ISSN 2587 -6171

2022
#1

Интерактивное образование

Информационно-публицистический образовательный журнал

Что такое проект в общем образовании?

Корнилов А.В., Пономарева Е.А.

Анализ опыта Англии в области профессионального развития педагогов

Шевченко Н.И.

Информационно-публицистический образовательный журнал
Издается с 2017 года
6 номеров в год
#1 * 2022

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ
ООО «А-Приор» | А.В. Хегай

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
Дм.А. Махотин

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
Баранников А.В. (Россия)
Заславская О.Ю. (Россия)
Кальней В.А. (Россия)
Певцова Е.А. (Россия)
Твердынин Н.М. (Россия)
Татарчук Н.В. (Россия)
Ходакова Н.П. (Россия)
Шнейдер Л.Б. (Россия)
Демьяненко Н.Н. (Украина)
Зентко Й. (Словакия)
Карбовничек И. (Польша)
Ордон У. (Польша)
Пивоварска Е. (Польша)
Попов А.А. (Россия)
Терзиева М.Т. (Болгария)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Махотин Д.А. (гл. ред.)
Лесин С.М.
Скрипкина Е.А.
Шевченко Н.И.
Юркина Л.В.

АССОЦИИРОВАННЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИИ
Аверин А.В. (Россия)
Баранникова Н.А. (Россия)
Береснева О.А. (Россия)
Васильева С.И. (Россия)
Горских М.В. (Латвия)
Дмитриева Т.И. (Россия)
Дичева Е.Г. (Болгария)
Крашенинникова Л.В. (Россия)
Кудрявцева Е.Л. (Германия-Россия)
Мартынов Б.В. (Россия)
Махнев Н.А. (Россия)
Мачехина О.Н. (Россия)
Набатова А.Ю. (Россия)
Осипенко Л.Е. (Россия)
Поздняков К.К. (Россия)
Прокудина Д.А. (Россия)
Пуляевская А.М. (Россия)
Растворов Д.А. (Россия)
Симонова А.А. (Россия)
Тележинская Е.Л. (Россия)
Чарчула Я. (Польша)
Якушина М.Д. (Россия)

Свидетельство о государственной регистрации ПИ ФС77-69179 от 24.03.2017 (выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, нформационных технологий и массовых коммуникаций)

Свидетельство о регистрации в национальном центре ISSN и присвоении Международного стандартного сериального издания ISSN: 2587-6171

Оригинал-макет и верстка:
Селезнева Анна

Адрес редакции: 109444, Москва, Ташкентская ул., 10, к. 1 , оф. 297

E-mail: info@interactiv.su
www.interactiv.su

Адрес издателя: ООО "А-Приор"
111024, г. Москва, 2-я ул. Энтузиастов д.5
Отпечатано в типографии: ООО "А-Приор"
111024, г. Москва, 2-я ул. Энтузиастов д.5

При перепечатке и цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов и редакции могут не совпадать.

Подписано в печать 02.02.2022
Дата выхода 28.02.2022
Формат 21x25.
Объем 8,0 п.л.
Тираж 1500 экз.

Свободная цена.

12+

Содержание

Раздел#1: **Методология * Теория**

Баранников А.В. **Условия и факторы функционального научения: особенности функционально-обучающегося окружения** 2

Попов А.А., Аверков М.С. **«Звезда пленительного счастья». Локальная история – фактор самоопределения и возможность персональной свободы (Часть 2)** 14

Раздел#2: **Технологии * Методики**

Корнилов А.В., Пономарева Е.А. **Что такое проект в общем образовании?** 22

Раздел#3: **Практика образования**

Махотин Д.А. **Комплексные решения для развития технологического образования школьников** 34

Молоднякова А.В. **Программирование для дошкольников: развитие алгоритмических умений в дошкольном возрасте средствами мобильных приложений по объектно-ориентированному программированию** 39

Терзиева М.Т. **Методические идеи по разработке кинопособия для подготовительной группы детского сада и начальной школы** 43

Раздел#4: **Исследования и проекты**

Шевченко Н.И. **Анализ опыта Англии в области профессионального развития педагогов** 46

Раздел#5: **Рецензия**

Урсула О. **Рецензия на монографию «Социализация выпускников общеобразовательной организации: педагогический аспект»** 51

Махотин Д.А.
Рецензия на монографию-эссе «Техника в литературе разных стран и эпох» 54

Раздел#5: **Дайджест**

Твердынин Н.М. **Технократизм и технофобия** 56

Наши авторы 61

УДК 37.018

1.

Условия и факторы функционального научения: особенности функционально-обучающего окружения

Баранников А.В.

Акцент на формирование функциональных умений и компетенций, а значит, деятельностных и активных, делает образование современным и мобильным, способствует позитивным сдвигам в выстраивании открытой (без границ и барьеров) школы актуальных (функциональных) знаний и компетенций, расширяет функционально-обучающее окружение, что позволяет учащимся своевременно и с пониманием познавать и осмысливать учебные материалы, соотносить и интегрировать их в широком образовательном контексте и применять достигнутое не только в школе, но и в реальных жизненных ситуациях.

