогами проектного офиса было разработано и реализовано мероприятие «Кейс-чемпионат по функциональной грамотности для обучающихся 1–4-х классов».

- *Проектная и исследовательская деятельность младших школьников.*

Педагогами проектного офиса разработано положение о конкурсе, осуществлена работа по подготовке и сопровождению детских работ, проведен конкурс исследовательских работ и творческих проектов младших школьников «Я – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ».

- *Информационно-коммуникационные технологии в образовании: ИКТ-компетентность учителя.*

Педагогами проектного офиса подготовлены и проведены обучающие семинары и открытые уроки, демонстрирующие технологию смешанного обучения и методически грамотное при-

менение интернет-ресурсов на уроках, осуществлено участие во Всероссийском проекте «Взаимообучение городов».

В состав каждого проектного офиса входят наставники, обладающие методическим ресурсом и педагогическим опытом для работы с наставляемыми с определённой проблематикой.

Внутри школы проектные офисы имеют сменный состав. Учителя, проработав в рамках одного проекта, по достижении результата могут включаться в работу другой группы или по желанию работать одновременно в нескольких направлениях.

3 этап. Этап сопровождения и наставничества – один из самых длительных и трудоёмких в работе с учителями, особенно, если это молодой учитель. От эффективности его организации зависит результативность работы учителя, успешность адаптации молодых специалистов к выполняемой профессиональной деятельности.

Важным инструментом на этапе сопровождения и наставничества является персонализированная программа [2].

Направленность персонализированных программ:

- Развитие у молодого специалиста необходимых профессиональных компетенций (предметных, методических) и закрепление на месте работы.

- Приобретение молодым специалистом необходимых профессиональных навыков (организационных, коммуникационных) и закрепление на месте работы.

- Приобретение молодым специалистом необходимых навыков в работе с классными коллективами и закрепление на месте работы.

Персонализированная программа наставничества [2] разрабатывается совместно наставником с наставляемым и реализуется в образовательной организации. В процессе наблюдения за деятельностью молодого учителя на уроках наставник заполняет карту «Квалификационный профиль». На основании выявленных затруднений в трудовых действиях молодого специалиста наставник в персонализированную программу [2] вносит описание проблемы (профессионального дефицита) и формулирует цель и задачи наставничества.

Составляется план мероприятий наставнической деятельности вместе с наставляемым и устанавливаются сроки реализации.

В персонализированной программе [2] заполняется информация:

- описание проблемы (или) достоинства;
- деятельность наставника;
- деятельность наставляемого;
- сроки реализации и даты встреч;
- промежуточные и планируемые результаты;
- расписание встреч.

4 этап. *Рефлексия* (оценка достигнутых результатов в развитии профессиональных компе-

тенций наставляемых).

Программа наставничества [2] предполагает рефлексивный анализ педагога собственной деятельности в рамках работы в проектной группе и реализации проекта, а также глубокий рефлексивный анализ в процессе осуществления своего индивидуального маршрута.

Результаты практики наставничества

Для оценки качества, эффективности и полезности программы наставничества был проведен мониторинг реализации программы. В рамках первого этапа мониторинга были изучены внешние и внутренние факторы, выделены сильные и слабые стороны программы наставничества.

Сильные стороны:

- Значительная доля участников (100%), которым понравилось участие в программе, и которые готовы продолжить в ней работу.
- Участники программы (100%) видят свое профессиональное развитие в МАОУ «СШ №156» в течение следующих 5 лет.
- У участников программы (40%) появилось желание более активно участвовать в культурной жизни МАОУ «СШ №156».
- У участников программы (40%) появилось желание принять участие в профессиональных конкурсах: «Марафон проектных идей», «Педагогический дебют», «Урок в городе».
- Наставляемые (100%) после общения с наставником отмечают прилив уверенности в собственных силах для развития личного, творческого и педагогического потенциала.
- Участники программы (90%) отметили рост успеваемости и улучшение поведения в подшефных классах, сокращение числа конфликтов с педагогическим и родительским сообществами благодаря программе наставничества.
- Эффективная система мотивации участников программы.
- Достаточность и понятность обучения наставников.

В результате реализации программы наставничества улучшились условия социального и профессионального благополучия в образовательной организации, а именно:

- Реализация образовательных и культурных проектов, инициированных молодыми педагогами (профориентационная работа с классным коллективом, вовлечение обучающихся в проект «Пушкинская карта», проектно-исследовательская деятельность с обучающимися и защита проектов на школьной конференции).
- Реализация и защита собственных педагогических профессиональных работ молодыми специалистами на отборочном этапе городского конкурса «Марафон проектных идей». Две команды молодых педагогов приняли участие и стали финалистами конкурса «Марафон проек-

ных идей молодых педагогов – 2023».

- Кроме того, педагоги активно работали в таких профессиональных мероприятиях, как:
 - конкурс «Педагогический дебют»;
 - городской профессиональный конкурс «Классный классный»;
 - дистанционная Всероссийская олимпиада руководителей и педагогов образовательных организаций «Актуальные вопросы формирования функциональной грамотности школьников в условиях реализации ФГОС»;
 - II и III Красноярский педагогический Хакатон.
- Повысилось качество проведения уроков.

В рамках городских августовских мероприятий представлен опыт работы молодых педагогов по теме «Технология смешанного обучения».

Слабые стороны:

- Сохраняется дефицит педагогов, готовых и способных быть наставниками в образовательной организации.
- В рамках второго этапа мониторинга оценивались: мотивационно-личностный и профессиональный рост участников программы наставничества.

Изучение влияния программы на участников проходило в два подэтапа: участники проходили *анкетирование до входа* в программу наставничества и *по итогам* участия в программе (анкеты обратной связи наставников и наставляемых) [2].

Также изучение влияния программы на участников проходило посредством педагогического наблюдения за профессиональной деятельностью молодых учителей, наставляемых на уроке наставниками.

По итогам второго этапа мониторинга можно сделать следующие выводы:

- вырос уровень сформированности профессиональных умений и навыков;
- снизился уровень личной тревожности молодых специалистов;
- выросло понимание собственного профессионального будущего;
- снизился уровень профессионального выгорания педагогов;
- выросла удовлетворенность профессией у педагогов;
- улучшился психологический климат в педагогическом коллективе.

Возможность тиражирования практики педагогического наставничества в следующем:

- Школа является городской базовой площадкой по работе с молодыми педагогами.
- Предъявлен опыт работы на мероприятиях муниципального уровня.
- На базе МАОУ «СШ № 156» проведены семинары для молодых педагогов города: «Как общаться с родителями, чтобы избежать конфликтов?», «Решение сложных педагогических

ситуаций. Метод кейсов» и другие.

- Принимали участие в практическом городском семинаре в рамках работы Педагогической мастерской «Наставничество» по реализации целевой модели наставничества в Красноярске для кураторов городских базовых площадок по работе с молодыми педагогами.

- В рамках проведения краевого мероприятия «Педагогический форум Енисейской Сибири» участвовали в обсуждении вопросов наставничества на дискуссионной площадке «Наставничество как ресурс региональной системы научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов».

- Собран банк методических материалов для работы наставников и наставляемых: персонализированная программа наставничества, карта анализа урока, алгоритмы разбора и решения ситуативной педагогической задачи, кейсы с проблемными педагогическими ситуациями «школьный травматизм», «работа с родителями», «взаимоотношения в детском коллективе», методические разработки сценариев обучающих семинаров и другие методические материалы.

Сегодня для педагогов МАОУ «Средняя школа № 156» наставничество является неотъемлемой частью профессиональной деятельности, так как включает в себя индивидуальный подход, поддержку и мотивацию, формирование профессиональных умений и ценностей педагогов.

Наставничество – не только инструмент профессионального развития, но и особая форма отношений педагогов в коллективе.

Обобщив опыт реализации программы на-

ставничества, понимаем, что элементы нашей практики могут быть внедрены и в других образовательных организациях.

Работа наставников и наставляемых, организованная в формате проектных офисов, даёт возможность объединить педагогов для решения общей актуальной педагогической проблемы, соединить опыт наставника и активность наставляемого в освоении профессиональных умений, пройти и реализовать наставнику и наставляемому персонализированную программу, двигаться по индивидуальным образовательным маршрутам наставляемым, даёт возможности для продуктивной деятельности и рефлексии, а общее переживание за результат проекта способствует созданию творческих профессиональных отношений в коллективе.

Библиографический список

1. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: <https://kimc.ms/soobshchestva/molodaya-shkola/model2025.12.2019.pdf>.

2. Региональная целевая модель наставничества. Приказ министерства образования Красноярского края от 30.11.2020 № 590-11-05. URL: <http://old2.kpk1.ru/images/docs/Project/590-11-05.pdf>.

УДК 37.02+373

Муштавинская И.В.

Урок в условиях перемен: дидактика и практика

Статья посвящена вопросам дидактики современного урока, практике реализации урока в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и их ведущей методологии – системно-деятельностному подходу.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, целеполагание, рефлексия, организация деятельности на уроке, знаниевая и деятельностьная парадигмы.

Mushtavinskaia I.V.

Lesson in change: didactics and practice

The article is devoted to the issues of didactics of a modern lesson, the practice of implementing a lesson in accordance with the requirements of federal state educational standards and their leading methodology - the

system-activity approach.

Keywords: *system-activity approach, goal setting, reflection, organization of activities in the lesson, knowledge and activity paradigms.*

Системно-деятельностный подход в российской системе образования имеет длинную и яркую историю: от ключевых революционных для своего времени идей деятельностного подхода Л.С. Выготского к обогащению этих идей яркими теоретическими дополнениями на протяжении всего XX века, созданию теоретиками и практиками системы развивающего обучения к ключевой методологии федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). Системно-деятельностный подход наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского образования.

Наиболее точно изменения, связанные с системно-деятельностным подходом, отражает аксиома, предложенная последователями научной школы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова: «Учение в широком смысле слова – это процесс приобретения учеником новых знаний. Но не всякое учение является учебной деятельностью. Учение может стать учебной деятельностью, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности» [1, с. 34–35]. Таким образом, для приверженцев системно-деятельностного подхода его ведущая роль в государственном образовательном стандарте виделась как глобальный поворот от знаниевой парадигмы к деятельностной, от «определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями...» [2].

Обновленные ФГОС (2021 года) сохранили ключевые идеи системно-деятельностного подхода как методологии стандарта, требования к результатам прохождения федеральных основных образовательных программ (далее – ФООП), планируемые результаты их освоения: предметные, метапредметные, личностные. Он «проявляется в оценке способности обучающихся к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, а также в оценке уровня функциональной грамотности обучающихся. Он обеспечивается содержанием и критериями оценки, в качестве которых выступают планируемые результаты обучения, выраженные в деятельностной форме» [3].

Новые требования к уроку в последние десятилетия стали связывать с системно-деятельностным подходом. Научиться строить урок в соответствии с принципами системно-

деятельностного подхода, понять цели и результаты подобной деятельности, освоить педагогический инструментарий системно-деятельностного подхода – в этом видится задача для современного учителя. Что же происходит на практике? Школу часто упрекают в том, что утверждение о замене знаниевой парадигмы на системно-деятельностную произошло только на бумаге, фундаментальность знаниевого подхода и ценность традиций в российском школьном образовании не оставляют место иным моделям обучения. Есть категория педагогов, которые убеждены, что они и так давно работают в системно-деятельностной парадигме, потому что используют приемы групповой работы, элементы образовательных технологий и имеют опыт организации проектной деятельности обучающихся. Однако, чтобы выстроить программы и отдельные уроки в соответствии с требованиями ФГОС, педагогу необходимо освоить теорию системно-деятельностного обучения, уметь применять язык стандарта и понимать, какими должны быть результаты освоения программ обучения. Сами модераторы сопровождения ФГОС на сайте «Единое содержание общего образования» в Конструкторе рабочих программ предлагают педагогу готовые уроки, где в поурочных планировках по предметам лишь частично, с нашей точки зрения, отражается деятельностный подход. Например, типология и этапы уроков, предложенные в Конструкторе, в полной мере отражают принципы классической знаниевой дидактики (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение типологии уроков

Типы уроков в классической дидактике	Типы уроков в Конструкторе рабочих программ
<ul style="list-style-type: none"> • Урок ознакомления с новым материалом; • урок закрепления изученного; • урок применения знаний и умений; • урок обобщения и систематизации знаний; • урок проверки и коррекции знаний и умений; • комбинированный урок 	<ul style="list-style-type: none"> • Урок освоения новых знаний и умений; • урок-закрепление; • урок-повторение; • урок систематизации знаний и умений; • комбинированный урок

Разработчики уроков в Конструкторе придерживаются в подаче урока следующих этапов:
 1-й этап. Вхождение в тему урока и создание условий для осознанного восприятия нового материала.

2-й этап. Освоение нового материала.

2.1. Осуществление учебных действий по

освоению нового материала.

2.2. Проверка первичного усвоения.

3-й этап. Применение изученного материала.

4-й этап. Подведение итогов, домашнее задание.

Внутри этапов есть хорошо разработанные деятельностные приемы: например, на этапе «Вхождение в тему урока» есть обязательный подэтап «Мотивация к учебной деятельности», а на этапе «Применение изученного материала» – «Применение знаний, в том числе в новых ситуациях». Но такие уроки вряд ли получили бы высокие баллы по «Экспертному заключению по результатам посещения урока (занятия) или анализа технологической карты / плана-конспекта урока (занятия)» [4]. Данная экспертиза – часть методических рекомендаций для методических служб по сопровождению учителей в процессе реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов, которые рассматривают в качестве ключевых критериев оценки урока, соответствующего требованиям ФГОС: целеполагание; организацию деятельности обучающихся на уроке (занятии); оценку и рефлексию. Возникает конфликт между реальным положением дел: моделями готовых уроков в Конструкторе, методическими рекомендациями и требованиями к деятельностному уроку, деятельностной системой обучения в целом.

Каким же хочется видеть современный продуктивный деятельностный урок? Согласно системно-деятельностному подходу сегодня на уроке учащийся должен принимать участие:

- в целеполагании и постановке задач урока на основе сопоставления своих знаний и выявленных познавательных затруднений;
- проектировании пошаговой деятельности на пути к результату, то есть к поставленной цели урока;
- проведении проверки и оценки полученных результатов деятельности (самоконтроль, самооценка и взаимный контроль, взаимное оценивание);
- корректировании учебной деятельности в случае наличия познавательных затруднений;
- рефлексии деятельности по итогам урока;
- выборе дифференцированного домашнего задания с учётом собственных возможностей и уровня притязаний [5].

Индикаторами урока, построенного в соответствии с ФГОС, являются следующие признаки:

- 1) содержание урока направлено на формирование личностных, метапредметных и предметных планируемых результатов образования;
- 2) педагог применяет на уроке современные методы и технологии;
- 3) в структуру и содержание урока включены современные методы и приемы, стимулирующие познавательную деятельность учащихся и т. п.

При каких же условиях возможно выполнение современных требований к уроку? Выполнить эти требования учителю непросто: необходимо освоить теоретические положения системно-деятельностного подхода, нашедшие отражение во ФГОС; разбираться в том, что такое метапредметные результаты и универсальные учебные действия; что такое мотивация и активное целеполагание, что такое современные образовательные технологии. Требуется также владеть педагогическим инструментарием, который поможет перевести теорию в практику, осуществить эти идеи в повседневной практике, знать, какие технологии «работают» на задачи стандарта, какие информационные ресурсы необходимы для проведения урока, как включить в систему работы учебно-познавательные и учебно-практические задачи, что такое рефлексия и как организовать её на уроке и т. д.

Эти требования к уроку формируют его инвариантную структуру:

1. *Активное целеполагание* направлено на развитие субъектности обучающегося в принятии, формулировке, уточнении целей урока, планировании своей деятельности на первом этапе урока. Если цель урока принимается на личностном уровне, ученик осознает полезность и значимость предстоящей работы – это является сильным мотивационным стимулом для его деятельности. Участие учеников в целеполагании обеспечивает высокий уровень осмысленности и принятия цели и, как следствие, высокий уровень учебной мотивации.

2. *Основной этап урока* вбирает в себя возможность использовать самые разные модели проведения урока, вариативность которых, как правило, определяется выбранной технологией/методикой проведения урока.

3. *Оценочно-рефлексивный этап урока* обеспечивает решение целого спектра задач: от оценки и самооценки освоенного на уроке содержания или деятельности по его освоению до формирования когнитивных умений высокого уровня. В стандарте чётко определены критерии оценки предметных результатов: знание и понимание, применение, функциональность [6].

Федеральные государственные образовательные стандарты формулируют максимально конкретные требования к предметам всей школьной программы, позволяющие ответить на вопросы: что конкретно школьник будет знать, чем овладеет и что освоит по каждому предмету – это касается предметных, метапредметных и личностных результатов. Ещё более чётко сформулировано содержание изучаемого предмета: не только по годам обучения, но и по каждой теме. Содержание предмета, каждой темы, планируемые результаты его освоения представлены в рабочих программах по предметам, а в Конструкторе – готовые разработки уроков. Педагогам предлагается база для подготовки и проведения каждого конкретного урока по

программе, что не отменяет возможности вне-снения в стратегию планирования и проведения урока иных приемов и методов, помимо заявленных; построения урока в режиме какой-либо образовательной технологии. Сегодня путь от репродуктивного к продуктивному уроку должен строиться от рабочей программы учителя (где четко сформулировано содержание предмета, определены предметные, метапредметные и личностные результаты, формируемые в данном учебном предмете/курсе) через современную дидактику урока к отбору интерактивных деятельностных форм работы на уроке – к современным формам оценки на уроке (по критериям, определенным во ФГОС).

Педагог должен реализовывать в деятельности такое важное свойство современного урока, как его технологичность. Современный урок может быть представлен в формате образовательной технологии, где цели и результаты урока связаны (воспроизводимы), а процесс зависит от типа урока и методов, выбранных педагогом. Залогом успешности урока, который строится в деятельностном ключе, становится условие, при котором цели формулируются через деятельность учащихся, где цель ориентирована на планируемый результат, на языке стандарта – «ученик научится/учится» или «обучающийся сможет/осваивает». Новизна идей стандарта в том, что они позволяют формулировать цели, используя язык результатов, заявленных во ФГОС: личностных, метапредметных, предметных. Со-

блюдение многих условий разработки уроков в соответствии с требованиями ФГОС рождает разнообразие форм урока, предоставляя учителю обширное поле для профессиональной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Макарова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.
3. Федеральная образовательная программа. Интерактивная версия. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>.
4. Письмо Академии Минпросвещения России от 09.08.2022 № 2353 «О направлении методических рекомендаций». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403467900/>.
5. Петунин О.В. Реализация системнодеятельностного подхода на современном школьном уроке // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 62–65.
6. Муштавинская И.В. Новая дидактика урока в соответствии с требованиями ФГОС // Непрерывное образование. 2017. № 4 (22). С. 31–34.

УДК 37.022

Кораванец Н.В., Елистратов В.А.

Потенциал таксономии Блума-Андерсона в развитии компетентности мышления воспитанниц Красноярской Мариинской женской гимназии-интерната: опыт инновационной деятельности

В статье представлен опыт реализации инновационной программы «Развитие компетентности мышления обучающихся на основе применения таксономии Блума-Андерсона» в 2021–2024 гг. КГБОУ «Красноярская Маршинская женская гимназия-интернат». Определены основные результаты инновационной программы, представлен анализ новых конструктов для преобразования образовательной деятельности гимназии и образовательных результатов гимназисток.

Ключевые слова: когнитивные процессы, логика познания, таксономия Блума-Андерсона, инновационная деятельность, компетентность мышления, конструкты.

Potential of the Bloom-Anderson taxonomy in the development of thinking competence of guards Krasnoyarsk Mariinskaya women's boarding school: experience of innovation activity

The article presents the experience of implementing the innovative program "Development of students' thinking competence based on the application of the Bloom-Anderson taxonomy" in 2021–2024. KSBEI "Krasnoyarsk Mariinsk Women's Boarding Gymnasium". The main results of the innovation program are determined, an analysis of new constructs for transforming the educational activities of the gymnasium and the educational results of gymnasium students is presented.

Keywords: cognitive processes, logic of knowledge, Bloom-Anderson taxonomy, innovative activity, thinking competence, constructs.

Развитие компетентности мышления (познания) обучающихся является одним из требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования. «Креативное мышление», «научное мышление», «научная терминология, понятия и методы», «анализ и передача информации» – вот требования, которым должны соответствовать образовательные результаты [1; 2]. Ориентация на выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования является главной задачей каждой образовательной организации Российской Федерации, в том числе и Красноярской Мариинской женской гимназии.

В Красноярской Мариинской женской гимназии (далее – Гимназия) развитие компетентности мышления гимназисток является одним из приоритетных направлений образовательной деятельности с 2021 года. Компетентность мышления педагогический коллектив Гимназии рассматривает с трёх основ: сущности понятия, структуры и инструментов развития.

Говоря о понятии «компетентность мышления», мы принимаем во внимание четыре её составляющие: «критическое мышление», «логическое мышление», «креативное мышление», «системное мышление».

«Критическое мышление» – понимание, анализ и интерпретация задачи, поиск и выделение закономерностей в массиве фактов; идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений, скрытых ресурсов для решения задачи; ... выбор и применение вариантов для решения комплексных задач, в том числе открытых (имеющих более одного решения).

Логическое мышление – применение формальной логики в условиях недостаточного знания; выделение главного, противоречий, аналогий, построение классификаций; ... выстраивание причинно-следственных цепочек, в том числе разветвленных с необходимой степенью

детализации.

Креативное мышление – изобретательность (продуктивное действие в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации; создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью).

Системное мышление – понимание и интерпретация эстетики закономерностей и степени универсальности их применения; ... моделирование комплексных процессов и явлений» [3; 4].

В основу структуры компетентности мышления нами была принята таксономия Блума-Андерсона. Особенностью данной таксономии является переосмысление Лорином Андерсоном двух высших уровней и переработка им терминологии всемирно известной таксономии учебных целей Бенджамина Блума с акцентом на активность измеряемых когнитивных процессов [5; 6].