Мобильное образование
Распределенное образование
Функциональная грамотность
Функциональная учебно-цифровая среда
Функционально-значимые знания и компетенции
Функционально-обучающее окружение
Функциональные пробелы

Функциональное научение начинается с создания смешанных познавательных контекстов (в том числе внеучебных) для освоения обучающего контента и учебных действий, умений (организованных и спонтанных). Введение цифрового учебного пространства в школьное обучение и его связывание с обучающим окружением учебного учреждения (реальным и виртуальным) будет способствовать позитивным сдвигам в выстраивании открытой и мобильной школы актуальных (функциональных) знаний и компетенций. Они могут включать в себя.

1. Приращение обучающей способности школы, что дает возможность:

• готовить учащихся к самостоятельной и успешной жизни в мире цифровых приоритетов организуемой деятельности;

• проводить успешное согласование в онлайн и офлайн пространстве учебно-цифровых подходов в структуре устойчивого (трансформационного) научения, доступных для учащихся;

• активно использовать в обучающем окружении адресное руководство (рекомендации) и поддержку учителей и более опытных пользователей.

Сегодня, создание школьных информационно-технологических мобильных пространств научения обеспечивает учащимся интерактивное обучающее взаимодействие, где они в рамках получения более разнообразного образования и учебного опыта с опорой на разноспособное учение могут учиться и развиваться в качестве «цифровых» обучающихся.

2. Переход от изолированного (разрозненного в распределенном и многоплановом пространстве) социально-образовательного опыта к агрегированному (взаимосвязанному и взаимообусловленному) организационно-учебному опыту. Цифровое расширение школы и информационно-мобильное добавление к обучающему окружению обеспечивает интерфейс между школой и большим цифровым миром, и увеличивает способность учащихся к работе в разнообразных сетевых взаимодействиях и получению более обогащенного опыта.

Такой сдвиг показывает, что школы сегодня являются важным связующим узлом с цифровым миром в распределенном и разноспособном познавательном пространстве, где учащиеся выстраивают свою учебную работу.

Эти дополнительные информационные средства и инструменты:

• повышают ценность образовательной жизни школьников,

• расширяют коммуникационно-образовательное пространство, соединяя их с новыми идеями, ресурсами,

• вводят в учебные (межличностные и межорганизационными) взаимодействия с другими учащимися и учителями, различными экспертными группами и источниками разных областей знания.

3. Изменение в том, как, когда и где обеспечить обучение. Ликвидация функциональных пробелов в структуре школьного цифрового образования позволяет организаторам обучения и учителям расширить учебные и организационные подходы, добавить дополнительные виды, методы и приемы обучения (включая самостоятельные), в том числе смешанные информационно-образовательные действия, онлайн-курсы, сетевое (внутришкольное и межорганизационное) учение и другие направления, которые школы организуют и предлагают учащимся.

Добавление такой (выходящей за пределы школы) организационно-функциональной деятельности требует, чтобы школы переосмыслили выстраивание обучающих процессов и учитывали:

√ новые реалии (распределенность и многонаправленность учения, быстрое устаревание знаний и широкая доступность разнообразных образовательных ресурсов, сложилась система открытого образования без границ и др.);

√ что ученики учатся не только в школе (могут учиться в любое время и в любом месте, в разных неформальных образовательных организациях и объединениях, с репетиторами и в интернет пространстве и т.д.);

√ мобильные информационные технологии и гаджеты стали неотъемлемой частью их жизни.

Поэтому с функциональной позиции:

√ важно реструктурировать школьные образовательные программы, добавив в них внешкольные познавательные (учебные) действия учащихся;

√ физические учебные пространства должны быть обогащены цифровыми технологиями для поддержки научения более ориентированного на цифровой (информационно-мобильный) опыт познания;

√ это также включает повышение цифровой грамотности учителей и учащихся, нацеленной на максимальное использование возможностей современных информационных технологий и устройств.

4. Формирование ресурсной базы, доступной, для учащихся и учителей:

• приведение в соответствие с программами огромного хранилища ресурсов онлайн и офлайн, которые доступны для обучения;

• обеспечить варьирование различных носителей, которые поддерживают обучение (изображения и схемы, аудио и видео, моделирование и анимация и др.);

• открыть образовательные ресурсы научно-образовательных и социально-культурных организаций и ведущих университетов для свободного доступа к курсам (учителям и учащимся), соответствующим школьному образованию;

• введение цифровых средств и инструментов в систему обучения позволит школам собирать, активизировать эти ресурсы и целенаправленно (адресно) подключить своих учащихся к уникальным информационно-технологическим возможностям цифрового мира.

5. В тоже время, когда учащийся привносит в свое образовательное пространство функционально-значимые для него новые знания, они являются катализатором трансформации и поднятия на новый уровень его текущих представлений о предмете (явлении), для создания новых познавательных дорожек.

• Учащийся, являющийся сильным интуитором, – это учащийся, который в состоянии устанавливать большое количество ассоциативных связей, естественно, его поня-

тийная структура постоянно расширяется, и возникают разнообразные связи из разных контекстов. Такой школьник способен генерировать множество идей взглядов, мнений и он требует полинаправленного подхода. Это любитель широкого профиля, который интересуется всем.

• Сенсор ориентируется на видимое, ощущаемое, очевидное, он в самых разных ситуациях чаще всего функционирует на основе первичной реакции, даже если это происходит с недостатками.

• Учащиеся с ярко выраженной ориентацией на обобщение, при изучении предметного и межпредметного материала обычно стараются использовать разнообразные подходы, что обусловлено склонностью к генерализации.