Анализ научно-методических публикаций по обобщению отечественных и зарубежных практик применения таксономии Блума-Андерсона позволил нам выявить три потенциальных аспекта сущности таксономии Блума-Андерсона. Это – логический, конструктивный, технологический потенциал преобразования, совершенствования образовательной деятельности.

Логический потенциал представлен в таксономии Блума-Андерсона в виде иерархии. Когнитивные процессы могут рассматриваться как логика познания вообще и как логика организуемой учебно-познавательной деятельности в частности: знать – понимать – применять – анализировать – оценивать – создавать. При «сворачивании» логики познания в единый процесс «освоения содержания образования» логика освоения содержания образования может быть, например, следующая: логика выполнения учебного задания / учебных заданий – логика выполнения учебной задачи – логика освоения темы урока – логика освоения учебного

предмета – логика освоения содержания образования.

По мнению авторов таксономии, объединение этих двух ракурсов рассмотрения позволяет выделить логику освоения любой единицы содержания. Например, учебную тему или тему урока можно изучать с разворачиванием полного логического цикла когнитивных процессов (от «знать» – до «создавать») или неполного логического цикла (от «знать» – до «применять», от «знать» – до «анализировать», от «знать» – до «оценивать») в зависимости от образовательных целей и соответствующих им образовательных результатов освоения изучаемого содержания.

Важно обратить внимание, что последовательность выделенных в таксономии Блума-Андерсона как отдельных категорий когнитивных процессов, так и логики познания в целом не является строго структурированным явлением, которому нужно неукоснительно следовать. Это теоретические основания, которые в практической деятельности могут варьироваться с учетом специфики содержания образования, методов организации образовательного процесса, планируемых образовательных результатов, а также от возрастных и психологических особенностей самих обучающихся. Именно поэтому некоторые учебные задания могут

выполняться при сочетании когнитивных процессов (или соответствующих им когнитивных действий): «понимать» и «применять»; «применять» и «анализировать»; «применять» и «оценивать» и т.п. При организации проблемного обучения, дабы выявить учебную проблему, можно предлагать учащимся выполнять учебное задание на «применение», опережая «знание» и «понимание», где выделенное на этой основе противоречие или затруднение следует рассматривать как основу процессов познания, понимания и применения.

В рамках изучения конструктивного потенциала таксономии Блума-Андерсона было проведено теоретическое обобщение работ отечественных и зарубежных авторов, по результатам которого были оформлены внутрикорпоративные методические рекомендации для педагогов Гимназии. Содержанием методических рекомендаций стали:

- категория «Знания» с выделением уровней и видов каждого уровня, а также с указанием примеров предметных знаний;
- категория «Когнитивные процессы» с выделением их уровней и с указанием предметно обусловленных примеров когнитивных действий каждого когнитивного процесса;
- категория «Когнитивные процессы» с

Таблица 1

Конструкты категории «Знания» и категории «Когнитивные процессы» (фрагмент)

Метакогнитивное знание – знание о познании в целом и о собственной специфике познания	
Знание стратегий	– Способы, техники, стратегии познавательных действий, процессов (запоминания фактов, понимания прочитанного, осуществление анализа); – логика учебного исследования, учебного проектирования; методы создания когнитивных объектов: памяток, рекомендаций, алгоритмов; – стратегии учебного предмета
Знание о когнитивных задачах, включая соответствующее знание контекста и условий	– Различные требования, правила, алгоритмы выполнения когнитивных действий, процессов; – ориентация в информационном пространстве, в способах работы с его компонентами; – знание и использование цифровых образовательных ресурсов, платформ, контентов; – метапредметные, когнитивные процессы и учебные действия
Самопознание	– Знание своих когнитивных особенностей, способностей, предпочтений, наиболее эффективных способов, приёмов, последовательностей выполнения когнитивных процессов и когнитивных действий; – самоанализ уровня сформированности, уровня владения когнитивными процессами и действиями; – ориентация в способах самопознания и методах их применения, владение приёмами, способами, процедурами самопознания
Когнитивный процесс «Создавать – соединять части, чтобы появилось что-то новое, определять компоненты и характеристики созданного»	
Генерировать	– Улучшить, реконструировать, преобразовать, модифицировать, усовершенствовать; – разработать, предложить альтернативный вариант, иную идею, иной способ; – компилировать информацию, генерировать идеи, сгруппировать, обобщить, соединить их для создания чего-то обновленного или нового; – создать по аналогии с элементами преобразования; – предложить пути и способы изменения, улучшения, преобразования объекта, ситуации, решения проблемы
Планировать	– Разработать план, дорожную карту, технологическую карту работы/деятельности; спланировать этапы, шаги преобразования или создания; предложить набор вариантов для изменения, преобразования, модификации; – создать раскладку презентации; – продумать программу действий, изучения, исследования, проектирования
Производить	– Написать сочинение, рассказ, эссе; – подготовить доклад, реферат, выступление, презентацию; – осуществить, оформить, презентовать учебное исследование, учебный проект; – создать творческий продукт (историю, песню, стих, пьесу, картину, сценарий, композицию, спектакль, фильм); – придумать, изобрести, смоделировать, сконструировать; – произвести какой-либо продукт на основе чего-либо известного или создать заново; – создать электронный образовательный ресурс, веб-страницу, сайт, презентацию, интерактивную модель

выделением их уровней и входящих в них под-процессов с указанием предметно обусловленных примеров когнитивных действий каждого из когнитивных процессов;

– таблица «200 глаголов цифровой таксономии Блума-Андерсона», представляющих для каждого когнитивного процесса перечень возможных для использования глаголов;

– таблицы, представляющие каждый когнитивный процесс с пояснением его значения, с вариантами примерных вопросов обобщенного характера, с указанием примерных видов деятельности; рекомендации по написанию результатов обучения с использованием таксономии Блума-Андерсона.

Таблица 2

Конструкт «Уровни мыслительной деятельности»

Уровень 1 «Я знаю»	Запоминание: мысленная фиксация изучаемых терминов, понятий, явлений, фактов, событий, аспектов; узнавание, обозначение, воспроизведение, описание
	Понимание: выделение главного, определение, объяснение, характеристика, сравнение, перевод из одной знаковой системы в другую, интерпретация, обобщение
Уровень 2 «Я применяю»	Применение: выполнение действий по образцу, применение правил, формул, алгоритмов; владение способом, приемом, методом; перенесение полученных и понимаемых знаний, фактов, приемов, правил в новые ситуации, для решения новых задач и проблем
	Анализ: выделение, разграничение, отбор; группировка, ранжирование, дифференциация, структурирование; соотнесение частей, части и целого, выделение связей и отношений; рассмотрение информации и разделение ее на части, определение мотивов и причин, определение выводов и приведение доказательств для подтверждения обобщений
Уровень 3 «Я интегрирую»	Оценивание: выделение верного, правильного, выбор оптимального, лучшего, эффективного; соотношение с образцом, обоснование качества действия по выработанным критериям; аргументация, доказательство, опровержение, убеждение, выражение мнения, суждения, отношения, заключения
	Творчество (созидание): комбинирование полученных сведений по-другому, соединение элементов по новому образцу; определение альтернативных подходов, способов, решений; преобразование, усовершенствование; проектирование, создание, конструирование, производство, моделирование

Педагогическим коллективом Гимназии были конкретизированы и обобщены категории «Знания» и «Когнитивные процессы» в форме конструкта. Конструкт категории «Знания» включает уровни и виды категории «Знания» с указанием примеров обобщенных знаний. Конструкт категории «Когнитивные процессы» представлен уровнями когнитивных процессов и подпроцессов с выделением в каждом подпроцессе обобщенных когнитивных действий. Фрагменты конструктов категории «Знания» и категории «Когнитивные процессы» приведены в таблице 1.

Доработка данных конструктов педагогическим коллективом Гимназии позволила конкретизировать конструкт «Уровни мыслительной деятельности» до опорного механизма развития педагогами когнитивного мышления у обучающихся (табл. 2). Ценностью этого конструкта является самостоятельное определение каждой воспитанницей Гимназии видов знания, которые она использовала в своей образовательной деятельности.

Следует отметить, что потенциал аспектов таксономии Блума-Андерсона стал основой для конструкта «Логика познания», в котором представлена логика обучения от «выполнения учебного задания / учебных заданий» до «освоения содержания образования». При этом логика построения учебной темы урока основана на «когнитивных процессах» и «когнитивных действиях», на движении от «простого» к «сложному», что помогает обучающимся осознанно осваивать учебное содержание.

Конструктивный потенциал таксономии Блума-Андерсона педагогическим коллективом Гимназии был представлен в виде двух компонентов: по проектированию учебной темы – конструкт: «Учебная тема»; по проектированию урока – конструкты «Учебная задача», «Учебное задание», «Технологическая карта урока». В таблице 3 представлен конструкт «Учебное задание».

Таблица 3

Конструкт «Учебное задание»

Учебное задание	Учебное действие	Учебный результат
Задаваемое учебное действие – объект (знание) – условие выполнения учебного действия (в контексте выполнения учебной задачи)	Выполняемое учебное действие относительно объекта (знания) с учетом условия по выполнению учебного задания (в контексте выполнения учебной задачи)	Выполненное учебное действие относительно объекта (знания) при соблюдении условия (в контексте выполнения учебной задачи)

В контексте таксономии Блума-Андерсона педагогическим коллективом Гимназии было уточнено определение «образовательные ре-

зультаты». «Образовательные результаты» мы рассматриваем как:

- формулировки, определяющие, что будут знать и/или в состоянии делать обучающиеся в результате учебно-познавательной деятельности на уроке, по итогам прохождения учебной темы, по итогам освоения учебного предмета за учебный год / за весь период освоения программы;

- формулировки того, каким образом полученные образовательные результаты должны быть продемонстрированы и оценены;

- формулировки того, что обучающиеся могут продемонстрировать с точки зрения знаний, действий, позиций, установок не только в учебных, но и жизненных ситуациях.

Реализация логического и конструктивного потенциалов таксономии Блума-Андерсона невозможна без технологического потенциала. Содержанием технологического потенциала являются разнообразные педагогические техники и приемы. Педагогическим коллективом Гимназии апробированы в образовательной деятельности техники: «Кубик Блума», «Ромашка Блума», «Шесть шляп».

Рассмотрим более подробно технику «Ро-

машка Блума». «Ромашка Блума» состоит из шести лепестков, на каждом из которых размещён вопрос. Все вопросы разные, они отличаются друг от друга не только по формулировке, но и по ориентации на конкретный когнитивный процесс.

Данная техника применяется в массовой практике при работе с текстом любого предметного содержания, поэтому считается универсальной. Основная цель этой техники – осмысление информации обучающимся. Одним из основных приёмов осмысления информации является постановка вопросов к тексту и поиск на них ответов.

Использование данной техники было представлено Гавриловой Татьяной Юрьевной, учителем русского языка и литературы Гимназии на краевом межкадетском семинаре-презентации (2 марта 2023 года). В ходе урока литературы в 6-м классе воспитанницы Гимназии составили на основе таксономии вопросы по произведению А.П. Чехова «Толстый и тонкий», которые позволили провести разноуровневый анализ текста. Примеры вопросов обучающихся представлены в таблице 4.

Опыт практического использования обновленных аспектов таксономии Блума-Андерсона, конструкторов на их основе и механизмов преобразования образовательной деятельности, был представлен 2 марта 2023 года и 14 марта 2024 года на краевых межкадетских семинарах-презентациях педагогами Гимназии: Корава-нец Надеждой Владимировной, Осетровой Натальей Васильевной, Чуриковой Инной Геннадьевной, Елистратовым Владимиром Андреевичем, Сажневой Людмилой Евгеньевной, Анискиной Еленой Александровной, Гавриловой Татьяной Юрьевной, Козыревым Валерием Евгеньевичем, Фролкиной Галиной Николаевной, Павловым Александром Николаевичем, а также опубликованы в статье Елистратова Владимира Андреевича в сборниках конференций, проводимых Новосибирским государственным университетом [7] и КГПУ им. В.П. Астафьева [8].

Реализация программы инновационной деятельности по развитию компетентности мышления на основе таксономии Блума-Андерсона в 2021–2024 годах позволила разработать методические средства, апробировать и внедрить их в деятельность педагогов и обучающихся 5–7 классов. В 2023/24 учебном году в практику профессиональной деятельности педагогов Гимназии введены мониторинговые листы оценки компетентности мышления воспитанниц 5–7 классов. С сентября 2024 года образовательная деятельность обучающихся с использованием потенциала таксономии Блума-Андерсона будет осуществляться в штатном режиме во всех классах Гимназии.

Таблица 4

**Вопросы по произведению А.П. Чехова
«Толстый и тонкий»**

Когнитивный процесс	Пример вопросов
Помнить	– Как толстый и тонкий встретили друг друга? – Кто такой коллежский асессор? – Кто такой тайный советник? – Кто такие толстый и тонкий?
Понимать	– Правильно ли я поняла, что Миша выше по рангу, чем Порфирий? – Правильно ли я поняла, что Порфирий испугался, узнав чин друга? – Правильно ли я поняла, что Порфирий позавидовал званию друга?
Применять	– Почему реплики тонкого более развёрнутые, чем реплики толстого? – Почему тонкий так часто упоминал свою жену и сына? – Почему тонкий, после того как толстый сказал, что у него две звезды, начал странно себя вести?
Анализировать	– Как речь персонажей помогает представить их образ? – В какой момент можно почувствовать острое удивление? – Как это удалось сделать А.П. Чехову?
Оценивать	– Как вы относитесь к поведению тонкого? – Как вы относитесь к поведению тонкого, когда он узнал о чине толстого? – Как вы оцениваете то, что тонкий стал относиться к толстому с почтением?

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями).
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фруммин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко // Современная аналитика образования. 2018. № 2(19). С. 1–25.
4. Невзоров М.Н. Опережающее школьное образование: миф или реальность? кн. 2: Передовые практики создания школы будущего: монография. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2021. 228 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 80 с.
6. Anderson L.W. and Krathwohl D.R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.
7. Елистратов В.А. Таксономия Блума–Андерсона–Кратволя как универсальный инструмент оценки сформированности результатов общего и высшего образования // Педагогика: материалы 57-й Международной научной студенческой конференции. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019. С. 31–32.
8. Елистратов В.А. Таксономическая таблица Блума–Андерсона–Кратволя как инструмент формирования результатов общего образования // Актуальные вопросы истории России: проблемы и перспективы развития: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 25 апреля 2023 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 80–82.

СЕТЕВЫЕ ПАРТНЁРСКИЕ КООПЕРАЦИИ

УДК 373.2+371.14(571.51)

Жукова А.В., Матвеева О.Н.

Научно-методическое сопровождение организаций дошкольного образования: развитие сетевого взаимодействия

В статье представлен опыт сопровождения организаций дошкольного образования Красноярского края на основе развития сетевого взаимодействия организаций и муниципальных образований. Созданное сетевое методическое объединение позволяет осуществлять сопровождение педагогов в смешанном очно-дистанционном формате, способствуя профессиональному росту педагогических работников и развитию системы дошкольного образования.

Ключевые слова: сетевое методическое объединение, сеть, детские сады, научно-методическое сопровождение.

Zhukova A.V., Matveeva O.N.

Scientific and methodological support of preschool education organizations: development of network interaction

The article presents the experience of supporting preschool education in the Krasnoyarsk Territory by the preschool education. Conclusions are drawn about the need to develop a unified model of this support through the activities of a network methodological association.

Keywords: network methodological association, network, kindergartens, scientific and methodological support.

В связи с постоянным обновлением нормативно-правовых документов, современными вызовами и требованиями особенно остро стоит вопрос о высококвалифицированных, компетентных педагогах, способных адаптироваться к изменениям и владеющих актуальными педагогическими технологиями. За последние годы в системе дошкольного образования Российской Федерации произошли существенные преобразования, которые послужили основой для переосмысления ценностей, целей и задач дошкольного образования.

Так, были внесены некоторые изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в декабре 2022 г. появился совершенно новый нормативный доку-

мент – Федеральная образовательная программа дошкольного образования, определяющая единые для Российской Федерации объем и содержание дошкольного образования. Помимо этого, требования к профессиональным знаниям и навыкам педагога регламентированы в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Перечисленные документы регламентируют профессиональную деятельность педагога дошкольной организации и являются нормативным основанием для его непрерывного профессионального самосовершенствования. На сегодняшний день основным способом получения новых знаний и развития компетенций педагога дошкольного образования является повыше-

ние квалификации и самообразование.

Современная система образования в Российской Федерации представляет собой открытую социальную систему, имеющую право устанавливать взаимоотношения с любыми организациями, учреждениями, предприятиями, частными лицами, которые высказывают заинтересованность в совместной работе и могут оказать помощь детскому саду в решении его основных задач. Важно отметить, что замкнутая система детского сада не имеет бесконечного ресурса для развития, поэтому необходимо расширить круг профессионалов, включенных в область общения педагогов одной организации, и обмениваться ресурсами, опытом и находками с другими учреждениями через такие формы объединения единомышленников в группы, как профессиональные сообщества педагогов, методические объединения, сетевые сообщества и прочие.

Первая проба организации профессионального сообщества Центром дошкольного образования КК ИПК была осуществлена в 2014 году в рамках реализации плана организации введения ФГОС ДО в Красноярском крае, в которое входили 44 ДОО из 17 муниципальных образований. В дальнейшем в рамках выполнения федеральных и региональных планов развития системы дошкольного образования в Центре формируются профессиональные сообщества: «Познавательная-исследовательская деятельность в ДОО», «Вдохновение». До 2020 года содержательное взаимодействие участников профессиональных сообществ осуществлялось в формате очных встреч (семинары, экспертные сессии, «летняя школа» и др.), а информационное сопровождение обеспечивалось посредством электронной почты. Однако, учитывая удаленность муниципальных образований друг от друга, в 2017/18 учебном году профессиональные сообщества начинают осваивать сетевые формы взаимодействия.

В 2021 году выходит Положение о создании и функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Красноярского края. В соответствии с данным нормативным документом Центр дошкольного образования КК ИПК берет на себя задачу развития сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций и муниципальных образований, способствующего профессиональному росту педагогических работников.

В 2021 году в Центре создано первое сетевое методическое объединение (далее – СМО) педагогов дошкольного образования по теме «Практики создания условий в ДОО для индивидуализации образовательного процесса». Несмотря на то, что сопровождение педагогов осуществляется в смешанном очно-дистанционном формате, ведущей формой взаимодействия становятся онлайн-встречи, в рамках которых решают-

ся организационные вопросы, осуществляется проектирование мероприятий, с 2023 года проводятся тематические онлайн-семинары. Очные встречи сохраняются для проведения отчетных мероприятий по итогам работы за учебный год в формате Дня открытых дверей и экспертных сессий. За два года работы СМО проведены более 20 онлайн-встреч, 2 экспертные сессии, 6 Дней открытых дверей, опубликован сборник методических материалов «Практики создания условий для индивидуализации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации». В настоящее время в работу СМО включены 42 ДОО (8 из них являются опорными, где выстроена система работы по индивидуализации образовательного процесса, и 34 сетевых ДОО).

В 2023/24 учебном году в рамках реализации Концепции развития дошкольного образования в Красноярском крае до 2025 года и плана мероприятий по развитию системы дошкольного образования в Красноярском крае на 2023–2025 годы в Центре начинают свою работу ещё как минимум два сетевых методических объединения: «Современные практики развития начал технического образования в ДОО» и «Актуализация воспитательного потенциала в системе дошкольного образования». Сохраняя очно-дистанционный формат сопровождения участников данных СМО, усиливаем дистанционную составляющую созданием сообществ в социальной сети «В Контакте» и чатов для оперативной связи в мессенджере «Сферум». Существенным отличием данных СМО от ранее созданного является увеличение количества заинтересованных сторон, таких как: муниципальные методические службы, организации системы общего и дополнительного образования, отраслевые предприятия.

Сетевое объединение чаще всего рассматривается как сообщество профессионалов, взаимодействующих посредством сети Интернет. Однако, на наш взгляд, для СМО характерно особое сетевое взаимодействие, которое заключается в выстраивании сотрудничества между разными участниками – «узлами» сети.

Для более глубокого понимания вопроса мы обратились к современным исследованиям. Так, И.М. Реморенко рассматривает сеть как совокупность институций, выполняющих определенную функцию, «узлами» в которых являются материальные единицы – учреждения [1, с. 35]. Н.В. Немова утверждает, что образовательная сеть является особым типом взаимодействия самых разных образовательных учреждений, основанном на их равном положении относительно друг друга и многообразии горизонтальных связей, а сетевое взаимодействие – двусторонний процесс обмена действиями между двумя и более партнерами [2, с. 44]. А.В. Золотарева отмечает, что субъекты сети сохраняют независимость своей основной деятельности, вза-

имодествуя лишь по поводу данной проблемы, объединяя при необходимости ресурсы для ее разрешения [3, с. 24]. Е.Н. Белова в своих работах придерживается точки зрения о том, что образовательная сеть создается с целью повышения её результативности и качества образования и представляет собой совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные ресурсы. А под сетевым взаимодействием понимает процесс коммуникации, педагогического сотрудничества работников организации в ходе обмена знаниями, информацией и опытом, а также взаимоотношения внутренних и внешних партнеров на основе обмена ресурсами, оказывающие прямое или косвенное влияние его участников друг на друга с целью повышения результативности деятельности [4, с. 28].

При разработке модели сопровождения дошкольного образования через деятельность СМО необходимо учитывать задачи создания единого образовательного пространства, повышения качества дошкольного образования, обновления содержания форм и методов организации воспитательного и образовательного процесса в ДОО, а помимо этого – выявление и тиражирование лучших педагогических практик.

Реализация данных задач раскрывается через взаимодействие Центра дошкольного образования (как управленческого ядра) со следующими структурными единицами:

- муниципальными методическими службами;
- дошкольными образовательными организациями;
- партнерами (организациями системы общего и дополнительного образования, отрас-

левыми предприятиями).

Участники сети дополняют друг друга и взаимодействуют с управленческим ядром с целью внедрения единых подходов к профессиональному развитию педагогов. Таким образом, учитывая предыдущий опыт Центра дошкольного образования по организации и сопровождению профессиональных сообществ, в ближайшей перспективе предстоит разработать единую модель сопровождения дошкольного образования через деятельность СМО.