Тем не менее, в принципе любой учащийся может быть мотивирован, чтобы «копать глубже», несмотря на то, что школьники, в основном, функционируют в характерных для них отношениях к реальности, сенсоров, интуиторов или людей, склонных к обобщению. Все они могут быть разумно сбалансированы и взаимодополнены при реализации предпочтений и выборе стиля, методов обучения.

В таком случае учащиеся смогут с одинаковой вероятностью применять глубокие и поверхностные подходы не только на разных курсах, но это может осуществляться и в рамках одной учебной дисциплины.

6. Расширение способности школы формировать функциональную грамотность обусловлено интеграцией физического и цифрового социального образовательного пространства, а также усилением взаимосвязи между школой и миром образования и труда, что создает коллективный познавательный и организационно-учебный опыт, реализуемый в деятельности каждого. Эти пространства, где разновозрастные и разноспособные сообщества:

• пересекаются в учебно-познавательных контекстах и взаимодополняют друг друга и агрегируют знания (умения) и достижения, получаемые всеми;

• обеспечивают более разнообразные условия для появления и развития инновационных мыслей, идей и их обсуждения;

• дают возможность перенастраивать образование на устойчивое (трансформационное) научение, основываясь на том, как учащиеся взаимодействуют в своем мире;

• опираются на цифровую среду обучения, расширяют возможности действовать самостоятельно и повышают уровень познавательной автономности учащихся;

• предоставляют учащимся выбор в том, как они могут выстраивать получение образования, оценивать и применять обучающие действия, учебное поведение, необходимые для освоения образовательной действительности и формирования активного учебно-организационного опыта.

3. Добавление цифровых учебных пространств увеличивает функциональную способность школ воздействовать на своих учеников и вовлекать их в значимые (социально и личностно) дела.

Эти пространства поддерживают расширенный богатый (созданный многими) опыт, позволяющий учащимся:

√ выбирать, как и когда, почему и где они смогут учиться с наибольшей результативностью, безопасностью и познавательным комфортом;

√ а также с кем в образовательной деятельности они будут с пользой для себя взаимодействовать.

Суть обучения в этом случае заключается в том, что:

√ учащиеся получают возможность общаться (презентовать свои позиции, анализировать и использовать мнения других)

√ обрабатывать и осмысливать информацию, создавать свою и делиться ей, перенаправлять в разные сферы школьного знания

√ при этом идеи и высказывания, предложения и замечания друг друга постоянно без ограничений корректируются всеми участниками, расширяя образовательную результативность.

В этих условиях необходимо постоянно осмысливать и оценивать, как и в каком учебно-функциональном взаимодействии они могут применяться и не только для задействования информационных технологий, но, прежде всего, для адресного обучения в активной и функциональной учебно-цифровой среде, отражающей передовые тенденции и ориентированной на будущее использование получаемого образования:

1. Направлять учащихся на непрерывное учение в опережающем контексте, ориентировать их на социально-образовательное разнообразие при применении полученных результатов, содействовать организационно-управленческой самостоятельности учащихся в приобретении ими знаний и компетенций.

Для этого учителям важно обозначить учащимся:

√ актуальные знания и деятельностные умения (предметные, межпредметные, метапредметные);

√ формы получения образования, подходы и методы, приемы и действия, необходимые для обучения и изучения (освоения учебного материала и образовательной действительности);

√ атрибуты цифрового (информационно-мобильного) технологического сопровождения процессов обучения, способствующих устойчивому научению и приобретению образовательного (социального) опыта;

√ то, что будет включаться в обучающие планы и организационно-учебную работу как в реальном образовательном пространстве, так и в цифровой (виртуальной) учебной среде.

Затем учитель вместе с учащимися:

√ формирует обучающее окружение (учебный материал), требующих от них активной образовательной позиции, моделирует поиск инновационных (нестандартных) путей познания и поддерживает их действия, ориентирует их на самостоятельность и автономность учебного поведения, любознательность и изобретательность в выполнении работы, основывая ее на мышлении противоречиями;

√ привлекает к исследованию и изучению подлинные проблемы и выбирает соотнесенные с реальностью учебные задачи, для решения которых требуется использование цифровых ресурсов и средств, применение интернет инструментов, информационно-мобильных технологий и устройств;

√ обеспечивает через систему заданий развитие способности учащихся мыслить противоречиями и принимать неоднозначные решения, осуществлять гибкое и мобильное планирование, быстро перестраиваться и корректировать распределенные (разнонаправленные) процессы своего учения;

√ способствует командным действиям и размышлениям с коллегами и другими специалистами (экспертами) в разных областях школьного знания, с учащимися и их родителями, иными социальными образовательными партнерами, они совместно моделируют:

√ построение знаний и компетенций;

√ участие в обучение в очной и виртуальной среде, в офлайн и онлайн информационно-сетевом взаимодействии;

√ используя при этом дискуссионные панели, совместные инструменты для выявления и прояснения концептуального понимания и перевода его практические действия.

2. Проектировать и развивать функциональное (мобильное и распределенное) образование и комплексное оценивание в условиях активного учебно-цифрового взаимодействия с окружающей действительностью.