Библиографический список

1. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. СПб.; М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. 367 с.
2. Немова Н.В. Как создать среду, побуждающую к успеху? // Директор школы. 2002. № 7. С. 43–50.
3. Золотарева А.В., Страдина Е.А. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования в рамках организации внеурочной деятельности // ВНЕшкольник. 2011. № 6(147). С. 22–27.
4. Белова Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования: дис... д-ра пед. наук. Красноярск; КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. URL: <http://static-web-0.kspu.ru/web/documents/2019/02/25/3c03e9eb7611456ffb302629cfbc0453/dissertatsiya-en-belovoj.pdf#1>.
5. Васильева Р.Л., Игумнова Л.И. Несколько слов о жизни сетевых методических объединений // Красноярское образование: вектор развития. 2020. № 1(3). С. 46–49.

УДК 37.02

Пушкина Д.Б., Глазанова Е.В., Шербаков Р.В.

Современная школа – для университетов? Формирование навыков XXI века

В данной статье на основе оценок студентов вузов и экспертов – руководителей образовательных учреждений – анализируется, готовит ли школа к успешному обучению в университете. Исследование проводилось в форме анкетирования (студенты факультета свободных искусств и наук СПбГУ) и глубинных интервью (руководители образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Красноярска). В целом ответы студентов и директоров школ хорошо совпадают как в оценке вклада школы в развитие навыков XXI века, так и в их важности в университетской жизни. По мнению респондентов, школа формирует языковую, числовую и естественно-научную грамотности, однако недостаточно закладывает у учеников метапредметные навыки XXI века, которые опрошенные считают необходимыми для успешного обучения в университете.

Ключевые слова: навыки XXI века, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), школьное образование, метапредметные навыки, университетское образование.

Contemporary school – for contemporary university? Shaping XXI century skills

This article analyzes whether school prepares pupils for the university education. The authors collected and analyzed the opinion polls of university students and conducted several in-depth interviews with experts – principals in schools of St. Petersburg and Krasnoyarsk. We asked our respondents whether, in their opinion, school has prepared students for a successful university education. In general, students and principals' answers correspond well in estimating school's contribution to the development of the XXI century skills. The groups also coincide in assessing the importance of such skills during university life. According to our respondents, school prepares graduates well in writing and reading, numeracy, and science skills, but less in other skills of the XXI century. The latter category, however, our respondents consider essential for a successful university education.

Keywords: XXI century skills, federal state educational standard (FSES), school education, interdisciplinary skills, University education.

Введение

Данная работа ставит целью определить, дает ли современная российская школа все необходимые навыки для успешной учебы в высшем учебном заведении, исходя из оценок участников образовательного процесса: выпускников и руководителей образовательных учреждений. Исследование является пилотным и было проведено в форме опроса студентов Санкт-Петербургского государственного университета и нескольких глубинных интервью с руководителями образовательных учреждений. При составлении опросников для студентов и директоров школ мы ориентировались на выделяемые современной академической литературой навыки XXI века и ФГОС среднего общего образования.

Основной исследовательский вопрос, на который призвана дать ответ настоящая статья, можно сформулировать таким образом: каков вклад современной российской школы в формирование навыков XXI века по оценке участников образовательного процесса? В ходе исследования мы пришли к выводу, что вклад школы в формирование навыков, которые эксперты назвали важными для обучения в вузе и при этом недостаточно развитыми у выпускников, студенты также оценили как несущественный. И наоборот, студенты дали высокие оценки вкладу школы в формирование тех навыков, которые эксперты называли значимыми и в достаточной степени сформированными школой. Заметным исключением стали компьютерная и финансовая грамотности. По оценке студентов, они составили «антирейтинг» по вкладу школы в их формирование, но при этом никак не были отмечены руководителями образовательных организаций.

В заключение мы подчеркиваем необходимость продолжения исследования связи между современными школой и вузом путем привлечения большего числа респондентов из раз-

нопрофильных университетов России и в то же время большего количества экспертов. Другим направлением развития мы считаем фактическое измерение сформированности вклада школы в формирование того или иного багажа знаний и навыков у недавних выпускников школ.

Обзор литературы

В академической литературе существует не так много работ, посвященных связке школьного и университетского образования, в частности, подготовке школой студентов к обучению в высшем учебном заведении. Работа Сидорчука и Мосенца об училище в пригороде Лесное Санкт-Петербурга предлагает интересное историческое исследование в этом направлении [1]. Авторы отмечают, что само училище было создано специально с целью подготовки кадров для Политехнического института. Идея создания училища состояла в том, что его ученики, готовясь к будущему обучению в вузе, получали навыки самостоятельности, трудолюбия, обретали глубокий интерес к знаниям по интересующему их профилю. В исследованиях о настоящем времени Радаев подчеркивает, что поколения миллениалов и зумеров, обучающихся сейчас в университетах, не имеют определенных навыков, которые принято считать основополагающими для успешной учебы в вузе [2, с. 38–39].

Отечественные ведущие журналы в сфере образования в большей степени занимают темы качества школьного образования, возможностей внедрения знаний и навыков XXI века, а также вопросы об их развитии в высших учебных заведениях. Существует ряд работ, в которых приведены эмпирические исследования того, как современные школы учат некоторым навыкам XXI века: самостоятельности, критическому мышлению, креативности. Например, Н.А. Авдеенко и соавторы подчеркивают, что с введением федерального государственного образовательного стандарта в области общего образования

в 2009–2012 гг. некоторые проблемы школьных образовательных программ начали решаться более систематически [3]. В то же время они отмечают трудности, связанные с адаптацией навыков XXI века к реалиям школьного образования в России [3, с. 283]. Так, «учителей беспокоит несоответствие новых заданий тем тестовым работам, которые используются для внешнего контроля качества образования. Несмотря на то, что новые задания соответствуют ФГОС, формируемые ими навыки не проверяются в ходе соответствующих контрольных работ» [3, с. 299].

В 2018 году научные сотрудники ВШЭ провели масштабное исследование [4], которое фокусировалось на педагогических практиках и установках российских учителей в отношении навыков XXI века: 1) универсальных, «не ограниченных какой-либо определенной сферой деятельности компетентности, связанных: с умением мыслить критически и креативно; взаимодействием с другими и социальным участием; саморегулированием и самоорганизацией»; и 2) повседневных, «базовых знаний актуальных сфер жизни (финансы, экология, здоровье и т.д.)» [4, с. 8]. В результате исследования авторы приходят к выводу, что учителя считают школу ответственной за формирование у учеников умения «хорошо излагать свои мысли устно и письменно», а также считают, что учителя должны «передать хорошие знания по основным предметам» [4, с. 8]. Гораздо меньший процент учителей считает школу ответственной за развитие навыков мышления, формирование желания учиться и умения учиться, умения применять знания в повседневной жизни, а также за обучение навыкам самоорганизации и общения в социуме.

В статье Пинской, Михайловой и др. авторы также исследуют распространение навыков XXI века [5]. В частности, они подчеркивают, что ФГОС закрепляет многие умения и компетенции, которые созвучны навыкам XXI-го века [5, табл. 2, с. 56]. Во многом анкета, предназначенная студентам для нашего исследования, была сформирована под влиянием данной работы. Ключевым вопросом, связанным с ФГОС, посвящен выпуск 1(5) журнала «Красноярское образование: вектор развития» от 2022 года, где, например, А. Иоффе отмечает, что для применения ФГОС на практике важно скоординировать его требования с требованиями ЕГЭ и предложить рекомендации авторам учебников [6].

В целом мы обнаружили, что в академической и методической литературе недостаточно исследований, которые анализируют, готовит ли школа к успешному получению высшего образования. Наше пилотное исследование стало попыткой ответить на вопрос: каков вклад современной российской школы в формирование навыков XXI века для успешного обучения в вузе по оценке участников образовательного процесса (со стороны «отправителей» и «получателей» школьного образования)? В вопросах ан-

кеты для студентов и опросника для экспертов (руководителей образовательных учреждений) мы опирались на выделяемые современной академической литературой навыки XXI века и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, закрепленные в пункте 8 ФГОС среднего общего образования [7].

Методология и результаты исследования

Анкетирование студентов

Для опроса студентов мы, ограниченные рамками пилотного исследования, выбрали факультет свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета, на данный момент совмещающий в себе различные специализации, которые можно условно разделить на гуманитарные, социальные и точные науки. Это позволило нам охватить студентов с разными профилями обучения. Будучи селективным местом получения высшего образования с большим конкурсом при поступлении, факультет свободных искусств и наук собрал студентов из более чем 30 субъектов РФ, что помогло нам собрать ответы выпускников школ из различных регионов России.

Опрос студентов факультета свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета проводился в июне 2023 года на платформе Google Forms. Анкету открывал блок общих вопросов, в которой респонденты указывали свой возраст, пол, статус школы, где учился респондент (лицей, гимназия, общеобразовательная школа), факт посещения факультативных групп, кружков, секций в школе / вне школы, учебный курс, профиль (специализация) обучения, а также факт перепоступления или получения первого высшего образования в другом учебном заведении (вне факультета свободных искусств и наук СПбГУ). Респондентам нужно было выбрать одно из значений из раскрывающегося списка (пол; статус школы; факт посещения дополнительной школьной или внешкольной активности (дихотомические вопросы – «Да» / «Нет»); перепоступление или получение первого высшего образования в другом учреждении; курс и профиль обучения) или вписать свой ответ в открытых вопросах о возрасте или ключевых навыках, которые респондент получил в ходе внеурочной активности (опционально).

Второй и третий разделы анкеты непосредственно затрагивали навыки/ грамотности/ компетенции, которые были или не были сформированы во время обучения в школе. Если второй блок анкеты включал в себя навыки и предметные умения (грамотности), которые должна формировать современная школа, по мнению академической литературы, то третий раздел охватывал исключительно «метапредметные

результаты освоения основной образовательной программы», закрепленные в ФГОС среднего общего образования (10–11 кл.). Оба раздела анкеты исследовали степень сформированности, по мнению респондентов, тех или иных навыков с помощью пятиступенчатой шкалы (шкала Лайкерта). Так, каждый респондент должен был выбрать одну из пяти возможных оценок по каждому признаку. Оценки варьировались от «1» («[школа] практически не сформировала [указанный навык]») до «5» («[школа полностью сформировала [указанный навык]»). Закрывали два последних блока анкеты вопросы с возможностью выбора нескольких вариантов ответа, которые уточняли, какое (-ие) из вышеперечисленных умений, навыков и способностей пригодились/ пригодились бы респонденту в университете.

В опросе приняли участие 117 респондентов – студентов факультета свободных искусств и наук СПбГУ. Из них 12 мужчин и 105 женщин. Возраст респондентов – от 18 до 24 лет. Респонденты окончили школу (получили среднее общее образование) в 2016–2022 гг. Студенты 1–2-го учебного курса составили 38% выборки (45 человек), 3–4-го курсов – 62% (72 человека), что примерно соотносится с фактическим распределением по разным курсам обучения студентов на факультете.

Большая часть опрошенных студентов факультета свободных искусств и наук (95 человек, или 81%) – выпускники гимназий, лицеев или школ с углубленным изучением отдельных предметов, 22 человека (19%) окончили общеобразовательную школу. Исходя из полученных данных следует, что 50 человек (43%) не посещали и 67 (57%) посещали различные кружки, секции или дополнительные занятия в рамках школы. Внешкольной активности не было только у 16 человек (14%), была же – у 101 человека (86%).

Для каждого из полученных распределений ответов респондентов были вычислены медианы (см. таблицу 1). Данный метод часто используется для анализа вопросов со шкалой Лайкерта и позволяет проследить основные тенденции в ответах респондентов. В данном случае медиана рассматривается как «усредненная субъективная оценка по всей группе [участников]» [8, с. 291] и рассчитывается на основе цифровых значений шкал. Зона нейтральных оценок определялась отрезком [2,5–3,5], положительной оценки – полуинтервалом (3,5–5], а отрицательной оценки – полуинтервалом [1–2,5). Для оценки согласованности мнений участников использовался полуинтерквартильный размах, а для измерения сходства распределений ответов в группах – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент корреляции Спирмена между ответами студентов 1–2 и 3–4 курсов составил 0,867, что свидетельствует об относительной гомогенности ответов студентов различных кур-

сов. Следовательно, оценка вклада школы в формирование исследуемых нами навыков студентами с течением времени практически не меняется.

Обратим внимание на несколько существенных расхождений в ответах студентов 1–2-го и 3–4-го курсов. Так, медианное значение оценки «вклада школы в формирование» «любопытности (активного интереса к заданию), а также самостоятельного поиска ответов на вопросы, новой информации (в том числе в неожиданных источниках)» у студентов 1–2-го курсов составило 2,89, а 3–4-го курсов – 3,35. Навык «применять полученные знания в повседневной жизни» у младшего колледжа был оценен на 3,26 (медианное значение), у старшего же – 2,86. Сформированность школой умения «ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников», студенты первых двух курсов оценили на 2,97, а два последних – на 2,60. Однако ни одно из вышеуказанных медианных значений не выходило из «нейтральной зоны» в отличие, например, от медианной оценки сформированности умений «отличать достоверную информацию от недостоверной» и «планировать свое время, расставлять приоритеты», которые у студентов 1–2-го года обучения составили 2,75 и 3,50, а студентов старшего – 2,39 и 3,88 соответственно.

Степень согласованности мнений участников, выраженная значением полуинтерквартильного размаха, оценивалась для каждого рассматриваемого навыка таким образом: при значении полуинтерквартильного размаха $\leq 0,6$ она считалась «единодушной»; в полуинтервале (0,6–0,9] – «хорошей»; в интервале (0,9–1,1) – «средней»; $\geq 1,1$ – «плохой».

Студенты 1–2-го года обучения в подавляющем большинстве (21 из 31) вопросов продемонстрировали «хорошую» степень согласованности оценок, в 6 вопросах – «среднюю» и в двух – «единодушную» (а именно в оценке вклада школы в формирование языковой и финансовой грамотностей). Если для языковой грамотности ответы респондентов колеблются вокруг значений «4»–«5», то для финансовой – «1»–«2». В вопросах о формировании навыков «планировать свое время, расставлять приоритеты» и «участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы)» степень согласованности ответов студентов 1–2-го курса оценивается как «плохая».

Немногим различна степень согласованности ответов студентов 3–4-го курсов. Для двадцати вопросов она «хорошая», 8 – «средняя», 2 – «единодушная» и 1 – «плохая». Обратимся к

Сводные результаты анкетирования студентов СПБГУ

Каков вклад школы в формирование у вас (умения): Хорошо излагать свои мысли устно и письменно	1–2 курс	Согл-ость	3–4 курс	Согл-ость
Отличать достоверную информацию от недостоверной	3,83	хорошее	3,75	хорошее
Применять полученные знания в повседневной жизни	2,75	хорошее	2,39	хорошее
Мыслить креативно, нестандартно	3,26	хорошее	2,86	хорошее
Находить общий язык с разными людьми, работать вместе с разными людьми	2,53	хорошее	2,73	хорошее
Планировать свое время, расставлять приоритеты	3,81	хорошее	3,64	хорошее
Оцените вклад школы в формирование у вас: Языковой грамотности (умение читать и писать)	3,50	плохое	3,88	среднее
Числовой грамотности (умение считать, осуществлять простые математические операции)	4,64	единодушие	4,59	единодушие
Естественно-научной грамотности (научное представление о мире)	5,06	хорошее	4,92	хорошее
Компьютерной грамотности	4,22	хорошее	3,88	хорошее
Финансовой грамотности	2,31	хорошее	2,50	хорошее
Гражданской (как гражданина определенного государства) и культурной грамотности	1,63	единодушие	1,65	единодушие
Оцените вклад школы в формирование у вас критического мышления, а именно навыков:	2,81	хорошее	2,88	хорошее
Анализа – умения находить связи между утверждениями, вопросами, аргументами	3,69	хорошее	3,39	хорошее
Оценки – умения оценить надёжность утверждений, убедительность доводов	3,04	хорошее	2,85	хорошее
Объяснения умения объяснить ход своих мыслей / метод, защитить свои выводы	3,29	хорошее	3,25	хорошее
Выведения гипотез – умения формировать гипотезы и самим делать выводы, обнаруживать нехватку информации	2,71	среднее	2,76	хорошее
Рефлексии, самопроверки и коррекции	3,05	среднее	3,35	хорошее
Оцените вклад школы в формирование у вас креативности, а именно: Любознательности (активного интереса к заданию), а также самостоятельного поиска ответов на вопросы, новой информации (в том числе в неожиданных источниках)	2,89	среднее	3,35	среднее
Воображения	2,73	хорошее	2,87	хорошее
Развития предложенных идей; умения быстро перестраивать свою деятельность в изменившихся условиях и с появлением новой информации об объекте исследования	3,11	среднее	2,88	среднее
Оцените вклад школы в формирование у вас (умения): Самостоятельно определять и ставить цели учебной деятельности, вырабатывать, корректировать план и стратегии их достижения	3,04	хорошее	2,74	среднее
Продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	3,32	среднее	3,50	среднее
Ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	2,97	хорошее	2,60	хорошее
Использовать компьютерные технологии в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач	2,54	хорошее	2,45	хорошее
Определять назначение и функции различных социальных институтов	2,88	хорошее	2,70	хорошее
Самостоятельно принимать и оценивать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей	2,89	хорошее	2,68	среднее
Способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения учебно-исследовательских и практических задач, применению различных методов познания	3,22	хорошее	3,05	хорошее
Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства	3,96	хорошее	4,13	хорошее
Владение навыками познавательной рефлексии	2,79	хорошее	3,09	среднее
Способность к самопознанию, саморазвитию и самоопределению	2,91	среднее	3,14	среднее
Навык участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы)	3,92	плохое	4,05	плохое

двум последним, экстремальным значениям, степени согласованности. Студенты 3–4-го курса продемонстрировали единодушие в вопросах о формировании школой языковой и финансовой грамотностей так же, как их младшие коллеги по курсу. Плохая степень согласованности снова коснулась вопроса о вкладе школы в формирование «навыка участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы,

научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы)».

Медианное значение для большинства вопросов находится в «зоне нейтральных оценок». В особенности это характеризует блок ФГО-Са, что может свидетельствовать о слабой показательности «метапредметных результатов освоения основной образовательной программы» в контексте оценки формирования школой

тех или иных навыков. Гораздо более эффективной схемой оценки вклада школы в формирование навыков является блок вопросов о грамотностях. Подавляющее большинство респондентов видят вклад школы в формировании у них языковой и числовой грамотностей (медианное значение 4,64 и 5,06 для студентов 1–2-го курсов и 4,59 и 4,92 для студентов 3–4-го соответственно). В вопросе о «естественно-научной грамотности» признак также выражен и составляет значение 4,22 и 3,88 для студентов соответствующих групп. Отметим оценки вклада школы в формирование финансовой и компьютерной грамотностей, которые получили 1,63 и 2,31 у студентов 1 и 2-го курсов и 1,65 и 2,50 у студентов 3 и 4-го курсов. Только вопрос о формировании гражданской и культурной грамотности вошел в «зону нейтральных оценок», набрав 2,81 у студентов 1–2-го курсов и 2,88 у студентов 3–4-го годов обучения. Оценка общих навыков, почерпнутых из академической литературы, в основном колеблется в «нейтральной зоне» в своих медианных значениях, что не дает возможности говорить о положительной или отрицательной оценке студентами вклада школы в формирование соответствующих навыков.

Любопытными могут показаться результаты сравнения медианных значений в оценке формирования различных навыков у тех, кто посещал и не посещал дополнительную внеурочную активность в рамках школы. Положительное значение этого фактора (ответ «да») повышает оценку вклада школы в сформированности навыков: «применять полученные знания в повседневной жизни» (на 0,58), «планировать свое время, расставлять приоритеты» (на 0,51), «продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты» (на 0,63), «воображения» (на 0,46), «самостоятельно принимать и оценивать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей» (на 0,41) и «участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы)» (на 1,38), однако у последнего фактора низкое («плохое») значение степени согласованности ответов. При этом заметим, что непосещение внеурочной школьной активности повышало медианное значение оценки вклада школы в формирование навыка «рефлексии, самопроверки и коррекции» (на 0,36).

Интервью с экспертами

Во второй части исследования были проведены три экспертных интервью: с директорами общеобразовательных учреждений из Красно-

ярска и Санкт-Петербурга и начальником управления образованием одного из районов регионального центра в Сибири (данные респондентов анонимизированы). Заметим, что выбранные нами эксперты пришли в сферу образования на разных этапах ее становления (1980-е, 1990-е, 2000-е), но каждый из них прошел профессиональный путь учитель–завуч–директор (начальник управления образованием – один респондент). Для пилотного исследования наша выборка при минимальном количестве опрошенных экспертов позволила нам охватить, с одной стороны, сразу несколько регионов России, а с другой – опыт профессионального становления в сфере школьного образования на протяжении последних 40 лет ее развития.

Интервью зафиксировали два фундаментальных процесса на общесистемном и индивидуальном уровнях, которые, по мнению экспертов, имеют прямое отношение ко вкладу школы в формирование навыков XXI века. Это трансформация советской модели школьного образования к современным реалиям в 1990-е и 2000-е и адаптация выпускников школ к университетской жизни на протяжении первых двух лет их университетского обучения.

Остановимся на более крупном явлении. Современная российская школа, по мнению экспертов, отойдя от советского принципа «знания–умения–навыки», поэтапно прошла через процессы демократизации, гуманизации, гуманитаризации, психологизации и компьютеризации. Респонденты сошлись на том, что в настоящее время в школе речь уже не идет о закладывании только знаний: при доступных технологиях поиска данных во всем их многообразии становится важным сформировать у ребенка навыки отбора и анализа информации. Часто в связи с этим эксперты называли развитие навыков критического мышления.

Вторым наиболее значимым в контексте обсуждаемой темы моментом выступает переход и адаптация выпускника школы к университету. В общеобразовательном учреждении ребенок, по определению одного из экспертов, находится под «перекрестным контролем» родителей и учителей. Попадая же в университет, он в отсутствие навыка самоконтроля и тайм-менеджмента «теряется» и часто выпадает из системы университетского образования. Так, навыки самоконтроля, самореализации и адаптивности при всей их необходимости для перехода на ступень высшего образования развиты у выпускников на минимальном уровне. И школа, по мнению экспертов, в силу унификации образовательных программ редко может способствовать их формированию.

Одним из вариантов решения сложившейся ситуации эксперты называли создание и развитие экспериментальных площадок на базе общеобразовательных учреждений. Так, один из лицеев в Красноярском крае перешел на «безо-

ценочную систему» с зачетной неделей в конце каждой четверти, что позволило его выпускникам при получении образования в вузе быстрее приспособиться к университетской сессионной форме контроля усвоенного материала, а с другой стороны, перестроиться с подхода «день в школе – оценка в дневнике» на более системную подготовку и запоминание пройденного материала для сдачи его во время зачетной недели, что способствовало развитию у школьников навыков тайм-менеджмента и самоконтроля. Совершенствованию навыков самореализации и самостоятельной работы с информацией, о значимости которых высказывался каждый из респондентов, содействует проектная деятельность: эксперты отмечали стремительное развитие проектной работы в школах, однако недостаток других форм индивидуальной работы школьников (моделирование, стратегическое планирование).

Наиболее востребованным же, по мнению респондентов, стало развитие коммуникативных способностей в целом, и умения работы в группе, разрешения конфликтных ситуаций, в частности. Навыки коммуникации на разных уровнях (учитель – ребенок, ребенок – ребенок, ребенок – родитель) подчеркивались экспертами как наиболее важные для успешного становления и реализации своих способностей в университете.

В целом для получения высшего образования школа, по общему мнению, дает очень мало. Так, при выходе из общеобразовательного учреждения выпускник получает базовый набор умений и знаний. При этом наиболее ценным для университета ресурсом выступает углубленный уровень знаний по выбранному в школе профилю обучения. Именно поэтому эксперты так часто обращались к важности ведения профориентационной работы, где школа может стать «полем профессиональных проб». И несмотря на то, что один из респондентов подчеркнул проблему закрытости школы как института, представители работодателей то и дело попадают в школы, предлагая учащимся старших классов возможности будущего трудоустройства в отличие от институтов, которые, по мнению опрошенных экспертов, «практически не работают со школой».

При сопоставлении ответов экспертов с блоками вопросов анкеты, которая предлагалась студентам факультета свободных искусств и наук СПбГУ, заметим высокую согласованность ответов с формулировками навыков XXI века и ФГОС. Ни разу прямо не называя ФГОС и навыки XXI века, руководители учреждений образования подметили недостаточность и в то же время важность их развития. Так, эксперты подчеркнули необходимость совершенствования навыков критического мышления, самоконтроля, саморазвития, адаптивности, групповой работы, коммуникативных умений. Отметим тот

факт, что эта же группа навыков, по результатам опроса студентов, «выпала» в зону нейтральных [2,5–3,5] или отрицательных [1–2,5] ответов, что может свидетельствовать об их слабом развитии школой. Например, оценка сформированности навыка «развития предложенных идей; умения быстро перестраивать свою деятельность в изменившихся условиях и с появлением новой информации об объекте исследования», который можно соотнести с адаптивностью, об острой нехватке которой у выпускников школ говорили эксперты, колебалась у студентов в районе 3,0. То же можно сказать об умении самостоятельно определять и ставить цели учебной деятельности, вырабатывать, корректировать план и стратегии их достижения, соотносящемся с навыками самостоятельной работы, значимость которого подмечалась экспертами. Студенты оценивали вклад школы в его формирование в среднем на 2,9. Больше того, умение отличать достоверную информацию от недостоверной как одно из составляющих критического мышления, необходимость совершенствования которого высказывалась экспертами, у студентов «попало» на границу нейтральной и отрицательной зон со средней оценкой 2,55.

В то же время каждый из экспертов подчеркивал высокий уровень развития проектной деятельности, который соотносится с «навыком участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, сформированность школой которого была оценена студентами в среднем на 4,0. Заметим, что большинство из навыков и умений, предложенных в анкете, студентами оценивались как важные для обучения в университете (см. рис. 1–3), но при этом недостаточно сформированными школой (см. таблицу 1).

Наиболее разительным различием между ответами экспертов, студентов и их оценки вклада школы в формирование навыков XXI века стал вопрос о финансовых и компьютерных грамотностях / навыке использования компьютерных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач. Ни один из экспертов не отметил значимость его формирования, однако именно эта группа умений оценивалась студентами как менее сформированная школой.

Выводы

В данной статье были рассмотрены оценки сформированности навыков XXI века и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы ФГОС, данные выпускниками и руководителями образовательных организаций в связи с подготовкой студентов к обучению в вузе. Для того чтобы ответить на исследовательский вопрос: по мнению выпускников, какие навыки и знания, необходимые в вузе, дает современная школа, а какие навыки,

которые могли бы быть полезными, она не даёт – мы провели пилотное исследование, которое включало в себя опрос студентов различных специализаций факультета свободных искусств и наук СПбГУ, а также несколько глубинных интервью с руководителями образовательных учреждений.

В целом можем отметить высокую степень согласованности ответов студентов и экспертов в вопросе о вкладе школы и в то же время важности формирования навыков XXI века. Согласно ответам респондентов, школа способствует развитию языковой, числовой и естественно-научной грамотностей, групповой и проектной работы. Эти навыки необходимы и важны для успешного, по мнению респондентов, обучения в системе высшего образования в РФ. Однако большую часть навыков XXI века, которые важны по мнению выпускников и экспертов, школа даёт недостаточно. Несмотря на это, и студенты, и эксперты отмечают их значимость в университетском обучении. Студенты также отметили острый недостаток сформированности финансовой и компьютерной грамотностей (минимальные значения в оценке вклада школы), в то время как эксперты совсем не упомянули данную группу навыков.

Подчеркнем ограничения нашего исследования. Выбранные нами для опроса студенты, несмотря на специализацию в различных областях знания, являлись студентами одного вуза с высоким проходным баллом и в большинстве своем выпускниками не общеобразовательных школ, а гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением отдельных предметов. В этой связи мы видим необходимость продолжать изучение связи школьного и университетского образования путем расширения базы студентов различных университетов и экспертов различных школ при проведении опросов



Рис. 1. Оценка студентами значимости «навыков XXI века» для обучения в вузе

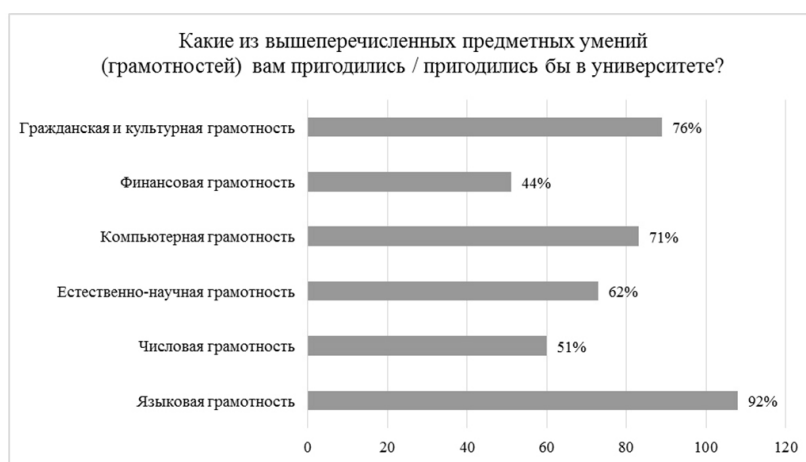


Рис. 2. Оценка студентами значимости различных «грамотностей» для обучения в вузе



Рис. 3. Оценка студентами значимости сформированности метапредметных результатов освоения основной образовательной программы ФГОС для обучения в вузе

и интервью.

Также представляется целесообразным продолжать более глубинное осмысление того, какие навыки и знания необходимы для успешной учебы в высших учебных заведениях и какие институты – школа или учреждения дополнительного образования – должны эти навыки формировать. Подобные исследования могут быть продуктивными для совершенствования ФГОС, разработки качества проверки образовательных программ и учебно-методических пособий в школах, их внедрения и практического применения. Дальнейший анализ уровня сформированности навыков XXI века в вузах может быть также полезен работодателям [9].

Авторы благодарят Фонд «Линия Образования» за финансовую поддержку проекта и Аганова А.В. (Европейский Университет, Санкт-Петербург) за помощь в разработке опросника для анкетирования студентов.

Библиографический список

1. Сидорчук И.В., Мосенц М.С. Инновационное образование глазами научно-технической элиты начала XX в.: Петербургское восьмиклассное коммерческое училище в Лесном // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 393–404.
2. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. 2-е изд. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 180 с.
3. Авдеенко Н.А. [и др.]. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 282–304.
4. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова В.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
5. Пинская М.А. [и др.]. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62.
6. Иоффе А. Н. «Главным вызовом я бы назвал конкретизацию результатов...» // Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал. 2022. 1(5). С. 13–19.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ № 413 от 17.05.2012 г. (ред. от 11.12.2020)). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>.
8. Ерофеева Е.В., Худякова Е.С., Глазанова Е.В. Оценка региолектной речи и говорящих в зависимости от социальных параметров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2023. № 2 (20). С. 283–311.
9. Пушкина Д.Б. Университет свободных искусств и наук и глобальные вызовы XXI века // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. Т. 25, № 2. С. 284–293. (на англ.)

УДК 371.485 (571.51)

Ачекулова Л.И.

Новые возможности развития предпринимательских компетенций у школьников Красноярского края

В Российской Федерации происходит становление предпринимательского образования, идет поиск форм, моделей формирования предпринимательских компетенций у подрастающего поколения. В статье рассматриваются возможности развития предпринимательских компетенций у школьников через проектную инициативу «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни», получившую поддержку грантовой программы Красноярского края «Партнерство».

Ключевые слова: предприниматель, инноватор, актер, предпринимательство, предпринимательская компетентность, проект, волонтеры проекта, интерактивная просветительско-образовательная программа, экспертное сообщество.

New opportunities for developing entrepreneurial competencies among schoolchildren in the Krasnoyarsk territory

In the Russian Federation, the formation of entrepreneurial education is taking place, and a search is underway for forms and models for developing entrepreneurial competencies among the younger generation. The article discusses the possibilities of developing entrepreneurial competencies among schoolchildren through the project initiative “Entrepreneurial Competence: Learning for Life,” which received support from the Krasnoyarsk Territory “Partnership” grant program.

Keywords: *entrepreneur, innovator, actor, entrepreneurship, entrepreneurial competence, project, project volunteers, interactive educational program, expert community.*

Одним из основных приоритетов современного инновационного направления социально-экономического развития России является активизация предпринимательства: развивающейся экономике нужны образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности, прогнозировать последствия принятых решений и нести за них ответственность. Но, несмотря на многолетние усилия правительства, вклад малого и среднего предпринимательства в экономику России остаётся «существенно ниже, чем в большинстве не только развитых, но и развивающихся стран» [1]. Такое положение дел усугубляется чрезвычайно низким уровнем общественного доверия к профессии предпринимателя (27 % не доверяющих против 22 % доверяющих предпринимателям) и неуклонно снижающейся долей тех, кто желает заняться предпринимательской деятельностью. Так, если к 2008 году, по опросам ВЦИОМ, желание открыть свой бизнес выражали около 32 % респондентов, то спустя 10 лет эта цифра упала до 22 %. Перспективу начать заниматься предпринимательской деятельностью считают непривлекательной 68 % респондентов. Для сравнения: в 1991 году, в начале перехода «советской» России «к рынку и демократии», негативное отношение к открытию своего дела выражало менее половины опрошенных [2]. Ускоренному развитию российского предпринимательства и его более позитивному восприятию российским обществом в значительной мере мешает навязанное либеральными реформаторами понимание «предпринимательской компетентности». Смысл этого понимания сводится к довольно простой идеологической установке: Россия – колониальная страна, которая должна быть полностью отстранена от участия в глобальной гонке за успешные инновации и технологическое лидерство. Российскому обществу в своём развитии необходимо ориентироваться на экспорт сырья, а не на знания и инновации. Российский предприниматель – это не инноватор. Если

в понимании Й. Шумпетера (1883–1950) право называться «предпринимателем» имеет только тот, кто занимается созидательной инновационной деятельностью [3, с. 170–171], то в понимании большинства российских граждан термин «инновация» и термин «предпринимательство» друг с другом никак не связаны. Официально «индивидуальным предпринимателем» в России может называть себя любой, кто зарегистрировался как индивидуальный предприниматель.

Учитывая ситуацию и современные вызовы, в Российской Федерации, как и на всем постсоветском пространстве, создаются условия для эффективного формирования предпринимательских компетенций в процессе получения человеком общего, профессионального и дополнительного образования, обеспечивая реализацию концепции «образование в течение всей жизни», происходит становление предпринимательского образования, в процессе которого кроется еще целый ряд некоторых проблем.

В современной образовательной политике нет согласия ни в отношении того, чему нужно обучать будущих предпринимателей, как выстраивать это обучение, какие конкретные подходы к образовательным практикам использовать, как выстраивать матрицу компетенций, ни в вопросе о том, как измерять и оценивать результаты этого обучения. Остаются открытыми вопросы: кто может стать предпринимателем? Какими ключевыми умениями и навыками нужно владеть, чтобы добиться успеха в бизнесе? Следует также иметь в виду, что предпринимательскую компетентность нельзя развить на краткосрочных образовательных курсах, какими бы научно-продуктивными они не были [4, с. 138]. Для развития предпринимательства, особенно молодёжного, в России уже давно «необходимо возрождать институт наставничества» (из выступления В.В. Путина на заседании Государственного совета РФ 23 декабря 2013 года). Без создания эффективно работающей системы наставничества современная российская школа

не в состоянии проводить длительную, системную, организованную на научной основе работу по формированию и развитию предпринимательских компетенций у юных исследователей, учёных и инженеров. «От совместных достижений наставников и их учеников зависит судьба нашей Родины» – на сегодняшний день эти слова В.В. Путина, сказанные им 27 декабря 2023 года на заседании Государственного Совета, посвящённом завершению Года педагога и наставника, отнюдь не являются преувеличением.

Актуальность формирования предпринимательских компетенций именно у подростков обусловлена быстрым развитием и изменением современного рынка труда, запросом государства, цифровой экономики, а также запросом самих обучающихся. Предпринимательские компетенции не только обеспечат занятость молодежи, но и повысят ее конкурентоспособность на рынке труда, адаптивность к меняющимся требованиям работодателей, готовность к освоению в течение жизни появляющихся новых профессий [5, с. 30]. Современные подходы и практики формирования предпринимательских компетенций школьников представлены в работах: Ю.Б. Рубина, А.Ю. Чепуренко, А.В. Любаненко, А.К. Ключева и А.А. Яшина, Е.Б. Гончарова и А.В. Шеина, Т.С. Сальниковой, Е.А. Серебренникова, Ю.М. Гавриленко, А.В. Дудко и др.

На рынке дополнительного образования отмечается всплеск предпринимательских курсов. Такие курсы и образовательные программы есть на уровне университетов, колледжей и даже школ. Среди них хорошо известны следующие: проект Минобрнауки «Стартап как диплом», московский «Предпринимательский класс» и некоторые региональные инициативы, например «Лига школьного предпринимательства» в Ульяновской области и «Это бизнес, детки» в Тюменской области [6].

Центр поддержки молодежных инициатив Агентства стратегических инициатив (АСИ) с 2020 года развивает платформу «Конструкториум» для обучающихся школ, техникумов, университетов и работающей молодежи. Участники образовательной программы не только получают необходимые знания, но и могут собрать команду и инвестиции до 50 млн руб. Проект АСИ «Фабрика предпринимательства» предлагает множество образовательных программ для школьников и студентов. Активно работают региональные центры «Мой бизнес» – в них можно получить бесплатную консультацию по открытию своего дела. Сбербанк предлагает обучающимся принять участие в своих бизнес-акселераторах. Так, в SberZ школьники придумывают идеи и тестируют их на потенциальных клиентах, затем при поддержке менторов они создают тестовую версию продукта и пробуют сделать первые продажи [7].

В Красноярском крае тоже имеются проекты подобной направленности: в 2017 году соз-

дан Региональный ресурсный центр «Школьная лига РОСНАНО» на базе Муниципального казенного учреждения «Красноярский информационно-методический центр», ориентированный на развитие в общеобразовательных школах естествознания, высоких технологий и инновационного предпринимательства (техно-предпринимательства). В настоящее время в программу входят 55 школ города Красноярска и Красноярского края [8].

Навигатор дополнительного образования Красноярского края предлагает школу молодого предпринимателя «Бизнес-класс» [9]. Это проектное пространство для школьников (14–17 лет), в рамках которого обучающиеся изучают сферы бизнеса, современной экономики, социального и бизнес-проектирования, самоопределяются относительно своего предпринимательского будущего. Занятия проходят в очно-заочной форме на бюджетной основе, но набор в группы ограничен и осуществляется только в начале учебного года.

Широко развивается практико-ориентированная деятельность в школе, различные образовательные форматы, где школьники, с одной стороны, получают первичные знания о предпринимательской деятельности, её особенностях, а с другой – благодаря игровой, интерактивной форме активно включаются в образовательный процесс, что способствует формированию у них начальных навыков предпринимательской активности, развитию соответствующих личностных качеств. Эффективной формой работы со школьниками, направленной на развитие таких качеств, являются олимпиады и творческие конкурсы, проводимые при организационной поддержке вузов и заинтересованных работодателей.

В условиях современной школы образовательная область «Технология» обладает существенными возможностями обеспечения предпринимательской подготовки школьников: используемые в практике бизнес-кейсы позволяют разбираться в сложных ситуациях, разрабатывать стратегии и принимать обоснованные решения. Использование кейс-метода также стимулирует развитие критического мышления, способности анализировать, принимать решения и аргументировать свои выводы.

Несмотря на внешнее изобилие мероприятий, направленных на обучение молодёжи предпринимательству, есть простор для творчества и апробации проектных инициатив. В феврале 2024 года методистами научно-методического отдела Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования под руководством проректора по научно-методической деятельности Т.Н. Ищенко был разработан проект «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни», ставший победителем первого конкурсного отбора 2024 года грантовой

программы Красноярского края «Партнерство». Идея проекта заключается в содействии развитию молодых инноваторов из школьной среды через выявление, развитие и поддержку их предпринимательских способностей посредством реализации интерактивной обучающей программы и предоставление возможности презентовать экспертному сообществу свою научно обоснованную бизнес-идею (бизнес-проект). В проекте авторы удерживают смысл предпринимателя как инноватора, самостоятельного актора, способного решать проблемы, генерировать идеи и изменять социальную ситуацию к лучшему. Для этого обучение предпринимательской компетентности в первую очередь ориентируем на развитие инновационной составляющей проектно-исследовательской деятельности обучаемого. В частности, на то, чтобы обучаемый был готов защитить хотя бы одну свою идею по трём критериям: 1) факт приращения научного (научно-технического) знания; 2) обоснованность гипотезы о производственной применимости фактически приращённого научного знания в обозримом будущем; 3) обоснованность гипотезы о коммерциализируемости. Авторы проекта понимают: пока такой готовности нет, нет и «предпринимательской компетентности».

Обывательские искажения классической теории предпринимательства – это довольно значительная социальная проблема, ухудшающая в том числе и качество образовательных мероприятий по развитию предпринимательской компетентности. Без серьёзных институциональных трансформаций эту проблему не решить, но компенсировать её влияние на участников таких образовательных мероприятий (в пределах даже одной проектной инициативы) можно [10; 11]. Кроме этого, проект «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни» станет первым шагом к системному возрождению института развития и поддержки наставничества в Красноярском крае, в его рамках сформируется активно работающее Сообщество педагогов-наставников (научных руководителей), способных удерживать высокую планку качества проектно-исследовательской деятельности школьников, нацеленных на развитие в себе качеств настоящего предпринимателя – преобразователя социальной среды (мини-социума).

Обозначенный выше научный подход будет реализован в ходе мероприятий проекта в 3 этапа и позволит запустить механизм освоения знаний и формирования предпринимательской компетентности на основе самореализации молодежи с 14 лет. Начнется проект с интерактивной просветительно-образовательной программы не менее чем для 60 учителей Ассоциации молодых педагогов и педагогов образовательных организаций Красноярского края. Партнерами проекта стали 10 школ из четырех городов (Красноярск, Сосновоборск, Дивногорск,

Минусинск) и пяти муниципальных районов (Манский, Емельяновский, Казачинский, Большемуртинский, Курагинский) Красноярского края, две школы получают первый опыт проектной деятельности.

Для формирования предпринимательских компетенций у школьников важно, чтобы преподаватель как цельное звено системы образования обладал базовым пониманием такого подхода к обучению, а также имел практический опыт в этой области, положительно относился к предпринимательству и умел ориентировать школьников на практическое применение предпринимательских знаний и навыков [12, с. 136]. Предпринимательские компетенции педагогов должны стать важной составляющей их профессиональной компетентности и обеспечить эффективную интеграцию в инновационное образовательное пространство как с точки зрения реализации профессионального, так и предпринимательского потенциалов.

В рамках этих просветительских мероприятий педагогические работники разовьют профессиональные компетенции, необходимые им для продуктивной наставнической работы со школьниками, проявляющими интерес к самостоятельной научно-исследовательской и предпринимательской деятельности; освоят новые подходы к профессиональной ориентации школьников; изучат наиболее эффективные инструменты управления научно-исследовательскими и бизнес-проектами; узнают о передовом опыте управления инновационными стартап-компаниями. Программные занятия проведут предприниматели, имеющие собственный опыт успешного ведения бизнеса, специалисты, сопровождающие стартапы, бизнес-тренеры.

Для педагогов будут организованы индивидуальные, групповые, очные и с применением дистанционных технологий консультации по вопросам формирования предпринимательских компетенций школьников, которые помогут педагогам разрешить возникающие профессиональные затруднения в организации работы с ними. Также будут разработаны и изданы в двух форматах (на бумажном носителе и в формате PDF) методические рекомендации по организации и проведению мероприятий проекта со старшеклассниками, которые станут настольной книгой педагогов на период реализации проекта.