Учителя разрабатывают и предлагают, анализируют и оценивают:

√ подлинный (тот, который реально используется в образовательной практике) учебный опыт (его достоинства, преимущества и недостатки) применения информационно-технологических ресурсов и инструментов при освоении обучающего контента в различных контекстах;

√ и на этом основании предлагают пути и средства формирования и развития знаний (умений) и компетенций, убеждений и отношения, ценностей и учебных смыслов, образовательных установок и опыта обучения в структуре устойчивого (трансформационного) научения, определенных современными вызовами.

В такой функционально-образовательной ситуации учителям необходимо:

√ разрабатывать и адаптировать к школьной образовательной среде открытые и мобильные, распределенные и многонаправленные учебные процессы без границ, которые включают онлайн, офлайн традиционные и цифровые ресурсы и инструменты для продвижения гибридного функционального обучения школьников с опорой на реальные и цифровые ориентиры учащихся;

√ выстраивать взаимосвязанную информационными технологиями функциональную среду обучения, которая позволяет всем учащимся:

√ опираться на свои индивидуальные интересы и обязывает быть учащихся активными участниками учебно-организационной работы,

√ устанавливать свои собственные образовательные цели, управлять и предварительно оценивать свое обучение и получаемые результаты (промежуточные и итоговые);

√ помогать учащимся настраивать (адаптировать) разные образовательные задачи для своего понятийного уровня (компетенций и умений) и персонализировать познавательную деятельность школьников в разнообразные стили обучения и приоритетные стратегии получения образования, в сложившееся у них учебное поведение;

√ предоставлять учащимся комплексные и разнообразные, корректирующие и итоговые оценки с комментариями и рекомендациями в соответствии:

√ с определенными целями, обучающим контентом и подходами (методами, условиями и процедурами) научения;

√ с прогнозируемым использованием полученных данных, знаний и компетенций, дальнейшим формированием обучения и самостоятельности (автономности) учебно-познавательного продвижения учащегося.

Это делается, чтобы в цифровой действительности сформировать персонально и коллективно соотнесенный, ясный и понятный функциональный набор

взаимодополняющих (поддерживающих применительное научение) компонентов, которые раскрывают для учащегося потенциал настоящего, соотнося и согласуя принимаемые им сегодня решения и действия с использованием планируемых результатов, что повышает у него значимость и актуальность проводимой учебной работы и получаемых знаний и компетенций, а значит, устойчивость образовательных приоритетов и научения.

1. Первый шаг включает осмысление и выстраивание следующих элементов:

• ориентиров образовательного онлайн-офлайн взаимодействия, которые показывают ключевые допущения и свободы учебной (персональной и групповой, школьной и внешкольной) деятельности, исходя из познаваемой действительности;

• модели учебно-организационной деятельности в структуре смешанного распределенного образования без границ на основе согласованной программы (очных и дистанционных) действий.

2. На втором этапе смешанного процесса обучения используется материал и способы познания, сгенерированные на первом этапе, для участия в процессе совместного построения (учителем и учащимися) обучающего сценария. Этот второй шаг показывает, как разнородные и разнонаправленные учебные действия (в реальной и виртуальной среде) могут функционировать и развиваться в цифровом обучающем окружении (в коллективе и индивидуально) с опорой на персональное учение (активное и самостоятельное, инициативное и мобильное).

3. Третий шаг предполагает, что участники образовательного процесса оценивают методы и способы организации разнонаправленной учебной деятельности в онлайн и офлайн, возможности переноса (перераспределения) знаний и компетенций из одной сферы в другую, их адаптивность и воспроизводимость в разных учебных (познавательных) контекстах обучающего окружения.

4. Наконец, учащемуся предлагаются поддерживающие и сопровождающие ориентировочно-критические комментарии общего и персонального подхода, которые структурируют его организационно-образовательные ожидания и размышления о собственной (и общепрограммной) учебной позиции и служат ему дорожной картой образовательного продвижения и научения в цифровом пространстве.

5. И в заключении, учитель совместно с учащимися, комментируя и интерпретируя обозначенные уровни с позиции групповой и индивидуальной работы:

• переводят в практическую сферу наиболее важные области обеспечения учащихся актуальным и действенным образованием в учебном учреждении и за пределами школы, оценивают и включают необходимый контент в обучающее окружение;

• обсуждают траекторию реализации модели смешанного (распределенного и разнонаправленного) обучения, опираясь на образовательную предрасположенность и чувствительность (знаниевую и деятельностную готовность, целевую сориентированность, учебный опыт, ценностные и смысловые установки), соответственно усиливая эти качественные активизаторы школьной (формально-неформальной) учебно-организационной работы.

Для данной работы организуется взаимодействие рефлексивных процессов, направленных на актуализацию и функциональность метазнания учащегося, с обучающими системами учителя. И здесь следует провести:

• индексирование

(процесс описания учебно-организационной работы на основе запросов учащихся);

• сравнение (согласование ожиданий и учебных ориентиров учащихся с возможностями предлагаемой структуры научения);

• маркировка (набора ориентиров и критериев освоения и понимания учебного материала) для дальнейшей идентификации (узнавания), указания свойств и характеристик, выстраиваемой системы получения образования;

• проектирование (обсуждение и выбор этапов учебной познавательной деятельности) с целью обозначить, что и каким образом рекомендуется учащимся делать для достижения поставленных целей.

В результате, определяются основные пути учебного продвижения и, таким образом, можно заранее выяснить (выявить и обозначить) ключевые вехи смешанной системы функционального научения (приобретения знаний и компетенций).

В таком случае рекомендуется использовать систему многоперспективных взаимодействий (Я-мое учение, Я-обучающее окружение, в том числе интернет-ресурсы, Я-учитель, Я-партнеры по обучению) в процессе проектирования учительского сопровождения (обоснованного «вмешательства») учителя с целью оказания адресной (требуемой) помощи школьникам в развитии функциональности знаний и компетенций.

На этой основе и будет выстраиваться взаимосвязанное и взаимозависимое персонально-групповое обучающее доминирование функционального обучения. Это выбор варианта учебно-организационной работы по определенным (взаимосогласованным) критериям, которые обеспечивают (дают преимущества) одним формам, методам и видам освоения образовательной действительности над другими.

Сегодня это в большей степени соответствуют сложившимся условиям цифровой действительности, которая и определяет выбор учителями и учащимися форм, методов и приемов учебно-организационной работы. В связи с чем следует осуществлять ряд учебно-организационных действий для выстраивания функционально-ориентированных обучающих процессов:

1. Валидация (выявление объективных доказательств и практических свидетельств того, что установленные требования и характеристика, предназначенные или предлагаемые для использования в образовательном процессе, выполнимы) учебных подходов и инструментов, используемых для оценки образовательного продвижения, учебного поведения, стилей обучения и сориентированности учащихся изучить себя и социально-образовательную трансформацию:

• своих взглядов и подходов к учебно-познавательной деятельности;

• своего понимания, как выстраивать учебные действия и освоение образовательной действительности;

• того, как организовывать самостоятельное (автономное) обучение с позиции планируемых результатов.

2. Большинство образовательных подходов и инструментов, предлагаемых школой для организации функционального обучения внутри учреждения и за его стенами, важно:

• предварительно рассматривать и оценивать с позиции надежности и достоверности;

• результаты, полученные с помощью тех или иных онлайн-офлайн ресурсов и средств, должны быть информативными;

• они должны быть последовательными и взаимодополнять друг друга в различных учебных действиях, проектах и исследованиях, проясняться комментариях и интерпретациях.

На этом основании можно сделать выводы и обобщить с гораздо большей уверенностью, когда способы (приемы) и инструменты познания будут показывать себя надежными и действенными в разнообразных функциональных образовательных взаимодействиях и взаимосвязях в цифровой действительности.

3. Составляя для онлайн и офлайн обучения учебно-функциональную характеристику учащихся, важно выявить их образовательные ориентиры, профили (стили и методы) обучения, учителю необходимо определить возможности и уровни обучающего воздействия на школьников в условиях открытости, распределенности и многонаправленности получения образования в смешанном обучающем окружении.

Важно это делать в межличностном и межорганизационном информационно-образовательном (в том числе сетевом) взаимодействии (я и мое учение, я и обучающее окружение, в том числе интернет-ресурсы, я и учитель, я и партнеры по обучению).

4. В учебно-организационной работе и в цифровой действительности по-прежнему остается востребованным установление функциональной корреляции между разнообразными образовательными областями и формами научения, в которых необходимы взаимосвязи и согласованность между:

• направлениями, стилями и способами обучения (научения);

• разными подходами к учебе и формами учебного поведения в реальном и виртуальном пространстве;

• уровнями (возможностями и способностями учащихся) самостоятельного (автономного) учения на основе

полученных знаний в школе с использованием онлайн и офлайн инструментов научения.

Корреляция должны устанавливаться и осуществляться в совместной деятельности учащихся и учителя с опорой на информационные (мобильные) технологии и устройства.

5. Функциональная корреляция может быть также полезной для:

• дизайна учебного контента и обучающих процессов в объединенной (онлайн-офлайн) структуре образования;

• осмысленной ориентации на функциональность и персональную ответственность за свое учение;

• построения разноконтекстуальной и разноспособной траектории приобретения знания (умений) и компетенций.

Учителя (администрация) в этих условиях содействуют трансформационному обучению школьников (учащиеся осознают, что они изучают, с какой целью, что в них в результате изменится, и как они воспользуются достижениями), помогают им чувствовать себя более уверенно в выборе и использовании методов, нужных для реализации устойчивого научения в цифровой действительности – современного распределенного и разнонаправленного обучения без границ.

Более того, совместная, соотнесенная с возможностями участников, корреляция поддерживает в учебно-организационных действиях конструктивную обоснованность применения тех или иных образовательных средств, ресурсов, инструментов для формирования учебной позиции и предпочтений в получении образования.

6. Комплексная оценка функциональности и эффективности учебных методик и программ. Чтобы процессы научения были устойчивыми и продуктивными, учителям необходимо:

• учитывать потребности учащихся по всему спектру организационно-образовательных вопросов;

• способствовать принятию функционального (гибридного) подхода к обучению, отражающему современные цифровые реалии, распределенного и разнонаправленного, разноспособного учения в открытом доступе;

• оказать помощь учащимся в выстраивании в онлайн (офлайн)-среде приоритетной для них (естественной, функционально соотнесенной с реальностью) траектории получения образования.

• предлагаемые методические приемы для достижения одной или нескольких (желаемых) целей рассматривать и выбирать с участием учащихся;

• приводить примеры и убедительные доказательства об эффективности выбранных методов и приемов в достижении желаемых результатов.