На втором этапе под сопровождением команды проекта не менее 20 учителей – участников просветительно-образовательной программы станут волонтерами проекта, организуют и проведут серию подобных интерактивных образовательных мероприятий для школьников, обучающихся в образовательных организациях Красноярского края, в которых примут участие не менее 500 старшеклассников.

Играя главную организующую роль в меро-

приятных с детьми, приобщая их к деловой активности, участвуя в развитии детских бизнес-идей и бизнес-проектов, учителя познакомят детей с профессией предпринимателя, дадут возможность проверить свои склонности и способности к данной профессии на практике, поспособствуют их более действенной профориентации. Образовательные мероприятия для школьников будут организованы и проведены в соответствии с разработанным планом-графиком с привлечением специалистов учреждений и организаций, имеющих опыт запуска и поддержки предпринимательской деятельности, харизматичных предпринимателей и руководителей успешных бизнес-проектов. Бизнес и предпринимательство будут рассматриваться как экономические отношения и как деятельность, посредством которой происходит удовлетворение экономических интересов хозяйствующих субъектов.

В рамках проектных мероприятий на этом этапе будут проведены интерактивные лекции о предпринимательстве, об основах создания бизнеса, о том, как зарегистрировать свой первый бизнес или стать самозанятым, о тех возможностях, которые предоставляет государство активной молодежи для реализации своих идей и проектов. Также будет проведена специально разработанная для проекта деловая игра, цель которой состоит не только в том, чтобы развить у участников навыки командообразования и генерации бизнес-идей, но и в том, чтобы заинтересовать их в дальнейшем развитии своих предпринимательских способностей. Мероприятия будут проведены в комфортных условиях, доброжелательной обстановке, их особенностями станет комбинация теории и практики, использование современных интерактивных методов обучения, обеспечение встреч с руководителями компаний и известными людьми в мире бизнеса, посещение современных успешных предприятий.

С целью поддержки инициативы школьников в развитии предпринимательских навыков и заинтересованности в реализации собственных бизнес-проектов будет организовано и проведено в онлайн-формате родительское собрание (с приглашением всех участников проекта, участников образовательных отношений, представителей местных бизнес-сообществ), на котором родители получают информацию о значении для подрастающего поколения самостоятельного и осознанного выбора профессии, о возможностях и видах государственной поддержки предпринимательства, о грантовой программе Красноярского края «Партнерство» и ее возможностях для содействия проектам, направленным на решение социальных проблем общества, отдельных категорий граждан.

На завершающем этапе педагогам и школьникам – активным участникам мероприятий проекта – будет предоставлена возможность

презентовать свою или совместную бизнес-идею (бизнес-проект) экспертному сообществу. Эксперты – действующие предприниматели, бизнес-тренеры и коучи, преподаватели ведущих образовательных организаций высшего образования города Красноярск (ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет им. В.Ф. Войно-Ясенецкого», ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» и др.) в формате практического интенсива разберут с участниками конкретные инструменты для реализации их бизнес-идей, для начала собственного дела. Также в рамках итогового мероприятия состоится доработка бизнес-проектов участников, их презентация и отбор лучших. Каждая бизнес-идея получит рекомендации по улучшению и воплощению в жизнь, а авторы лучших идей – информационную и консультативную поддержку. Проект предусматривает призовой фонд (настольные бизнес- и экономические игры) для поощрения педагогов и школьников за активное участие в мероприятиях, качественное оформление и презентацию бизнес-идей.

Статья, подготовленная по завершении реализации проекта, позволит представить его результаты более широкой аудитории, методические рекомендации, изданные на бумажном носителе, через библиотеки органов управления образованием в территориях края смогут активнее популяризировать результаты проекта и, возможно, заинтересовать других сторонников темы.

Проект уникален, так как его аналогов на региональном уровне для данной целевой аудитории не имеется. В рамках его реализации, по сути, создается сообщество образовательных организаций, в которых понимают ценность проектной, предпринимательской компетентности для школьников, их адаптации к быстро меняющимся контекстам среды. Кроме этого, в рамках проекта формируется пул педагогов-наставников, умеющих формировать эти компетенции у школьников более целенаправленно. В созданной среде обязательно появятся и новые проекты, и успешные предприниматели.

Библиографический список

1. О стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года и плане мероприятий («дорожной карте») по её реализации: распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 июня 2016 года № 1083-р. URL: clck.ru/3AcMPa.
2. ВЦИОМ. Предпринимательство в России: доверие, барьеры и факторы успеха. Аналитический обзор. 2017. – № 3486. – 9 октября. URL:

<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheski-obzor/predprinimatelstvo-v-rossii-doverie-bareryi-factory-uspekha>.

3. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982.

4. Наумов С.Ю., Константинова Л.В. Формирование системы непрерывного предпринимательского образования: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 137–146.

5. Кузнецова М.А., Лопаткин Д.С., Бойко А.Э. Технологическое предпринимательство школьников и его роль в подготовке будущих кадров для экономики страны. Успехи в химии и химической технологии. Т. XXXVII. 2023. № 1. С. 30–34.

6. Чему нужно учить будущих предпринимателей и что мешает это делать // Skilbox Media. Образование 4.0. URL: clck.ru/3AcMSw.

7. Зачем школьников учить предпринимательству. URL: clck.ru/3AcMU9.

8. Школьная лига. Ресурсный центр в Красноярском крае. URL: <http://schoolnano.ru/node/211527>.

9. Школа молодого предпринимателя «Бизнес-класс» // Автоматизированная информационная система Красноярского края «Навигатор дополнительного образования Красноярского края». URL: clck.ru/3AcMbp.

10. Лазуткин А.П. Диалектический пересмотр итогов развития человечества // Свободная мысль. 2023. № 4. С. 151–170.

11. Лазуткин А.П. Частный бюрократизм и диалектический академизм в управлении инновациями // Свободная мысль. 2023. № 5. С. 41–60.

12. Манжикова В.Э., Самаева Е.В., Эрдниева Э.В. Развитие предпринимательских компетенций у обучающихся общеобразовательной организации // Вестник академических знаний. № 24(1) 2018. С. 132–136.

УДК 376.684

Трофимова Е.И., Вострикова Л.А.

Учим жить в новом городе: образовательная урбанистика для детей-мигрантов

В статье рассматривается задача адаптации детей с опытом миграции к новой городской среде как обязательный компонент эффективной социализации и качественной интеграции таких детей в российское общество. Решением данной задачи видится включение в этот процесс школьного коллектива педагогов на основе инновационных принципов образовательной урбанистики.

Ключевые слова: дети-мигранты, городское пространство, городской объект, образовательная практика.

Trofimova E.I., Vostrikova L.A.

Learning to live in a new city: educational urbanism for migrant children

The article sets the task of adapting children to the experience of transition to a new urban environment as a mandatory component of effective socialization and quality provision for such children in Russian society. The solution to this problem seems to be included in this process of the school team of teachers on the basis of alternative educational urbanism.

Keywords: migrant children, urban space, urban object, educational practice.

В настоящее время городская среда (в широком понимании) находится в фокусе наук и дисциплин, изучаемых в высшей школе. Городское пространство обычно становится предметом изучения зодчества (архитектуры), экономики, истории, социологии, антропологии, политологии. В то же время город, его предметно-пространственное окружение и поведение людей в городской среде целенаправленно не изу-

чаются в школе, будто школьники не живут в городе.

Еще Лев Николаевич Толстой писал: «Школа не будет, может быть, школа, как мы её понимаем, – с досками, лавками, кафедрами, учительскими или профессорскими, – она, может быть, будет раёк, театр, библиотека, музей, беседа, – свод наук, программы, может быть, везде сложатся совсем другие» [1]. В реальности же прак-

тика «расшколивания» все еще не получила широкого распространения в современных российских школах. С сожалением должны отметить, что даже уроки по дисциплинам естественно-научного цикла все еще крайне редко проводятся на природе, а рисование на пленэре для большинства обучающихся скорее исключение из правил, чем привычная школьная практика. Так мы получаем ситуацию, когда школа и школьные знания оторваны от реального мира, в котором живут дети, покидая стены школы.

Школьная традиция на протяжении многих лет отдавала городским культурным объектам вспомогательную воспитательную и обучающую функции. Классные коллективы с разной регулярностью посещают экскурсии в музеях, театральные спектакли или библиотеки, при этом педагог выступает в роли организатора и модератора, отдавая на аутсорс содержательную часть мероприятия. Таким образом, эти стихийные «выходы выходного дня» нередко оказываются оторванными от содержания учебных программ, не встроенными в контекст обучающей и воспитательной деятельности. Опыт наблюдения за организацией школьной жизни в разных учебных заведениях Красноярска показывает, что в качестве объектов педагоги выбирают только городские места с проявленным образовательным потенциалом и реализуют стандартные сценарии для разворачивания образовательных практик. Набор этих мест в известной мере ограничен.

Особенно остро эта проблема обнаруживает себя в связи с обучающимися с опытом миграции. Дети из мигрировавших семей оказываются погруженными не только в новую языковую, культурную, социальную и образовательную среды, но и в ранее неизвестное городское пространство. Те знания о городе, его истории, традициях, ресурсах, особенностях, безопасном поведении и интересном времяпрепровождении в нем, которые русскоязычные дети могут получить в семье, для детей-мигрантов недоступны в связи с тем, что родители, как правило, не имеют возможности обеспечить детям разностороннее знакомство с городской инфраструктурой и качественную адаптацию в новом месте. Но сделать это с помощью разовой воскресной экскурсии, на которой музейный экскурсовод декламирует выученный 10 лет назад, не адаптированный для детей-иностранцев текст, не представляется возможным. Предметная коммуникация или совместная деятельность обучающихся в рамках таких мероприятий бывает организована слабо, в то время как «совместное проживание и означивание своего опыта – опыта пребывания, опыта наблюдения и созерцания, опыта разговора и обсуждения в пространстве, которое нет ни желания, ни возможности игнорировать и которое тем самым и само становится участником беседы – дает участникам больше,

чем разговор и обсуждение тех же тем в учебном классе» [2].

На наш взгляд, адаптация к жизни в новом месте является одним из компонентов успешной социализации ребенка из мигрировавшей семьи и интеграции его в российское общество, и именно школа и педагогический коллектив имеют большой потенциал для активного включения в решение этой задачи. Мы предлагаем интегративный подход – соединение учебной и воспитательной целей с опорой на базовые положения образовательной урбанистики, предполагающей два ключевых вектора: исследование города как образовательной среды и проектирование учебных продуктов с использованием ресурсов города.

В первую очередь знакомство с теорией и практикой современной образовательной урбанистики позволит расширить взгляд педагогов на выбор объекта для внешкольного мероприятия с детьми. В свете данных рассуждений под городским объектом будем понимать «физический элемент городской среды, или предметно-пространственного окружения, обладающий явной функцией (прикладной, эстетической и др.), его существование характеризуется деятельностью, оперируемой каким-либо субъектом или организацией, предзаданными и спонтанными сценариями поведения людей» [3]. Так, для класса с обучающимися из мигрировавших семей таким объектом может стать не только музей или театр, но и парк, магазин, ТРЦ, воркаут-зона, городской транспорт – любой городской объект, отвечающий требованиям физической, психологической и информационной безопасности; физической, нормативной, психолого-педагогической, организационной, коммуникативной, материальной и временной доступности; образовательной ценности, эффективности, уникальности и адекватности целям и задачам [4].

Для школьников русский язык, для которых не является родным, знакомство с городскими объектами имеет большое значение не только как способ адаптации, но еще и несет большой потенциал языкового развития: разные городские объекты предполагают разные коммуникативные сценарии. В городской среде может быть качественно освоено большое количество новых слов, речевых конструкций, этикетных формул и этикетных табу, что способствует развитию коммуникативной и страноведческой компетенций. При таком подходе город предстает перед нами как универсум духовных констант, как система ментальных и поведенческих характеристик горожан [5].

«Городские объекты обладают образовательным потенциалом, независимо от того, проектировались ли они как образовательные или нет. Образовательный потенциал городского объекта проявляется в момент, когда в связи с этим

объектом разворачивается образовательная практика» [3], главной фигурой в этой деятельности становится педагог, способный увидеть в городском объекте образовательный потенциал, актуальный для конкретной категории обучающихся, и реализовать его через нестандартную образовательную практику.

В поисках методических материалов для таких занятий школьные учителя могли бы обращаться к учебным комплексам по русскому как иностранному, разработанным для взрослых студентов-иностранцев, поскольку тема «В городе» является традиционной для практического курса РКИ. Такие уроки есть в целом ряде популярных учебников. Однако в большинстве случаев такие учебные материалы не являются исчерпывающими и достаточными, поскольку не содержат конкретной и актуальной информации о городе России, в котором живут иностранцы. С сожалением мы констатируем «столица-центрированный» подход при отборе содержания урока по теме «Город» в существующих учебниках: «Жили-были... 12 уроков русского языка», урок 5 (С. 69–80) – Санкт-Петербург [6]; «Русский сувенир», урок 5.1 (рабочая тетрадь С. 28–30) – Москва [7].

В то же время учебно-методические комплексы страноведческого толка для обучения детей-инофонов («Учимся жить в России!», «Хочу узнать Россию!»), презентующие «необходимый минимум информации о природе, населении, хозяйстве, культуре, истории, социальной организации России» [8], также демонстрируют обилие текстов о Москве или презентуют некоторый усредненный (а значит несуществующий) город.

В связи с тем, что по объективным причинам не представляется возможным создание единого учебного материала или ресурса, который мог бы качественно познакомить обучающихся с каждым городом России и по-настоящему включить их в жизнь города, решение вышеперечисленных проблем языковой и социальной адаптации школьников-мигрантов в новом городе должно носить локальный и частный характер, учитывать социальный опыт, уровень владения

русским языком и образовательные потребности обучающихся. Таким решением нам видится *приобщение педагогов к образовательной урбанистике* как междисциплинарной области науки и формирование у них навыков организации и проведения различных образовательных практик в пространстве городской среды.

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. Том 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг.
2. Тихонова Е.А. Как разработать занятие-встречу со значимым местом в городе: методические рекомендации // Магический чемодан: методические материалы для педагогов и не только. М.: Московский городской педагогический университет, 2023. С. 169–179.
3. Буланов М.В. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий / М.В. Буланов, А.Н. Россинская, Е.А. Асонова // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6(40). С. 236–245.
4. Россинская А.Н. Педагогическая оценка городских ресурсов / А.Н. Россинская, М.В. Буланов, Е.А. Асонова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 2(226). С. 33–42.
5. Соломин В. П. Образовательный универсум города: педагогические аспекты философской урбанистики / В.П. Соломин, Л.Н. Летагин, Д.Ю. Игнатъев // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 124–129.
6. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 197 с.
7. Мозелова И. М. Русский сувенир: Элементарный уровень: учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Рабочая тетрадь / : Русский язык. Курсы, 2016. 64 с.
8. Каленкова О.Н., Омельченко Е.А., Феоктистова Т.Л., Шорина Т.А. Учимся жить в России. Учебно-методический комплект: пособие по социально-культурной адаптации / М.: Этносфера, 2012. 144 с.

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕГО СУБЪЕКТЫ

УДК 372.8

Степаненко Т.Б., Логинов И.А.

Использование цифровых ресурсов для формирования естественно-научной грамотности обучающихся

Авторы предполагают, что для преодоления дефицитов естественно-научной грамотности обучающихся, выявленных в результате внешней диагностики, эффективным будет в образовательном процессе, наряду с традиционными технологиями, использование цифрового оборудования, образовательных порталов и цифровых платформ с базами данных. Активное использование баз актуальных научных данных, образовательных платформ и цифрового оборудования центров «Точка роста» может способствовать повышению уровня умений естественно-научной грамотности (далее – ЕНГ) у обучающихся общеобразовательных организаций. В качестве примера пользовательской научной базы данных, которую можно применять для повышения умений ЕНГ школьников, предлагается использование цифрового портала iNaturalist.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, iNaturalist, центр «Точка роста», цифровое образовательное оборудование, Big Data, искусственный интеллект, образовательные платформы.

Stepanenko T.B., Loginov I.A.

The use of digital resources to form the natural science literacy of students

The authors suggest that in order to overcome the deficits of natural science literacy of students identified as a result of external diagnostics, the use of digital equipment, educational portals and digital platforms with databases will be effective in the educational process, along with traditional technologies. The active use of databases of up-to-date scientific data, educational platforms and digital equipment of the Growth Point centers can increase the level of NCL skills of educational institutions. As an example, a user scientific database that can be used to increase the skills of NCL students, the use of the digital portal iNaturalist is proposed.

Keywords: science literacy, iNaturalist, Growth Point Center, digital educational equipment, Big Data, artificial intelligence, educational platforms.

Обновленные образовательные стандарты ставят перед профессиональным педагогическим сообществом новые задачи, связанные с формированием функциональной грамотности обучающихся. Естественно-научная грамотность (далее – ЕНГ), являясь частью функциональной грамотности, формируется в условиях активного применения метода практического исследования и выполнения лабораторных работ. Изучение естественных наук, в которые изначально входили физика, биология и химия, формирует такие важные для человека XXI века компетенции или умения, как умения научно

объяснять явления, оценивать и планировать научные исследования, научно интерпретировать данные и приводить доказательства [1].

С целью понимания ситуации в Красноярском крае уровня освоения обучающимися ЕНГ авторами проведено исследование результатов всероссийских проверочных работ для предметов естественно-научного цикла, а именно результаты всероссийских проверочных работ (далее – ВПР) по биологии, химии и физике за последние три года (2020, 2021, 2022), состоявшихся в Красноярском крае [2].

Для анализа были выбраны 8 и 11 классы

по всем трем предметам, ввиду того, что в этих классах присутствуют для обучения все учебные предметы из естественно-научного цикла. В 10 классе не осуществляется ВПР по предметам естественно-научного цикла.

В 2022 году в Красноярском крае (по сведениям, полученным с официального сайта «Центра оценки качества образования» [2]) ВПР по предметам естественно-научного цикла не проводились в 5–9 классах. За 2022 год на сайте ЦОКО присутствуют результаты по ВПР в 11 классе по всем трем предметам.

Для исследования использованы результаты ВПР:

- в 2021 году по трем предметам в 11 классе и по всем трем предметам в 8 классе;
- в 2020 году (проводившихся осенью) по всем трем предметам в 9 классе за 8 класс;
- в 2020 году (проводившихся осенью) в 8 классе по двум предметам (биологии и физике) за 7 класс.

Результаты ВПР обучающихся Красноярского края в среднем ниже примерно на 3% в сравнении с результатами общероссийской выборки, с сохранением распределения тенденции по группам баллов. Например, распределение по группам баллов по ВПР 11 класса по физике в 2022 году в Красноярском крае повторяет максимальное количество процентов верных ответов с оценкой «4» (41,80%) общероссийских результатов (42,61%).

В результате анализа отчетов, представленных на сайте ЦОКО по результатам ВПР за период 2020–2022 годы, сделан обзор образовательных результатов по физике, химии, биологии. Анализ позволил выявить проверяемые элементы содержания предметов естественно-научного цикла, при освоении которых учащиеся школ показывают результаты с процентом выполнения менее 50. Большинство из них относятся к элементам, связанным с естественно-научной грамотностью. Анализ показывает, что проблемными элементами содержания предметов данного цикла являются умения/неумения:

- Использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для экологически грамотного поведения в окружающей среде.
- Уметь проводить опыты по исследованию изученных явлений и процессов.
- Интерпретировать результаты наблюдений и опытов.
- Использовать научно-популярную литературу, справочные материалы (на бумажных и электронных носителях), ресурсы Интернета при выполнении учебных задач.
- Анализировать отдельные этапы проведения исследований и интерпретировать результаты наблюдений и опытов.
- Раскрывать роль биологии в практической деятельности людей, роль различных организмов в жизни человека; знать и аргументиро-

вать основные правила поведения в природе.

- Осуществлять классификацию биологических объектов (животные, растения, грибы) по разным основаниям.
- Осознавать значение теоретических знаний по химии для практической деятельности человека.
- Использовать приобретенные знания для экологически грамотного поведения в окружающей среде; объективно оценивать информацию о веществах и химических процессах; осознавать значение теоретических знаний по химии для практической деятельности человека; понимать необходимость соблюдения предписаний, предлагаемых в инструкциях по использованию лекарств, средств бытовой химии и др.
- Характеризовать взаимосвязь между классами неорганических соединений; соблюдать правила безопасной работы при проведении опытов; пользоваться лабораторным оборудованием и посудой.
- Анализировать ситуации практико-ориентированного характера, узнавать в них проявление изученных физических явлений или закономерностей и применять имеющиеся знания для их объяснения.

• На основе анализа условия задачи записывать краткое условие, выделять физические величины, законы и формулы, необходимые для ее решения, проводить расчеты, оценивать реальность полученного значения физической величины.

- Знать/понимать смысл физических величин и законов.

Отдельно можно отметить следующие проблемные результаты проверяемых умений ЕНГ, по которым низкие результаты были зафиксированы с продолжающейся тенденцией, переходящей из результатов ВПР 8 класса в результаты 11 класса:

- Уметь воспринимать и на основе полученных знаний по физике, биологии и химии самостоятельно оценивать информацию, содержащуюся в СМИ, Интернете, научно-популярных статьях.

• Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности, рационального природопользования и охраны окружающей среды.

Низкие результаты по данным проверяемым умениям присутствуют в каждом предмете из года в год в течение трех лет, взятых для анализа.

Вышеперечисленные проблемные или недостаточно сформированные умения ЕНГ относятся к умениям, формирующимся у обучающихся при выполнении различного вида практических и лабораторных работ.

С введением ОГЭ и ЕГЭ в обучающей и образовательной деятельности учителя прослежи-

вается тенденция к подготовке обучающихся с акцентом на теоретическом изучении предметов естественно-научного цикла. Отрабатывая с обучающимися содержание диагностических тестов прошлых лет, учитель может в короткие сроки достигнуть высоких результатов тестирования по модели ОГЭ и ЕГЭ. Но такой акцент на теоретическом изучении содержания учебных предметов ЕНГ, кроме очевидных плюсов, имеет ряд минусов. Уровень знаний, которым овладевают обучающиеся, изучая предметы теоретически, часто не выше уровня понимания (по Б. Блуму [3]). В случае, когда учитель недостаточно внимания уделяет выполнению практических работ, такая ситуация типична. Глубокий уровень предметных знаний – это уровень анализа, который часто формируется как результат проведения исследовательской деятельности, выполнения практических работ.

Препятствием на пути проведения достаточного объема практических работ в школе является недостаток времени на подготовку и проведение такого рода лабораторных исследований, где должны быть привлечены школьные лаборанты, которые, кроме помощи при выполнении лабораторных и практических работ, проводят работы по наладке и поддержанию работоспособности лабораторного оборудования. Список лабораторных работ, обозначенных в Федеральных рабочих программах на уровне основного общего образования, носит рекомендательный характер. В условиях недостаточности материально-технической базы, а также отсутствие лаборантов, сопровождающих реализацию практических занятий, проведение лабораторных работ во многих общеобразовательных организациях сведено к минимуму.

Одним из решений, позволяющим в подобных условиях сформировать у обучающихся необходимые умения на достаточном уровне, является внедрение в образовательный процесс цифровых образовательных ресурсов.

На данный момент в образовательном процессе активно используется цифровая образовательная среда (далее – ЦОС), включающая в себя цифровые образовательные платформы, базы актуальных научных данных, оформленных с разным уровнем пользовательской доступности, и цифровые лаборатории с разным уровнем комплектаций по химии, биологии и физике.

Цифровые образовательные платформы созданы для самостоятельного индивидуального движения обучающегося по заранее выстроенному для него образовательному маршруту. Часто и задания, и предметный материал представлены в игровом виде. Примером может служить такие платформы, как ФГИС «Моя школа», Учи.ру, Фоксфорд, Яндекс.Учебник, Сберкласс, РЭШ и прочие.

Преимуществом цифровых образовательных платформ является наличие выверенных алгоритмов проведения виртуальных практи-

ческих и исследовательских работ. Ученик, используя такие платформы даже в отсутствие учителя-предметника, может самостоятельно приобретать необходимые навыки для проведения исследований.

Можно привести в пример платформу ФГИС «Моя школа», где продемонстрированы следующие варианты использования интерактивных виртуальных лабораторных работ на уроке:

- Демонстрационный эксперимент как интерактивная иллюстрацией к новой теме.
- Замена реальной лабораторной работы при отсутствии оборудования, необходимо для проведения лабораторной работы.
- Совмещение с лабораторной работой, что позволяет заранее отработать необходимые навыки и получить представление о результате опыта.
- Повторение пройденного предметного содержания, когда интерактивная лабораторная работа позволяет повторить изученный ранее материал, опираясь на практические знания.

Еще одну возможность проводить лабораторные работы и осуществлять проектную деятельность, формируя необходимые у учащихся умения, также дают цифровые лаборатории. Цифровая лаборатория представляет собой программно-аппаратный комплекс, связанный с персональным компьютером. Производители цифровых лабораторий («Радуга», «РобикЛаб», «Релеон», «Научные развлечения», «Интелер» и прочих) поставляют в центры естественно-научной и технологической направленности «Точка роста» своё цифровое оборудование [4].

Центры «Точка роста» создаются в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, в целях обеспечения реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». На уровне региона для центров «Точка роста» определены приоритетные задачи: совершенствование работы по повышению естественно-научной, математической, технологической, цифровой грамотностей обучающихся; повышение среди обучающихся количества участников различных конкурсных мероприятий, в том числе входящих в федеральный перечень интеллектуальных состязаний.

Поставляемое в центры цифровое оборудование является универсальной платформой, которая позволяет проводить научные эксперименты, получать достоверные результаты и анализировать их в специально разработанной программной среде. В стандартный набор входит сама лаборатория и несколько датчиков (рН, температуры, влажности, освещенности и т.д.), которые могут быть встроенными или съемными. Особенностью работы с таким оборудованием является получение результатов измерений в виде динамических графиков, которые затем могут легко обрабатываться с помощью встроенных или внешних цифровых приложений.

Датчик температуры может быть использован на уроках естественно-научного цикла при изучении таких тем, как «Зависимость протекания фотосинтеза от температуры воздуха», «Теплопроводность», «Изопроцессы», «Экзо- и эндотермические реакции». Датчик pH – при изучении следующих тем: «Содержание углекислого газа в выдыхаемом воздухе», «Наблюдение действия желудочного сока на белки», «Окислительно-восстановительные реакции». Датчик влажности полезен при изучении тем «Содержание паров в выдыхаемом воздухе», «Терморегуляция в организме человека» и т.п.

В результате использования такого цифрового оборудования в урочной и внеурочной деятельности учащиеся могут приобрести практические навыки по самостоятельному проведению исследования по физике, химии и биологии, научиться получать достоверные данные по исследуемым параметрам, интерпретировать полученные данные, применять теоретические знания в практических жизненных ситуациях. Практическая работа с цифровой лабораторией (далее – ЦЛ) способствует формированию универсальных учебных действий (далее – УУД). В первую очередь – это познавательные УУД: умения ориентироваться в работе прибора, считывать и преобразовывать информацию, представленную в виде графиков, таблиц, диаграмм, делать выводы на основе результатов замеров; коммуникативные УУД: слушать и понимать других, договариваться при работе в группе, оформлять свои мысли и развивать лингвистические компетенции; регулятивные УУД: давать словесную характеристику своей работы и осмысливать результаты работы.

При высокой степени самостоятельности в работе с ЦЛ обучающиеся имеют возможность получать более глубокие знания, формируется интерес к исследовательской деятельности, а процесс обучения становится увлекательным. Применение ЦЛ расширяет возможности учителя как в выборе объекта исследования и техники проведения опыта, так и в отношении методики эксперимента, позволяя перевести их на более высокий уровень в соответствии с принципом научности обучения.

Современный этап развития школьного образования требует активного использования технологии «больших данных» (Big Data) и внедрения электронных сервисов, использующих искусственный интеллект в образовательном процессе.

В предметах естественно-научного цикла это может быть реализовано посредством использования порталов, содержащих большие массивы экспериментальных данных. Из множества баз (порталов), содержащих научные данные, можно рассмотреть в качестве примера портал по сбору самого широкого спектра представителей видов всех царств живого – цифровую платформу iNaturalist [5]. Пользователем портала может

быть человек из любой географической точки планеты. На территории России активным пользователем и популяризатором данного портала является МГУ. При работе на этом портале любой пользователь может пополнять уже существующую большую базу видов растений, животных, грибов. Таким образом каждый пользователь имеет возможность помочь ученым России и мира в получении данных для научных исследований и возможных открытий. Подобная активность пользователя является деятельностью *по содействию науке гражданской наукой*. В рамках обновленного ФГОС 2021 предмету «Биология» в части *ботаники* выделены не один год на обучение, как раньше, а два года. Следовательно, увеличено количество часов, выделенных на изучение ботаники, и это дает возможность между 6 и 7 классом, во время летних каникул, пополнить собственную базу растений. Растения, внесенные в индивидуальный проект, можно в дальнейшем изучать во время обучения в 7 классе в зимнее время, когда натуральные объекты уже труднодоступны. К достоинствам платформы следует отнести возможность учителю создать свой собственный проект на портале, пополнять его фотографиями представителей видов растений по определенным правилам. Следования правилам пользования порталом и выполнение условий к загружаемым фотографиям гарантирует точное определение вида определенного растения. В этом поможет искусственный интеллект и ученые-ботаники из МГУ, которые экспертируют наблюдения, добавляемые с территории России. Участие в подобных ботанических проектах с использованием платформы iNaturalist будет мотивировать учащихся на активное и продуктивное познание растительного мира вокруг. Также использование данной платформы в урочной и внеурочной деятельности дает широкие возможности для реализации краеведения и создания Красной книги своей местности, что особенно актуально при современном антропогенном воздействии на природу.

Работа с актуальными данными представителей видов окружающей флоры позволит ученикам реализовать на практике и овладеть такими навыками, как точное (относительно науки) знание растений, умение их классифицировать, поможет освоить сложный практический навык в определении растений в окружающем ландшафте, а также получении и отработке базовых навыков самостоятельного проведения исследований. Тем самым, работая на умения обучающихся, выделенные в результате анализа ВПР, интерпретировать результаты наблюдений и опытов; осуществлять классификацию биологических объектов (животных, растений, грибов) по разным основаниям; анализировать отдельные этапы проведения исследований и интерпретировать результаты наблюдений и опытов; использовать приобретенные знания и уме-

ния в практической деятельности и повседневной жизни для экологически грамотного поведения в окружающей среде.

Современному поколению детей доступны огромные массивы обучающей информации, и для ее восприятия им приходится использовать совершенно новые модели обучения. Применяя цифровые технологии в образовании, образовательные организации могут повысить качество обучения, сделать его более гибким и адаптированным к индивидуальным особенностям обучаемых [6].

В условиях внедрения цифровых инструментов в сферу образования современный педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и осваивать информационные ресурсы в профессиональной деятельности. Для организации использования цифровых инструментов в образовательном процессе необходимо опираться на современное методическое обеспечение, включающее в себя необходимую информацию, учебно-методические комплексы, то есть разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной деятельности педагогических работников системы образования и обучающихся. В соответствии с обновленными федеральными стандартами общего образования педагогические технологии при применении цифровых инструментов также должны носить деятельностный характер. В частности, для организации исследований с использованием цифровых лабораторных комплексов, в рамках освоения содержания предметов естественно-научного цикла, основным подходом должен оставаться метод научного познания.

Изменения, происходящие в обществе, предъявляют новые требования к базовым компетенциям современного человека: самостоятельному, критичному мышлению, умению принимать нестандартные решения и готовность постоянно учиться. Школа, если хочет сохранить влиятельные позиции, должна готовить людей, способных жить в новой эпохе, не просто имеющих информацию, а знаю-

щих и понимающих мир вокруг. Формирование исследовательской деятельности – основа естественно-научной грамотности. Использование в работе учителя цифровых порталов и баз данных, связанных с наукой, соответствует вызовам XXI века и позволяет её формировать. Дополнительный очень важный аспект состоит в том, что использование цифровых ресурсов позволяет мотивировать детей к познанию мира, позволяет прокладывать для них мостик между миром вокруг и миром IT, более близким детям XXI века. Учащиеся получают благодаря существующему цифровому инструментарию возможности обучения ЕНГ через самостоятельное исследование, с одной стороны, а учитель имеет возможность организовывать исследовательскую деятельность обучающихся при невысоких временных затратах, с другой стороны. На наш взгляд, проблема недостаточно развитых умений, связанных с естественно-научной грамотностью, во многом может быть решена посредством применения цифровых образовательных сред, специализированных цифровых платформ и цифровых лабораторий.

Библиографический список

1. Основные результаты PISA. URL: <https://fiooco.ru/Contents/Item/Display/2201684>.
2. Результаты Всероссийских проверочных работ по Красноярскому краю за 2020–2022 гг. URL: <https://coko24.ru/>.
3. Гафурова, А. Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой ученый. 2022. № 1 (396). С. 237–239. URL: <https://moluch.ru/archive/396/87608/>.
4. Региональные проекты, реализуемые в Красноярском крае в рамках национальных проектов «Образование». URL: <https://poe.kkr.ru/>.
5. Портал по сбору данных гражданской науки «iNaturalist». URL: "<https://www.inaturalist.org/>" "<https://www.inaturalist.org/>".
6. Уваров А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020.

Роль цифровой среды в организации воспитательного процесса

В статье раскрыта проблема использования информационных и цифровых ресурсов в организации воспитательного процесса в школе, представлены возможности цифровой среды в деятельности классного руководителя.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный процесс, цифровая среда, цифровые ресурсы.

Manuzina E.B., Khoroshilova M.V.

Role of the digital environment in the organization of the educational process

The article reveals the problem of using information and digital resources in organizing the educational process at school, presents the possibilities of the digital environment in the activities of the class teacher.

Keywords: education, educational process, digital environment, digital resources.

Цифровизация всех сфер жизни общества влечет изменения в организации воспитательного процесса подрастающего поколения. В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года одним из основных направлений развития воспитания является расширение воспитательных возможностей с помощью информационных и цифровых ресурсов, что предполагает:

- «создание условий, методов и технологий для использования возможностей цифровых ресурсов в целях воспитания и социализации детей;
- информационное организационно-методическое оснащение воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями;
- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения;
- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия цифровых ресурсов;
- обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию» [1].

Для эффективной организации воспитательного процесса педагог должен учитывать не только социальный заказ, но и особенности современного детства. Современный классный руководитель должен понимать, как воспитывать в цифровую эпоху – реально или виртуально, каким образом защитить детей от негативного

воздействия Интернета. Чтобы ответить на эти вопросы, педагогу следует понять особенности «цифрового поколения» и учитывать их в организации воспитательного процесса. В исследованиях В.Е. Рожковой, О.М. Слеповой представлены характеристики, которыми обладают современные дети и подростки:

1. *Эгоцентризм.* Постоянную заботу со стороны окружающих современный ребенок воспринимает как норму, а на любые изменения по отношению к собственной персоне реагирует достаточно болезненно.

2. *Интровертность* и склонность к аутизации. Преимущественно интересы ребенка локализованы в виртуальном мире. Как следствие, возникают сложности в реальной жизни, которые проявляются в неумении взаимодействовать и строить отношения.

3. Одним из ведущих факторов социализации являются *социальные сети*, которые представляют собой для современных детей и подростков новый социальный институт, где определяет ценности, нормы морали и стратегию действия, устанавливает правила поведения.

4. *Постоянная жажда развлечений, неумение организовать себя, быть наедине с собой.* Постоянные развлечения, доступные в цифровой среде, вызывают у детей быстрое привыкание и выработку гормона удовольствия дофамина, что не позволяет концентрировать их внимание, препятствует контролю эмоций, лишает мотивации к развитию.

5. *Поверхностность знаний*, которые являются следствием того, что дефолт-система мозга совсем не отдыхает от мессенджеров и соци-

альных сетей.

6. *Отсутствие критичности.* Дети постепенно теряют целенаправленность мышления, перестают решать сложные задачи, утрачивают способность к интерпретации, систематизации и критическому анализу информации.

7. *Клиповость мышления.* Внимание становится коротким и менее устойчивым. Эта особенность явилась следствием умения одновременно работать с несколькими источниками. В итоге дети неусидчивы, рассеяны, неспособны сосредоточиться на одном виде работы.

8. Особенности психоэмоционального состояния проявляются в том, что избыточное потребление цифрового контента приводит к *депрессии, суицидальности, девиантному поведению и др.*

9. *Многозадачность.* Современные школьники считают своим достоинством способность одновременно выполнять две и более задачи, умение быстро переключаться с одной деятельности на другую. Однако это может порождать как набор когнитивных ухудшений (*рассеянность, невнимательность, забывчивость, медлительность*), так и постоянную усталость, хроническое *недовольство собой и своей жизнью.*

10. *Размывание жизненных принципов, ценностей, ориентиров.* Современные дети, подростки живут в мире противоречивых ценностей, так как в их самом главном жизненном пространстве (Интернете) цензура отсутствует [2;1].

Цифровизация жизни современного человека, в том числе детей и молодежи, – это уже необратимый процесс. Следовательно, нужно понять: готовы ли педагоги целенаправленно воспитывать молодое поколение, или уступить реальность цифровым разработкам. Этот выбор зависит не только от целевых установок, но и от профессиональной компетентности учителя. Так, в результате диагностики по изучению готовности педагогов к использованию цифровой среды в воспитании были определены основные профессиональные дефициты.

В работах С.И. Артемьевой, Е. Б. Манузиной, А.Ю. Чуфенёвой, М.В. Хорошиловой представлены результаты исследований по проблеме готовности преподавателей высшей школы и будущих педагогов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе:

- большая часть педагогов (88%) проявляет готовность использовать возможности цифровой среды, однако, являясь активными пользователями цифровой среды, они испытывают затруднения в поиске и выборе цифровых ресурсов для решения воспитательных задач;

- 24% будущих педагогов демонстрируют недостаточный уровень развития критического мышления, навыков фактчекинга;

- 20% респондентов считают, что Интернет является свободным пространством, в котором не нужно придерживаться общепринятых норм общения, что приводит к нарушению лич-

ных границ субъекта, смене образа субъекта в цифровой среде, несоблюдению цифрового этикета [3;4].

Одной из причин данных дефицитов может выступать отсутствие методического обеспечения. С этой целью на базе Научно-методического центра сопровождения педагогических работников Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина созданы видеолекции «*Потенциал цифровой среды в воспитании школьников*». Содержание материала представлено короткометражными видео с обратной связью. Разработчиками рассматриваются актуальные вопросы:

- особенности цифровой среды в современной системе образования;
- риски цифровой среды для педагога и школьника;
- возможности цифровой среды в воспитании школьников;
- об опасностях фейков и способах борьбы с ними;
- учитель-блогер: быть или реальность?

Представленные видеоматериалы позволят не только студентам, но и практикующим педагогам более эффективно выстроить воспитательный процесс с использованием цифровой среды, что на данный момент является важным аспектом для всех субъектов образовательного процесса.

В мире цифровизации роль педагога будет меняться. Несомненно, он должен будет учитывать положительные аспекты цифровой среды, потому что:

- 1) цифровая среда привычна и комфортна для учащегося;
- 2) в ней школьник может проявить себя посредством размещения новостей в ленте или сюжете, ведения тематического блога;
- 3) цифровая среда предлагает детям различные формы коммуникации: персональные сообщения, участие в обсуждении, в посте (в ленте), опросы, голосования, вовлечение в сетевую проектную деятельность.

В завершение хотелось выделить основные возможности цифровой среды, которые может использовать классный руководитель для организации воспитательного процесса:

- создание чата в мессенджерах для обсуждения предстоящих и прошедших воспитательных мероприятий;
- участие школьников в онлайн-мероприятиях всероссийского, регионального, муниципального уровней, которые позволяют социализироваться не только в реальной жизни, но и в Интернет-пространстве;
- создание групп в мессенджерах для трансляции позитивного воспитательного контента: воспитательных дел, деятельности детских, молодежных организаций и объединений, создание видеосюжетов, обсуждений и т. д.;
- проведение виртуальных экскурсий в

музеи и библиотеки;

- отбор воспитательного контента в сети Интернет;
- ведение педагогом блога, в котором он выступает примером, образцом для подражания, использует в своей профессиональной деятельности новейшие цифровые технологии.

Библиографический список

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025). URL: clck.ru/3AVWan.

2. Рожкова В.Е. «Цифра»: вызовы времени и новые горизонты в управлении процессами воспитания и обучения. URL: clck.ru/3AVVMv.

3. Манузина Е.Б. Готовность преподавателей высшей школы к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Е.Б. Ману-

зина, А.Ю. Чуфенёва, С.И. Артемьева // Прикладная психология и педагогика. 2021. Том 6. № 4. С. 163–172.

4. Манузина Е.Б. Уровень цифровой компетентности студентов как условие готовности будущих педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Е.Б. Манузина, М.В. Хорошилова, С.И. Артемьева // Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. № 1 (38) С. 33–43.

5. Слепова О.М. Цифровая компетентность молодежи как условие социально-профессиональной успешности // Молодежь, устремленная в будущее: проблемы, интересы, перспективы: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции (29–30 октября 2018 г.). Ульяновск: УлГТУ, 2018. С. 100–105.

ЛЮДИ. МЫСЛИ. КНИГИ

УДК 371.15

ПОРТРЕТНЫЕ ОЧЕРКИ памяти Сперанского Андрея Валентиновича 08.07.1960 – 15.03.2021

*Праведные дела зачтутся
праведнику и злодеяния – злодею.*

Библия, Иезекииль 18:20

Андрей Валентинович Сперанский, доцент, кандидат философских наук. В разные годы работал преподавателем Красноярского ИПК, СФУ (Сибирский федеральный университет), СибГУ науки и технологии им. М.Ф. Решетнёва, РГСУ (Российский государственный социальный университет). Был членом лекторской лиги Российского общества «Знание».

Сфера научных интересов: философия, социология.

Автор методики микросоциологических исследований в образовательных организациях, обще-признанной в РФ, разработал метод тестирования с применением математического анализа большого количества данных (IT-технологии, компьютерные программы для фиксации результатов). Имел более 30 научных трудов.

В Красноярском образовании известен как учёный-практик, исследователь микросоциума образовательных организаций, осуществлял научно-методическое сопровождение школьных управленческих команд, разрабатывал программы исследований для конкретных школ. Автор-разработчик программ дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для педагогов и руководителей образовательных организаций Красноярского края.

В последние годы изучал спектры эмоциональных квантов ученических классов, занимался мезосоциологическим исследованием эмоциональной сферы учащихся Красноярского края.

...Так устроена жизнь, что люди уходят, кто – раньше, кто – позже, таков закон Вселенной. А те, кто знал их, общался, любил, начинают остро ощущать скоротечность времени, непредсказуемость жизненных коллизий, сожалеют о том, что не встретились, не договорили о чём-то важном, не уступили, не дошли, не дослушали, не до..., словно Земля внезапно останавливает свой бег, чтобы дать нам возможность почувствовать бренность бытия, хрупкость жизни в суматохе дней и ценность человеческих отношений.

Эта недосказанность бывает мучительной, хочется вернуть время, сказать вслед много хороших слов, и в очередной раз понимаешь, как важно уважать и ценить друг друга.

Андрей был полон планов и творческих идей, он живёт в памяти близких, друзей, коллег. Предлагаем вашему вниманию серию портретных очерков об А. В. Сперанском. Читая очерки, вы узнаете, насколько многогранным и интересным был человек, работающий рядом с нами. Возможно, кто-то откроет его для себя совершенно с неожиданной стороны.

Portrait sketches In memory of Andrei Valentinovich Speransky 08.07.1960 – 15.03.2021

*Righteous deeds will be credited to the righteous
and evil deeds to the villain.*

The Bible, Ezekiel 18:20.

Andrey Valentinovich Speransky, Associate Professor, PhD in Philosophy. In different years he worked as a lecturer at Krasnoyarsk IPK, SFU (Siberian Federal University), M.F. Reshetnev SibSU, RGSU (Russian State Social University). He was a member of the lecture league of the Russian Society «Znaniye».