В связи с этим выделим четыре уровневых подхода, основанных:

1. На запросе подтверждения предлагаемого пути. Учитель ставит конкретную учебную задачу (это может межпредметная проблема или тема, то, что требует интерпретации и комментирования). А затем совместно с учащимися обсуждаются и формируются вопросы и процедуры работы над ними. Они направляют учащихся через согласованные формы и способы (приемы) на достижение заранее определенных (для онлайн и офлайн учения) целей (причем результаты уже прокомментированы и конкретизированы).

Этот метод научения хорошо подходит для освоения на начальном этапе сквозных концепций (понятий), подкрепления понимания и для обучения учащихся тому, как выполнять учебные действия, правильно собирать, обрабатывать и оформлять данные, а также интерпретировать и использовать приобретаемые сведения.

2. На обучающе-структурированном запросе. Учитель предлагает ориентировочные (направляющие) вопросы, краткое описание предполагаемого учебного процесса и промежуточные точки соотнесения (корректировки) получаемых достижений в разных формах получения (онлайн и офлайн).

Учащиеся должны дать объяснения планируемым (ожидаемым) результатам, путем анализа и оценки имеющихся данных сформулировать нужные им знания (умения), компетенции и привести аргументированные доводы, как они собираются их приобрести и применять в реальном и виртуальном мире.

3. На регулируемом запросе (методе управляемой самостоятельности). Учитель предоставляет для очного и дистанционного изучения только учебную задачу, проблему для изучения (вопрос исследования), которые предварительно обсуждаются совместно с учащимися (синхронно или асинхронно).

Дальше учащиеся берут на себя ответственность за организационно-учебную разработку того, что было выбрано и следуют своим собственным путем, опираясь на приоритетные для себя методы и приемы изучения, чтобы проверить выдвинутые ими гипотезы (предположения и суждения).

А затем осмысляют достигнутое (на разных уровнях понимания), с целью сообщить (презентовать) свои результаты и возможности их применения, выслушать замечания и предложения, откорректировать и продолжить работу. Это также можно проводить онлайн или офлайн, синхронно или асинхронно.

4. На автономном (самоорганизационном самообразовательном) запросе. Учащиеся формулируют и предлагают учителю и другим участникам по изучаемому на данный момент разделу (теме) свои собственные учебные задачи, проблемы для изучения (или вопросы для исследования). Они обсуждаются, корректируются и утверждаются для выполнения.

После этого они разрабатывают и выполняют выстроенную ими образовательную деятельность и обеспечиваются консультационной поддержкой. По мере продвижения (промежуточные этапы, онлайн или офлайн общение оговариваются заранее) сообщают о своих результатах и выводах, предлагают свои комментарии. На основании этого определяется уровень усвоения материала, после чего учащиеся получают замечания, предложения и действуют дальше.

Этот тип запроса часто встречается в контексте школьных учебных и научно-познавательных круглых столов, дискуссионных форумов, ученических конференций, «ярмарки идей» и т.д. там, где у учащихся имеются условия задавать свои собственные проектно-исследовательские направления, но также это может продуктивно использоваться в регулярных учебных процессах.

В условиях такого функционально-образовательного подхода особое внимание обращается на такой важный компонент учебного процесса, как установление социально-образовательных взаимосвязей (в том числе и сетевых), обеспечивающих расширение познания и понимания. Это обусловлено тем, что мозг постоянно работает над созданием ассоциаций и формирует взаимозависимость и функциональность между существующими знаниями и новой информацией, которую он получает.

Такая организация научения с позиции формирования функционально-ориентированных знаний и компетенций:

• способствует включению знаний и умений, компетенций в разнообразное реальное и виртуальное социально-образовательное пространство;

• позволяет осмысливать и анализировать материал в системе различных точек зрения и мнений на явления или предметы цифровой действительности;

• обеспечивает их реализацию в ходе учебной деятельности в различных ситуациях формального и неформального образования онлайн и офлайн;

• располагает учащихся к использованию знаний (умений), компетенций во внеучебном пространстве;

• побуждают учащихся к применению такой организации приобретения знаний в их жизнедеятельности;

• дает им возможность с пониманием реализовать себя в очном и дистанционном взаимодействии с различными людьми и жизненными явлениями.

В этом случае необходимо оказание помощи и поддержки учащимся в:

a) определении их сильных и слабых сторон;

b) обращении внимания учащихся на согласование жизненных и учебных приоритетов и формирование учебного поведения и образа действия в структуре смешанного обучения;

c) выборе форм и способов получения онлайн и офлайн образования в едином обучающем окружении;

d) использовании соотносимого с личностью учащегося подхода к организационно-образовательной деятельности;

e) выработке социально-образовательных смысловых установок и убеждений, значимых направлений познавательной активности в образовательном информационно-сетевом взаимодействии.

Учащимся также нуждаются в рекомендациях, как они могут в разных формах и методах функционального изучения, образовательных процессах воспользоваться свойственными только им способностями, знаниями и компетенциями, чтобы применить их для решения проблем (в том числе и учебных) в реально формируемом жизненном пространстве.

Вместе с учащимися необходимо разработать анкету (вопросник), с помощью которой они смогут осуществлять самомониторинг, контролировать свое образовательное продвижение, проверять результаты, самостоятельно давать оценку и корректировать учебные действия, соотнося с исходными позициями анкеты.

Очевидно, что учащиеся лучше всего учатся, ориентируясь на экспертов и значимых партнеров по образованию. Различие между знающим и новичком обнаруживается в том, как в их учебной деятельности связаны друг с другом информация и идеи, как участники в больших виртуальных мирах ориентируются в своей среде для достижения определенных целей.

У новичков эти связи часто разорваны, и они не видят взаимозависимости получаемых знаний друг с другом и с основными идеями, им не хватает умения толкования приобретенной «кучи информации», фактов, часто это просто «инертные знания», которые редко используются. Концептуальная сеть знаний «эксперта» систематизирована, более богата и разнообразна, наполнена тонкими различиями, что трудно найти у новичков.

Образование, которое осуществляется в функционально-обусловленном контексте, можно представить на трех уровнях:

• Нейронный уровень:

√ формирование нейронных связей, поскольку ввод новой информации актуализирует стимулы изучения, а получаемый опыт, его анализ и итоговые выводы способствует развитию мыслительной деятельности. При этом формирующиеся связи играют важную роль в развитии и активации памяти;

√ как отмечают нейрофизиологи, получаемые знания (умения), компетенции и учебно-организационные действия не располагаются в какой-либо определенной отдельной точке человеческого мозга, вместо этого они распределяются по многочисленным разделам.

√ в связи с чем знания (умения), компетенции становиться отправной точкой, стимулом и «атрибутом моделей многоаспектных и разнонаправленных нейронных взаимодействий», что и обеспечивает повышение обучаемости.

• Концептуальный уровень:

√ он обусловлен пределами образовательной дисциплины или областью знаний. Основные идеи, концепции, понятия учебно-познавательного поля выступают в качестве сущностных позиций (дисциплины, области знания) для изучения и освоения в образовательных процессах, при этом данные компоненты в обучающем окружении интегрируются в содержательно-деятельностную сеть;

√ учащиеся получают возможность (а к этому надо стремиться) развивать системное понимание в процессе освоения социально-образовательной действительности, что делается (проводится) путем формирования концептуальных связей, подобных тем, которые представляют в этой области специалисты (учителя и экспертное сообщество).

• Внешне-обучающий:

√ формирование этой стороны образования сегодня значительно облегчено за счет интенсивного и многогранного развития интернета, онлайн-технологий, которые широко открыты и доступны для активного участия школьников по самым разным направлениям;

√ блоги, вики, социально-образовательные закладки и сайты, социальные сети, многочисленные ресурсы, источники, подкасты, базы данных и т.д. повышают потенциал учащихся, поскольку они могут общаться с различными людьми, с экспертами и с любым контентом;

√ понимание, во внешне-обучающем смысле, являет*ся неотъемлемым элементом, связанным с формой и структурой получения, анализа и обработки учащимся личной информации, которую он извлекает и создает в интернет-пространстве.*

Выделим важные факторы функционального (офлайн и онлайн, школьного и внешкольного, организованного и спонтанного, персонального и коллективного, автономного и регулируемого учителем) обучения и управления таким научением, которые необходимо учитывать, и на этой основе выстраивать организационно-образовательную работу.

1. Ситуационные факторы сопровождают учебно-функциональную деятельность и оказывают влияние на обучающий контент и социально-образовательные контексты, в которых действуют учащиеся. Поэтому при дидактическом наполнении процесса научения следует учитывать возникающие различия, которые на него воздействуют (меняют), и принимать их во внимание при выборе учебно-организационного инструментария:

• видовой контекст:

√ каков социально-культурный и образовательный уровень класса и его структура (возможности) обучаемости;

√ как будет организована обучающая деятельность (напрямую, в школе и за ее стенами, в режиме онлайн или комбинированным образом);

• ожидания участников образовательных процессов:

√ учет содержательных, предварительных результативно-целевых и организационно-образовательных приоритетов и предпочтений;

√ опора на учебно-деятельностные, ресурсные и коммуникационные ориентиры школьников при выстраивании ими образовательной траектории;

√ обеспечение на этой основе достижение целей общешкольных (важных для всех) и личностных;

• характер функционально-направленного содержания:

√ изучаемые в реальных условиях явления и предметы часто «соотносятся друг с другом» в системе единства и многообразия природных и человеческих взаимоотношений;

√ освоение образовательной действительности строится в поисках общесогласованного опыта и ответа (по возможности избегать единственно правильного), особенно в сфере гуманитарных науки, где позиции и интерпретации могут значительно «расходиться» в поисках оптимального осмысления;

√ формирование и принятие школьного обучающего контента и образовательной деятельности учащимися осуществляется в персонально обусловленных

учебных действиях, которые становятся таковыми, когда учащиеся решают общепрограммные задачи со своих позиций, а собственные ожидания вписывают в общую работу;

• характер учащихся:

√ как они относятся к содержанию и организации образования, воспринимают и осмысливают его;

√ какие знания (умения) компетенции и учебно-познавательный опыт, связанные с их предыдущей деятельностью, они могут привнести и использовать в школе и за ее стенами;

√ что учащиеся в состоянии на этой основе изучить в системе школьного образования и применить на практике;

• характер учителя:

√ какие убеждения и ценности, жизненные и образовательные смыслы, социальные и учебные модели поведения, знания и компетенции учитель приносит в общение с учащимися, в учебную и организационную работу;

√ какие методы он использует для выстраивания социальных образовательных взаимоотношений, организационного взаимодействия с учащимися и взаимосвязи между обучающим окружением и школьниками.