Sphere of scientific interests: philosophy, sociology.

Author of the methodology of microsociological research in educational organizations, developed a method of testing with the use of mathematical analysis of a large amount of data (IT-technologies, computer programs for recording results), generally recognized in the Russian Federation. He has more than 30 scientific works.

In Krasnoyarsk education he is known as a scientist-practitioner, researcher of the micro-society of educational organizations, provided scientific and methodological support to school management teams, developed research programs for specific schools. Author-developer of programs of additional professional education courses for teachers and managers of the Krasnoyarsk region.

In recent years he has been studying the spectra of emotional quanta of pupils' classes, engaged in mesosociological research of the emotional sphere of pupils in Krasnoyarsk Krai.

...It is the law of the Universe that people go away, some sooner, some later. And those who knew them, communicated with them, loved them, begin to feel acutely the transience of time, unpredictability of life collisions, regret that they did not meet, did not agree on something important, did not give in, did not come, did not listen, did not reach..., as if the Earth suddenly stops its run to give us the opportunity to feel the frailty of existence, the fragility of life in the turmoil of days and the value of human relationships.

This unspoken can be painful, you want to return time, say a lot of good words, and once again you realize how important it is to respect and appreciate each other.

Andrei was full of plans and creative ideas, he lives in the memory of relatives, friends and colleagues. We offer you a series of portrait essays about A.V. Speransky. Reading the essays, you will learn how multifaceted and interesting was the man working next to us. Perhaps someone will discover him from a completely unexpected side.



От редакции: к сожалению, далеко не все очерки, посвящённые А.В. Сперанскому, подготовленные знавшими и ценившими его людьми, удалось включить в данный номер журнала – ведь они могут по своему объёму составить самостоятельную брошюру! Поэтому пришлось выбрать лишь самые яркие материалы, в наибольшей степени характеризующие достижения Андрея Валентиновича как ученого и педагога-практика, его вклад в науку и педагогическую деятельность, на который мы и сегодня можем опираться, реализуя свои проекты. Но другие очерки заведомо не затеряются и войдут в содержание других изданий.

Муругова Е.Г.

Демократичный руководитель

*Руководить – это значит не мешать
хорошим людям работать.*

П.Л. Капица, академик Академии наук СССР,
лауреат Нобелевской премии

В профессиональной деятельности А.В. Сперанского был и управленческий опыт, когда он в течение пяти лет совмещал руководство кафедрой с научной деятельностью, но я часто вспоминаю нашу первую встречу, поэтому начну с неё.

Впервые мы встретились с Андреем на семинаре руководителей в Школе-лаборатории № 21

г. Красноярска. В то время я работала инспектором, специалистом управления образования, а школа представляла опытно-экспериментальную работу для управленцев края, которых очень интересовал новый опыт. И уж совсем не предполагала, что через несколько лет мы с Андреем станем коллегами.

На последней парте сидел молодой, голубоглазый, с копной пшеничных волос, ещё нежным овалом лица, скорее, напоминающий сказочного принца, юный научный сотрудник, который потом увлечённо рассказывал об исследованиях, научных экспериментах, вдохновляя серьёзную аудиторию. Он запомнился всем тогда своей неординарностью, доказательной аналитикой, ясным, понятным, аргументированным изложением научных фактов.

Следующая встреча случилась, когда меня пригласили работать в Красноярский ИПК, в кабинет управления школами, в 1998 году, и у нас с ним легко установились профессиональные, дружеские отношения, я часто приглашала его на курсы для руководителей (темы по социологии и философии образования были тогда обязательными для управленцев, таким образом реализовывалась метапредметность программ повышения квалификации).

Андрей Валентинович уже блестяще защитил диссертацию в Московском педагогическом университете, несмотря на то, что у него не было базового педагогического образования (по университетскому диплому он инженер электронной техники), без научного руководителя, самостоятельно, что явилось беспрецедентным случаем в практике защиты диссертаций, получил учёную степень кандидата философских наук, а в 2001 был назначен заведующим кафедрой философии, педагогики и психологии в Красноярском ИПК. Учёное звание доцента ему было присвоено Высшей аттестационной комиссией (ВАК РФ) в апреле 2006 года. Вот такая (достаточно бурная) научная деятельность и метаморфозы жизни.

Я хорошо запомнила его по первой встрече, и, по воле случая, он стал предметом моего пристального профессионального внимания, так как я работала с управленческой категорией слушателей, а его поведение, профессиональное общение не совсем укладывалось в мои (и не только) представления того периода о руководителе.

Это был по-настоящему демократичный руководитель, предпочитающий Теорию Y в управлении персоналом, как сказал бы о нём сегодня доктор философии Д. Мак-Грегор (Теория X и Теория Y – теории о мотивации людей и поведении в управлении, а также возможностях, которые они создают).

Несмотря на молодость, за его спиной уже был опыт научной работы и богатое артековское прошлое. Пройдя обучение на республиканских курсах, Андрей выиграл конкурс и несколько лет

работал пионерским вожатым во Всесоюзном пионерском лагере «Артек» вместе с Г.П. Щедровицким, проводившим в «Артеке» ОДИ (оргдеятельностные игры). Этот период Андрей считал очень важным в своей профессиональной деятельности, поскольку он стал для него своеобразным трамплином в педагогику, определившим направления его научных социологических исследований, и часто с гордостью вспоминал о нём.

У него тогда не было окладистой бороды, той мужественности, которая пришла с годами, и он вовсе не походил на других стандартных управленцев – подтянутый, жизнерадостный, эмоциональный, какой-то стремительный; вежливый, культурный, обходительный, мягкий, скромный. Это всё про него.

Появление Андрея Валентиновича на пороге кафедры философии, педагогики и психологии, которую он возглавлял, непременно поднимало градус настроения у сотрудников: он часто шутил, рассказывал интересные случаи, предлагал обсудить интересную идею, книгу и был очень внимателен к тем, с кем работал. Такая открытость располагала к общению, с ним всегда можно было посоветоваться и даже поделиться чем-то личным. «Самая большая роскошь на свете – это роскошь человеческого общения», – любил говорить Андрей, цитируя Антуана де Сент-Экзюпери.

Фокус его внимания всегда был направлен на сотрудников. Ему были присущи объективность восприятия, самоконтроль, внутренняя устойчивость и адаптивность, нацеленность на профессиональные взаимоотношения. Подкупала открытость, отсутствие властной дистанции, «хамоватой» деловитости, чувства собственной значимости и важности, часто присущей руководителям.

Возвращаясь к эпиграфу, понимание им процессов управления можно охарактеризовать словами академика П. Капицы, глубоко убеждённого, что управлять, это значит не мешать хорошим людям работать. Именно создание условий для развития сотрудника, мотивация для достижения успеха, самореализация, социальное самочувствие были крайне важны А.В. Сперанскому как руководителю.

Особой ценностью считал академическую свободу преподавателя, понимал, что свободное время – важнейший ресурс для развития творчества, осмысления идей, отдыха, ведь разработка программ, семинаров, конференций, написание статей, проведение прикладных и фундаментальных исследований – сложнейший труд, требующий огромной затраты сил, и необходимо время на их восстановление и профессиональную рефлексию.

Он уважительно относился к подчинённым, умел брать ответственность за неудачи на себя и по достоинству оценивал заслуги других. Был достаточно честолюбив, но его честолюбие про-

являлось не в желании личного успеха и признания, а в достижении успеха сотрудниками.

В то время научные исследования мирового уровня в области управления организацией только стали появляться и переводиться на русский язык в России. Никто ещё не говорил о социальном капитале, уровнях руководителя, ответственном использовании власти, «бирюзовых» организациях, ещё не вышло в свет исследование Ф. Фукуямы о влиянии доверия на эффективность деятельности, перевернувшее представления руководителей всего мира об эффективности управления. Всё это было позже. А тогда, каким-то непостижимым образом, возможно, философским складом ума или интуитивно, он определял для себя ценности управленческой деятельности, ставшие сегодня ориентирами для современных руководителей.

Сейчас приходит понимание того, какой сложный уровень управления был в своё время

выбран молодым руководителем, по сути, опередившим время. Для такого стиля управления должен быть готов не только руководитель, но и подчинённые, разделяющие не только взгляды, но и ответственность.

Парадигма управления «начальник–подчинённый» является традиционной, укоренившейся и достаточно распространённой в управленческой среде, тогда как новую парадигму «лидер – последователь», горизонтальное управление, реализовать гораздо сложнее даже сегодня, поскольку она является многофакторной и зависит от создания определённых условий. Возможно, поэтому Андрей Валентинович вскоре отказался от управленческой деятельности, которая отнимала массу времени, сил и предпочёл науку. Из-под его пера вышло много интересных статей и методических пособий. Но это уже другая страница...

Ахметзянова Г.М.

Научное руководство как форма наставничества в школе

*Лицом к лицу лица не увидать.
Большое видится на расстоянии.*

С. Есенин

Имя Андрея Валентиновича Сперанского широко известно практикам, руководителям школ Красноярского края. Он щедро делился своими идеями, проводил исследования в школах, внёс значительный вклад в развитие краевого образования в области социальных наук.

С Андреем Валентиновичем Сперанским я познакомилась в 2002 году, когда на очередной конференции в Красноярском ИПК он представлял результаты своего исследования детских школьных коллективов, доказывая, как взаимоотношения детей в классе влияют на воспитательную работу и образовательные результаты в целом, как важно изучать детский коллектив и вести системную работу в данном направлении. Было очевидно, что перед аудиторией – учёный-практик, хорошо знающий то, о чём говорит.

Его авторский метод микросоциологического исследования школьного коллектива вдохновил меня, и я неоднократно обращалась к Андрею Валентиновичу для решения проблем взаимодействия детей внутри ученических коллективов. Он никогда не отказывал, всегда с радостью откликался, предлагал новые идеи и решения, считал, что настоящее управление невозможно без науки и прикладных исследований.

Помню, в начале профессионального пути, у меня как у заместителя директора по воспитательной работе, не складывалось взаимо-

действие с классными руководителями, они все были опытнее меня и имели солидный педагогический стаж. Мне было сложно убедить их работать с ученическими коллективами по-другому, используя научные разработки. И тогда Андрей Валентинович посоветовал мне самой взять классное руководство в самом сложном 7Б классе, в котором ученики стояли на учёте в полиции, и показать на практике, как работает микросоциологический мониторинг.

Наш с ним совместный исследовательский проект увенчался успехом – мои «звездные» дети стали прислушиваться к учителям, дисциплина в классе постепенно налаживалась, отметки становились лучше. А коллеги увидели и оценили реальные результаты совместной научной деятельности. Это был в высшей степени полезный пример научного наставничества со стороны Андрея Валентиновича.

И только спустя много лет я поняла, как мне помогли тогда его исследования, обратилась к нему снова, но уже в качестве директора школы.

В дальнейшем наше знакомство стало полноценным сотрудничеством, я предложила ему научное руководство в школе, и мы вместе разрабатывали программу исследований ученических коллективов.

В 2020 году специально для нашей школы мы разработали новый вариант социометрии, пятое

задание микросоциологического мониторинга, которое предполагало увеличение шкал эмоциональных оценок для получения наиболее релевантных результатов: непараметрическая шкала (все члены группы оценивали всех); двусторонняя шкала (ученикам предлагалась шкала, в которой отражены и положительные, и отрицательные эмоциональные оценки); многоуровневая шкала (очень положительная, положительная, индифферентная, отрицательная, очень отрицательная эмоциональная оценки).

Данные микросоциологического мониторинга использовались для обратной связи при принятии управленческих решений, позволяя получить значительные эффекты по снижению уровня агрессии детей, улучшению эмоционального фона (практически отсутствие конфликтных ситуаций), снижению количества учащихся, состоящих на внутришкольном контроле.

Позже был разработан и реализован алгоритм использования данных микросоциологического мониторинга А.В. Сперанского в сочетании с Кураторской методикой К.М. Ушакова (работа педагогов в малых группах), и учитывалось попадание предмета в зоны учебно-коммуникативных предпочтений (предъядерная, ядерная, периферийная зоны) по А.В. Сперанскому. Тем самым в школе удалось выровнять не только предметные компетенции учителей, но и их компетенции при работе с детским коллективом. И всегда рядом был мой научный руководитель и наставник – Андрей Валентинович. Благодаря слаженной совместной работе укреплялся социальный капитал педагогического и ученического коллективов (предполагаемая нами проекция подтвердилась). Изменение поведения педагогов (паттернов) в результате профессионального взаимодействия автоматически сказалось и на изменении поведения обучающихся.

Важнейшим фактором формирования социальных связей является детский коллектив (именно на этом настаивал А.В. Сперанский), в котором имеются общие цели и мотивы для реализации учебной совместной деятельности. Детский коллектив представляет собой необходимое условие самовыражения и самоутверждения личности ребенка. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, на-

правленной на пользу общества, забота об общем результате, определенная организация и характер общения, широкая система коллективных связей и прочее.

Взаимосвязь личности и коллектива бесспорно важна, именно в детском коллективе происходит активный процесс формирования межличностных отношений, которые развивают социально-психологические качества – внимание к одноклассникам, умение сопереживать, оказывать помощь; самоконтроль ребенка и пр. Именно педагоги, совместно работающие в классе, поддерживали и направляли этот процесс, создавали комфортную развивающую среду для обучения, используя обратную связь и инструменты диагностики под научным руководством Сперанского. Педагогический эксперимент по сочетанию методик существенно повлиял на образовательные результаты детей в нашей образовательной организации. Унифицированный вариант данной совместной работы с показателями и индикаторами отражен в моей диссертационной работе.

Идеи А.В. Сперанского и уникальная методика использовались также в школах СШ № 73, СШ № 53 г. Красноярска и других, позволяя получать более высокие, качественные результаты по работе с ученическими коллективами.

С большой благодарностью и теплотой вспоминаю, как до позднего вечера, в феврале 2021 года, обсуждали с Андреем Валентиновичем разработки, полученные результаты микросоциологического мониторинга, радовались успехам, как в перспективе он хотел написать докторскую диссертацию, обобщив опыт школ. Помню его увлеченность, сколько труда и сил он тратил для продвижения методики, загорался идеями и старался в максимально короткий срок их реализовать.

Научное сотрудничество с ним повлияло на мои представления об управлении, позволило с научной точки зрения посмотреть на педагогический и ученический коллективы, найти новые смыслы профессиональной деятельности.

Очень жаль, что так рано, в расцвете лет, творческих сил ушел из жизни настоящий учёный-практик, социолог, кандидат философских наук и просто отличный человек – Андрей Валентинович Сперанский.

Состоявшийся учёный

Уход из жизни любого человека – трагедия. Уход из жизни учёного и/или практика, внесшего большой вклад в понимание действительности и в разработку методов её изменения к лучшему, – не просто трагедия, но и повод для скорби по человеку, раздвинувшему горизонты и давшему миру шанс стать хоть немного совершеннее.

М.С. Аверков

Одной из значимых страниц профессиональной деятельности А.В. Сперанского была его работа в экспериментальной научно-исследовательской Школе-лаборатории (СОШ № 21 г. Красноярск), где я была научным руководителем с 1991 года в течение 12 лет.

И всё это время рядом со мной, в научной группе, с большим энтузиазмом работал искренний, доброжелательный, интереснейший человек – А.В. Сперанский, который проявлялся в научной работе как учёный-исследователь, учёный-практик, занимающийся процессами научной деятельности. Процесс исследования настолько увлекал и вдохновлял его, что он с головой погружался в работу, забывая обо всём, и, как большой ребёнок, радовался новым открытиям и озарениям, полученным результатам, смущался, когда его хвалили, часто скромно замалчивая свои успехи.

Одним из направлений Школы-лаборатории было изучение и исследование образовательной социальной среды, которое возглавлял Андрей Валентинович. Он исследовал особенности и варианты социальных коммуникаций, речевого поведения учащихся, педагогов, родителей в условиях обучения по новой педагогической технологии коллективного способа обучения (КСО). Его, как учёного, интересовал сам эффект коммуникаций в данной образовательной среде, выстраивание дидактических отношений: «ученик – ученик», «учитель – ученик», «учитель – группа учащихся», «ученик – учебное предметное содержание».

Андрей активно участвовал в планировании учебных занятий, постоянно посещал уроки с целью мониторинга особенностей учебно-познавательной деятельности в новых педагогических условиях, проводил собеседования, анкетирование педагогов, учащихся, родителей, представляя результаты на педсоветах, родительских собраниях, краевых конференциях.

Исследовал влияние новой социальной среды на здоровьесбережение школьников, учитывая валеологический и медико-оздоровительный аспект, приглашая специалистов медицинского вуза, сотрудников кафедры валеологии (профессор, доктор мед. наук В.Ф. Базарный; профессор, доктор мед. наук Г.Н. Светличная и др.). Входил в

научную группу по исследованию федерального уровня особенностей управления школой в инновационных условиях с привлечением московских учёных (академик РАО, доктор пед. наук М.М. Поташник; академик РАО, доктор психол. наук А.Г. Асмолов; профессор, доктор мед. наук В.В. Колбанов и др.).

Думаю, что именно в этой благоприятной опытно-экспериментальной среде, взаимодействуя с авторитетными, известными в науке людьми, А.В. Сперанский формировался как будущий учёный-аналитик. Ведь именно здесь разворачивались горячие дискуссии, споры между учёными и практиками, появлялись неожиданные для всех результаты исследований, требующие осмысления, анализа, и Андрей был одним из активных участников.

У него были великолепные аналитические способности. Вспоминается интересный случай, раскрывающий его как учёного-аналитика.

Будучи председателем краевой комиссии ЕГЭ по математике, занимаясь отчётами по ЕГЭ в крае, я подметила особенность результатов по отдельным территориям. Это, можно сказать, «промежуточные», территории в плане городской и сельской культуры.

Суть состояла в том, что, в отличие от городов и крупных сельских школ, в близких к городу населённых пунктах результаты ЕГЭ не соответствовали предполагаемым показателям и часто были непредсказуемыми, что становилось устойчивой тенденцией.

Это выражалось в особенностях амплитуды колебаний ежегодных сравнительных результатов в течение 12 лет. Она была то высокой, то низкой, одним словом, «прыгающей», даже у одних и тех же педагогов. Хотелось разобраться, и я обратилась за консультацией к Андрею. Он очень заинтересовался этим фактом, отложил свои дела и стал анализировать процесс, сделав предположение, что это, возможно, связано с особенностями культурной среды этих территорий и, видимо, смешанная культурная составляющая оказывает влияние на формирование знаниевого компонента учащихся в этом конкретном вопросе, что даёт резкие амплитудные колебания и может являться предметом дальнейшего исследования.

Поразила глубина аналитических способностей этого человека, его умение аргументировать и интерпретировать данные. До сих пор у меня лежит толстая папка его незаконченных исследований.

Андреем была проведена огромная аналитическая работа, но она осталась, к сожалению, незавершённой.

Я с благодарностью и восхищением вспоминаю сотрудничество с ним, считаю, что он внёс значимый вклад в научно-педагогические исследования Красноярского края, обладая мощ-

нейшим потенциалом крупного ученого в своей области.

В последние годы Андрей Валентинович тесно сотрудничал с коллегами из Сибирского федерального университета, школами Красноярского края, где проводил опытно-экспериментальные исследования и планировал защиту докторской диссертации.

Очень жаль, что не состоялась наша последняя, запланированная с ним встреча, его внезапный уход – трагическая неожиданность для нас, его друзей и коллег...

Костарева И.И.

Мой Профессор и друг

*Святая наука – расслышать друг друга
Сквозь ветер, на все времена...*

Булат Окуджава

Мое знакомство с Андреем Валентиновичем произошло в 2008 году. Я вернулась на свою малую родину, в город Железногорск, из Екатеринбурга. У меня были вопросы о моем предназначении, о выборе места работы и о том, как быть лучшей мамой для сына, которому на тот момент было 3 года. Продолжая заниматься юридической практикой, я получила приглашение на круглый стол в Гимназию № 91 г. Железногорска, где обсуждались вопросы института классных дам в структуре образовательной организации. Среди спикеров этого мероприятия был Андрей Валентинович Сперанский, известный в педагогическом сообществе как автор уникальной методики микросоциологического исследования школьного (ученического) коллектива и удивительный по своим качествам человек.

То, что я услышала тогда в выступлении, меня просто поразило: глубина и мудрость каждого тезиса, основанные на безграничной преданности своему делу и уважении к каждому человеку. На той встрече я мало что понимала в представленных графиках, точках в системе координат, но аргументированные выводы, которые следовали за ними, вызвали искренний интерес и доверие к представленному автором методу не только у меня, но и у всей солидной аудитории.

Позже, когда мой сын станет подростком и возникнет несколько конфликтных ситуаций, о которых я расскажу Андрею Валентиновичу, именно через эти графики и точки будет найдено объяснение причин конфликтов и способ их решения. Это стало возможным благодаря тому, что Андрей Валентинович проводил свои исследования в классе, где учился мой ребёнок. Помню свое удивление, когда ясно и понятно он рассказал, какие коммуникации между учеником и

учителем в 4–5-х классах привели к сложностям в 7–8-х. Слово он был очевидцем событий и говорил о том, о чём знала только я, учитель и мой сын!

Вопрос о моём предназначении и выборе направления профессиональной деятельности был снят; возрос мой интерес к образовательному праву и появилось желание внести свой вклад в повышение качества образования, которые подпитывались практиками, выводами и философскими взглядами А.В. Сперанского.

Мы часто общались и обсуждали современные проблемы: что происходит в обществе, в системе координат личности, какие сегодня современные школьники и как система образования учитывает происходящее.

Наши диалоги продолжают и сейчас, вне времени и пространства. Я знаю, что, если мысленно задам вопрос моему уважаемому коллеге, то обязательно придет ответ. Те человеческие ценности и профессиональные принципы, которыми он жил, стали моими эталонными критериями при определении правильности принимаемых решений.

В нашей семье его называли – «уважаемый Профессор Сперанский». Мой папа, узнав о его приезде в Железногорск, спешил пригласить Андрея Валентиновича на чашку кофе, чтобы обсудить вопросы политики, поговорить о науке и культуре или просто пофилософствовать о жизни. Старший сын, когда слышал, что он к нам заедет, просил время для личного разговора с Профессором. У них были свои мужские секреты, и мнение Андрея Валентиновича было в высшей степени авторитетным. Он стал для нас семейным ангелом-хранителем. В семье знали, что, столкнувшись с любым конфликтом, недопониманием, можно обратиться к нему, погово-

ритель, понять истинную причину произошедшего и найти решение даже, казалось бы, в безвыходной ситуации.

Мы вместе выиграли и вели в Красноярском ИПК конкурсный проект «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» в рамках Федеральной целевой программы.

Андрей Валентинович обращал особое внимание на важность выстраивания системы профессионального общения в педагогическом коллективе образовательной организации, которую предлагал рассматривать как объект управления со стороны администрации. Он говорил, что под влиянием совокупности индивидуально-профессиональных навыков речевого общения, педагоги выстраивают каждый раз оригинальное коммуникативное пространство, и задача управления профессиональным общением может представляться невыполнимой. Но любое явление в социальной действительности имеет собственную структуру, знание которой позволяет не только сформулировать принципы развития профессионального формального или неформального общения, но и создать тактики и стратегии для управления этим феноменом. В основе создания таких тактик должен лежать системный анализ и социально-философская модель профессиональной траектории педагогов.

По его мнению, нескоординированная профессиональная активность может привести к серьёзным деформациям в развитии педагогического коллектива, что неизбежно скажется на качестве образования. Например, если взять какие-либо нормативные документы и методические рекомендации, разработанные администрацией школы, то они обычно включают в себя декларации, сложно трансформируемые в деятельность педагога. Особенно это актуально в отношении молодых кадров, которые могут работать с повышенной интенсивностью и экстенсивностью, поскольку темп их индивидуальной профессиональной деятельности не всегда согласуется со стратегией развития образовательной организации. И это нужно корректировать для упорядочивания всей системы работы образовательной организации.

Правовая педагогика представляла для меня особый интерес. У нас были планы разработать практико-ориентированный курс, как систему образовательных активностей в различных формах, направленных на повышение правовой культуры субъектов образовательной деятельности.

Мы обсуждали, что в основе этого курса будет положено понятие личности как уникальной правовой, философской и социальной категории, а также представление о социальных регуляторах, таких как мораль, право, закон и общечеловеческие ценности. Такой курс мог бы стать научно-методическим сопровождением

для педагогов и управленцев, помогающим выработать коммуникативные навыки отстаивания своей социально-правовой позиции без нанесения морального ущерба оппоненту. По мнению Андрея Валентиновича, работать с детьми может человек с мышлением, в центре которого находится личность и её права. Он считал, что руководитель непременно должен иметь чёткие представления о социальных позициях в коллективе, чтобы на основе научных данных принимать важные решения. И такими данными были результаты его микросоциологических исследований.

Однажды Андрей Валентинович после проведения своего очередного исследования посредством анкетирования (в одной из школ удаленного района) обнаружил трёх обучающихся 11 класса, которые находились в предсудимом состоянии. Он позвонил в полночь, сказав, что срочно надо выезжать. На следующий день он сам оформил все документы, необходимые для командировки и договорился о встрече с руководителем школы и начальником управления образования. Через день мы были на месте. Это была напряженная работа, результатом которой стали изменения в тактике работы с учениками, которые впоследствии успешно сдали ЕГЭ и определились с выбором жизненного пути. В такие моменты понимаешь, как важно вовремя услышать ребёнка, понять и помочь, главное, успеть сделать это своевременно. Иногда от этого зависит его жизнь.

А еще мы вместе проводили выезды для подростков в форме интенсивных школ. Это всегда было захватывающее общение с обсуждением сложных философских, научных вопросов на понятном, доступном для детей языке. Ребята с большим вниманием слушали каждое слово Андрея Валентиновича, уходило подумать и возвращались с новыми вопросами. Он с воодушевлением включался в любую детскую инициативу: от квеста по тайным уголкам школы, похода на лыжах по зимнему заснеженному лесу до дискуссий на волнующие темы или вечерних душевных разговоров за чаем.

Даже в простых, житейских ситуациях профессор показывал каждому пример огромного уважения к личности ребенка, как «правильно» быть на его стороне, как поддержать, понять и установить доверительные отношения. Он очень любил детей, и они отвечали ему тем же. Про таких говорят – огонь души и сердца дарил людям. Вспоминаются слова Афанасия Фета:

*Не жизни жаль с томительным дыханьем,
Что жизнь и смерть? А жаль того огня,
Что просиял над целым мирозданьем,
И в ночь идёт, и плачет, уходя...*

Андрей Валентинович Сперанский: «Современному педагогу следует быть интереснее компьютера»

Если говорить о взглядах Андрея Валентиновича Сперанского на современное образование, то глубину мысли, собственной позиции, выводов на основе исследований ярко иллюстрирует фрагмент его интервью, данного в ходе «Сибирского форума» 2010 года. Этот живой диалог является символическим и актуальным, словно Андрей Валентинович и сегодня делится с нами своими размышлениями о проблемах образования, инновациях, компьютеризации, эффектах реформы, компетентностной парадигме, своих исследованиях и пр., приглашая к обсуждению острых проблем.

Интервьюер: специальный корреспондент газеты «Коммерсантъ».

— Как я понимаю, Вы в педагогику пришли, даже не пытаясь пробовать себя в работе по специальности...

— В конце 70-х годов в Советском Союзе благодаря кличу Челябинского и Костромского пединститутов по всей стране стали создаваться педагогические отряды – при райкомах, горкомах комсомола... В них записывались молодые люди от 18 до 25 лет, которые готовили летние смены, проводили акции и мероприятия. Получив этот опыт, я потом три года проработал в «Артеке», главном пионерском лагере страны. «Артек» мне много дал. Помимо того, что это была большая игра, попав в которую, люди менялись радикально, туда приезжали ведущие учёные, специалисты Советского Союза, читали нам лекции – причём обычно уже ночью, после отбоя, так что это особое ощущение.

— А в 1988 году Вы приехали в Красноярск и попали в самую гущу педагогических поисков того времени...

— Эти поиски шли по всей стране. Оказалось, что в разных уголках Союза стихийно и негромко работали педагоги-новаторы: Давыдов, Шулешко, Шаталов, Гончарук, Дьяченко (двое потом переехали в Красноярск), Шмаков, Библер. В Красноярске тогда решили всех собрать и ездили по стране, приглашая сюда последователей этих людей.

— Забегая вперёд – почему их потом растеряли?

— Как правило, это люди-бунтари. Они дают отпор направо и налево, за словом в карман не лезут; чиновникам это никогда не нравилось.

Вторая причина коренится в самой природе эксперимента. Каждый исследователь знает, что минимум половина экспериментальных действий заканчивается неудачей. В естественных науках такие результаты просто выбрасывают за ненадобностью. А в педагогике куда всё это выбросить? Так что, я лично против экспериментов. С точки зрения социологии, все ситуации инноваций – это отклонения или мутации. Их может быть два вида: которые разрушают организм и которые развивают. Когда в Крас-

ноярске собрали всех экспериментаторов, стала развиваться педагогическая сверхмутация. Порождались идеи, много серьёзного происходило в Красноярске в конце 80-х – начале 90-х годов.

Но была проблема: управляема ли эта реакция? Оказалось, что неуправляема.

— Что, педагоги такие безответственные люди?

— Нет, просто в ходе эксперимента появляются неожиданные реакции, сочетания (на уроках, среди детей, в профессиональном коллективе), которые невозможно оценить. Если бы нашёлся управленец, который бы ограничил диапазоны, не влезая внутрь, процесс можно было вытащить... Но ситуацию решили проще – «развезли» бунтарей, завуалировав это под естественный процесс в ситуации недофинансирования, которая в те годы достигла своего пика (однако в других регионах в тех же условиях кадры смогли сохранить). Вместо настоящих носителей содержания пришли люди, которые знают термины, но не знают практики. Жонглирование словами есть, но при выходе на практику – швах.

— Тогда, в 90-х, Вы занялись социологическим исследованием школьной ситуации. Как называлась тема Вашей кандидатской диссертации?

— «Социальное пространство ученического класса». Опытный материал собирал по всем школам края, поскольку работал в Институте повышения квалификации работников образования, и была возможность сотрудничать с разными районами. На момент защиты я обработал 7,5 тысяч анкет, сейчас их вдвое больше. Один из выводов исследования, который вызвал удивление у московской профессуры во время моей защиты, – что учебный процесс разрушающе действует на эмоциональную сферу. Когда я сам получил этот результат, три месяца не мог подойти к диссертации. Одно дело предполагать, что что-то не так в школе, другое – знать...

— Вы продолжаете исследовать эту тему, есть на это заказ?

— Да, руководители школ часто в этом заин-

тересованы. Во-первых, выводы позволяют корректировать поведение педагога, мы выясняем, какие действия и поступки могут вызвать агрессию детей. Второе – обозначаем, при каких условиях возникают противоречия. Третье – какие перспективы для ребят будут заманчивы, как их развивать.

У нас пока что получается? Из-за недостатка диагностики ученической среды педагога не могут ситуативно работать, пользуются не теми инструментами. И, как правило, опаздывают, опаздывают очень серьёзно.

При этом за 22 года работы я пришёл к выводу, что наши педагоги – достаточно квалифицированы, чтобы спокойно делать своё дело. Но у них имеется два устойчивых противодействующих фактора. Это административное давление (как правило, на директора) и родители. Если в советский период мнение педагога принималось как авторитетное свидетельство о состоянии дел у ребёнка, то теперь только ленивый не хает школу и учителей.

– Какие эффекты дала образовательная реформа?

Осязаемых для общества эффектов ни обыватели, ни профессионалы не получили. Проблема оказалась значительно сложнее, чем мы все ожидали 20 лет тому назад. К тому же реформа образования совпала с реформированием экономической системы общества, поставив неизбежный вопрос: сколько стоит образование? Я далёк от пессимизма, но увидеть очертания конца образовательных реформ никто не способен. Сейчас решается проблема сохранения достижений российского образования, а они за несколько веков – впечатляющие.

Я предлагаю любые изменения в системе образования рассматривать с позиции естественности, достаточности и необходимости. Как показал опыт федеральной программы «Образование», государство может только «подкачать» ресурсы. Всё остальное должны делать люди: педагоги, родители и управленцы.

Реформы требуют консолидации значительных усилий, не только материальных, но и духовных, нравственных. Это не громкие слова. Образование требует большей самоотдачи, чем в спорте.

Всё, что сделано к сегодняшнему дню, я рассматриваю как первые шаги к масштабной реформе.

– Если говорить о содержании образования: каковы его составляющие? Смена знаковой парадигмы на компетентностную – это про то?

– Содержание образования обсуждается более 20 лет, но общего понимания, что это такое, так и нет.

Когда встал вопрос о признании нашей системы образования на Западе, стали формироваться международные механизмы контроля качества образования. Оказалось, что наши вы-

пускники средних школ занимают от 25-го до 49-го места в стандартах западной подготовки. Западная система говорит: мы должны учить функциональным знаниям. Скажем, выпускники 9-х классов должны расшифровывать и понимать все знаковые системы: пентаграммы, тексты, графики и т.д. Ведь информация передаётся за счёт кодификации, то есть массовые коммуникации собирают, шифруют, передают информацию, каждый раздел которой по-своему распаковывается. А в нашей школе не учат декодировке.

И вот отсюда к нам пришла задача: давать не столько знания, сколько компетенции. Это знания, которые мы используем в различных ситуациях и с помощью различных средств. Но опять же, если мы говорим о компетенциях, то, с одной стороны, должны формировать творческий подход к имеющимся знаниям, а с другой – дать чёткое представление нашим выпускникам о том, чего они НЕ знают, как на Западе. Мы же в этой ситуации впадаем в панику: ах, ребёнок чего-то не знает, у него окажется низкий интеллектуальный уровень!

– То есть мысли о том, что ребёнка можно чему-то не учить и чего-то ему не додать, у нас не допускается.

– Да, и поэтому в отечественной педагогике до сих пор жив девиз: если учитель ставит двойку, то это двойка не ребёнку, а самому себе.

Но есть пословица: лошадь можно привести к водопою, но нельзя заставить её напиться. Своим ученикам, студентам я всегда говорю: только вы сами можете стать хозяевами своего интеллекта. Если ваш интеллект начну развивать я, вы будете моими рабами. Своим интеллектом, как личной гигиеной, человек должен заниматься сам.

– Подозреваю, что вопрос «чему учить» актуален для теоретиков, но не для предметников. Думаю, их волнуют другие проблемы. Что, кроме низких зарплат, можно назвать главными проблемами школы?

– Критерий объективной оценки знаний учащихся. Дети приходят с разным уровнем развития и подготовки. Затем они выходят с каким-то другим уровнем. И как выделить эту разницу?

Второе: дети находятся под опекой двух общественных институтов – школы и семьи. И нет объективных критериев ответственности обеих сторон.

Третье: проблема со всеобучем. До революции, когда школа была труднодоступной для нижних слоёв общества, туда очень стремились.

– В чём радикальное отличие советской школы и современной российской?

– Советская школа всегда была самодостаточной. Запад ей был не указ. Была унифицирована – легко предсказывалось, какую тему и по какому предмету изучают ученики и в московской, и в красноярской, и среднеазиатской, и прибалтийской школе.

Сегодня уровень автономности у российских школ, безусловно, выше, но это требует и более высокого уровня ответственности у директоров.

Изменился характер взаимодействия ученика с учителем в учебном процессе. Ученики чаще вступают в дискуссию, даже ради самой дискуссии. Сталь Анатольевич Шмаков, академик Российской академии образования, как-то сказал: «Педагог должен быть интереснее телевизора!». Современному педагогу следует быть интереснее компьютера.

— Должна ли школа непрерывно обновляться?

— Без инноваций школа жить не будет. Но парадокс в том, что инновации уже стали традицией. Школу завалили бумагами. Одно дело, если инновациями занимается сама школа, и другое – если этим занимаются вышестоящие органы. Они что-то придумали и спускают, да ещё отчёта требуют.

Ну ладно, педагоги стонут. Но сами-то чиновники, получив такой большой объём информации – в виде отчётов, справок и прочего – что будут с ним делать? Зачем им? Это всё не в коня корм, отчёты не развивают систему образования. В электронике есть понятие «реактивные токи», которые не совершают работу, но нагревают провода. Из-за этого резко падает КПД. Вот и в образовании деятельность чиновников я бы назвал «реактивное управление».

— Проблема выбора: может ли та или иная программа обучения (Эльконина-Давыдова, Занкова и др.) радикально изменить подготовку, а с ней и дальнейшую жизнь ребёнка?

— К содержанию это не относится. Программы – это лишь выстраивание содержания в той или иной логике. Поэтому не столь важно, по какой программе учиться, важно – у кого. Кстати, я до сих пор не могу понять, почему о множественности выбора заговорили только сейчас?

Знаете ли Вы, что в Советском Союзе было 7 учебников математики? Я знаю это благодаря «Артеку», куда приезжали дети из разных уголков страны. Но сегодня эта конкурентная среда, всегда существовавшая внутри профессионального сообщества, выплеснулась на голову учителей и родителей.

— А в чём смысл смены учебников?

— На мой взгляд, только в деньгах. На самом деле, хороший учебник появляется раз в 20 лет. А лучший учебник арифметики (по своим методам), например, это учебник Магницкого, который создан в начале 18 века.

— Но, если хорошие учебники часто заменяют плохими – зачем это учителю?

— Учитель – рядовой. Какой учебник закажет управление образования, по тому он и будет учить. В хорошем учебнике концепция должна быть ясна с ходу: кодификация – культурно обусловлена, задания – вняты и понятны, но не примитивны, а сам учебник должен «входить» в учителя и ученика, не застревая по краям. Хороший учебник – это явление культуры, и не следовало бы от него отречься в угоду сиюминутности.

— От учебника зависит образование?

— Да. Если нет учебника, педагог вынужден повторять одно и то же. Учебник закладывает культуру самостоятельной работы ученика.

— Чему бы Вы хотели, чтобы школа научила Ваших детей?

— Старшего, который сегодня заканчивает первый курс вуза, она таки научила взаимодействовать со своей средой. Всё остальное он взял сам. А младшего – хорошо бы, чтоб научила не столько даже знаниям, сколько умению их использовать, представлять, культуре интерпретации. Хотя и сама знаниевая составляющая должна быть на высоком уровне.

АВТОРЫ НОМЕРА

- 1. Аверков Михаил Сергеевич**, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: averkov@kipk.ru
- 2. Ахметзянова Гульнара Марсовна**, кандидат педагогических наук, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 82», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: sch82@mailkrsk.ru
- 3. Ачекулова Лариса Ивановна**, кандидат педагогических наук, старший методист научно-методического отдела КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», руководитель социального проекта «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни» – победителя первого конкурсного отбора 2024 года грантовой программы Красноярского края «Партнерство», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: achekulova@kipk.ru
- 4. Борисюк Лидия Андреевна**, аналитик отдела профессионального развития и управления качеством КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: borisyuk@kipk.ru
- 5. Бутенко Андрей Викторович**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», советник ректора КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: buten-and@yandex.ru
- 6. Васильева Екатерина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Центра математического образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: vasileva.ekaterina@kipk.ru
- 7. Глазанова Евгения Валентиновна**, кандидат филологических наук, независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: zhee.glazanova@gmail.com
- 8. Воронов Денис Сергеевич**, заведующий отделением развития конкурсного движения «Профессионалы» и «ЮниорПрофи», преподаватель специальных дисциплин КГБПОУ «Красноярский техникум промышленного сервиса», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: voronov@ktps24.ru
- 9. Воронцов Алексей Борисович**, кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», директор АНО ДПО Открытый институт «Развивающее образование», г. Москва, Российская Федерация. E-mail: VorontsovAB@mgru.ru
- 10. Вострикова Лариса Александровна**, заведующий лабораторией профессионального развития педагогов по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», Красноярск, Российская Федерация. E-mail: vostrikova@kipk.ru
- 11. Елистратов Владимир Андреевич**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель истории и обществознания КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: edu.kmariinka@yandex.ru
- 12. Жукова Анна Владимировна**, заведующий Центром дошкольного образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: zhukova@kipk.ru
- 13. Зубковская Ирина Борисовна**, кандидат биологических наук, советник ректора КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: zubkovskaya@kipk.ru

14. Комиссарова Елена Геннадьевна, директор МАОУ «Средняя школа № 156 имени Героя Советского Союза Ерофеева Г.П.», Красноярск, Российская Федерация. E-mail: sch156@mailkrsk.ru

15. Кораванец Надежда Владимировна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: edu.kmariinka@yandex.ru

16. Костарева Инга Ильдаровна, руководитель регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи Красноярского края, КГАОУ «Школа космонавтики», г. Железногорск, Российская Федерация. E-mail: iikostareva@ya.ru

17. Кузьмичёва Полина Константиновна, старший преподаватель кафедры дисциплин общественно-научного цикла и технологий воспитания, руководитель проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций» КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kuzmicheva@kipk.ru

18. Логинов Иван Александрович, кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой методик преподавания дисциплин естественно-научного цикла и предметной области «Технология» КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: loginov@kipk.ru

19. Лужецкий Игорь Геннадьевич, историк, куратор проектов Выборгского объединенного музея-заповедника, г. Выборг, Россия. E-mail: ruzeseku@bk.ru

20. Манузина Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель научно-методического центра, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, Алтайский край, Российская Федерация. E-mail: manuzina@mail.ru

21. Матвеева Ольга Николаевна, методист Центра дошкольного образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: matveeva@kipk.ru

22. Матвеев Анастасия Олеговна, заведующий отделом «Пароход-музей “Св. Николай”» КГАУК «Красноярский краевой краеведческий музей», Красноярск, Российская Федерация. E-mail: matveenko-1997@inbox.ru

23. Мельник Елена Павловна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Средняя школа № 156 имени Героя Советского Союза Ерофеева Г.П.», Красноярск, Российская Федерация. E-mail: teacher_melnik@mail.ru

24. Москвич Юрий Николаевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры культурологии и искусствоведения ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: cs@sfukras.ru

25. Муругова Елизавета Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Центра развития профессиональных компетенций руководителей и системных изменений в образовании КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: murugova@kipk.ru

26. Муштавинская Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального, основного и среднего образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского» (СПб АППО), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: irinamysht@yandex.ru

27. Попов Александр Анатольевич, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; эксперт Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета; профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: aktor@mail.ru

28. Пушкина Дарья Булатовна, Ph.D. по системе управления и политике, доцент кафедры проблем междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: d.pushkina@spbu.ru

29. Скрипка Анна Михайловна, аналитик отдела профессионального развития и управления качеством КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: skripka@kipk.ru

30. Степаненко Татьяна Борисовна, преподаватель кафедры методик преподавания дисциплин естественно-научного цикла и предметной области «Технология» КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: stepanenko@kipk.ru

31. Трофимова Елизавета Игоревна, старший преподаватель лаборатории профессионального развития педагогов по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», Красноярск, Российская Федерация. E-mail: trofimova@kipk.ru

32. Устюгова-Грицай Алеся Геннадьевна, учитель истории, обществознания, педагог дополнительного образования МАОУ СШ № 152 им. А.Д. Березина, г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: sch152@mailkrsk.ru

33. Хорошилова Марина Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии, аспирант ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», г. Бийск, Алтайский край, Российская Федерация. E-mail: horoshilova.marina@mail.ru

34. Чиганова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, ректор КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: chiganova@kipk.ru

35. Щербаков Роман Вячеславович, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: st085931@student.spbu.ru

Красноярское образование: вектор развития

Научно-методический журнал
2024 – № 1(9)

ISSN 2782-7437

Главный редактор – Чиганова Е.А.
Заместитель главного редактора – Аверков М.С.
Редакторы – Буланкова С.В., Минова Н.М.
Макетирование и вёрстка – Мамедов М.А.

Подписано в печать 12.08.2024
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 13,49
Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института развития образования

660049, Россия,
г. Красноярск, пр. Мира, 76
Тел: (391) 206-99-19 (114)