2. Определение функциональных целей и ученических стремлений в современной цифровой действительности, того, что учащиеся хотели бы достичь. Соответствующим (организованным и спонтанным) образом они должны узнать в онлайн (офлайн)-пространстве о важнейших явлениях, событиях, предметах, поэтому цели формулируются в доступных и увлекательных терминах и понятиях, с комментарием для учащихся по персональной значимости и возможности применения в учебных и реальных условиях.

В этой ситуации важна концентрация на значимых сторонах учебной деятельности и социально-образовательных результатов:

• формирование и опора на базовые знания и умения (то, что в учебно-познавательных действиях является основой для компетентностного освоения разных сфер деятельности в реальной и виртуальной среде);

• включение в социально-образовательное взаимодействие разновидовых и разнонаправленных знаний (умений), самообразовательных компетенций и их деятельностная интеграция в смешанном обучении;

• целевая ориентация на адекватное применение полученных результатов (освоенных знаний, умений и компетенций) в реальных жизненных и нестандартных ситуациях, в социальном (сетевом) взаимодействии;

• соблюдение ценностных (социально-личностных) параметров при выстраивании образовательных процессов;

• предвидение, мониторинг и учет антропогенных факторов обучающего воздействия в структуре школьных отношений и в открытом образовательном пространстве;

• придание значения, комфортному состоянию учащихся, их чувствам, позитивному эмоционально-пси-

хологической атмосферы, интересам, ценностям (жизненным смыслам) учащихся при оказании им помощи в учебно-организационной деятельности;

• осуществление социально-образовательной организационной работы с позиции «учиться делая, делать учась».

Следует обратить внимание на применение моделей и стратегий информационно-образовательного взаимодействия учителей и учеников в структуре смешанного функционально-деятельностного обучения:

1. Выстраивание учителем учебных отношений с учащимися как организатора образовательной мастерской (студии) с использованием в онлайн (офлайн)-обучении имитационно-деятельностных видов научения. Студия, как правило, представляет собой функционально-открытое пространство, где учащиеся создают свои знания и видят их функциональность. Учитель может наблюдать за деятельностью всех учеников и может привлечь внимание к их решениям и подходам.

Учащиеся не ограничиваются только учебными действиями, основанным исключительно на опыте преподавателя (они становятся соорганизаторами). Деятельность учащихся может использована для рекомендаций и влияния на других участников, определения персональной направленности.

Важно, что это не отдельные части программного обеспечения, но целостное функционально-обучающее окружение, в котором все участники и организаторы, привлекаемые экспертные сообщества, ненавязчиво взаимодействуют в свободной и открытой форме, свободно опираясь интернет-пространство, онлайн-инструменты и разнообразные ресурсы.

В связи с этим часто возникает вопрос о соотношении минимального (консультационно-поддерживающего) обучения и руководимого (инструктивно-организующего) в деятельности конкретного учащегося. Тонкий и сложный, разнородный и разнонаправленный характер функционального образования предполагает, что каждый из предлагаемых подходов имеет свою ценность в зависимости от места и времени, целей и возможностей школьников, обучающего окружения, учебно-познавательных контекстов.

Например, каждый ученик может презентовать свою работу и достижения в своем собственном ключе, показать, как это функционирует, что позволяет учителю выделять (и комментировать) исключительные случаи оригинальных подходов школьников. Учащиеся при этом могут учить друг друга и получать знания от учителя и других учеников.

Деятельность учителя выстраивается в качестве:

• обучающего модератора (следить за правильностью и корректностью использования социально-образовательных и учебно-познавательных ресурсов, разделов, курсов, тем);

• функционально-образовательного распорядителя (помогать ориентироваться в условиях формального, неформального и информального учения и взаимодействия).

2. Модель учителя как функционально-сетевого администратора основывается на том, что информационно-образовательное пространство, как и наше мышление (ум) – это постоянно функционирующая (развивающаяся) система связей между идеями, концепциями, понятиями, явлениями и событиями, предметами и фактами. Поэтому учащиеся (участники учебно-познавательных процессов) в своей социально-образовательной деятельности могут задействовать их в структуре персонального обучающего онлайн-окружения, которое они создают самостоятельно, с помощью учителя (совместно с ним) и экспертного педагогического сообщества.

Поддержка и сопровождение школьников в учебно-функциональной самоорганизации и приобретении знаний (умений), компетенций, необходимых им для создания собственных информационно-обучающих сетей, оценки их эффективности, качества учебно-организационной работы в рамках мобильной, изменчивой и нестабильной ресурсной структуры, представляет собой важное изменение в том, как в условиях школьного функционального обучения структурировать традиционные формы представления образования и вписывать в цифровую действительность.

В данной модели учебно-функционального научения основной задачей педагога является помощь учащимся в формировании функциональных связей и создании персональных информационно-обучающих сетей. Поскольку учащиеся постоянно сталкиваются с новыми ресурсами и источниками информации, базами данных в интернет-пространстве, им предлагается анализировать и критически относиться (оценивать) их учебную и познавательную готовность к учебной деятельности в диверсифицированной и разнонаправленной сети, в смешанном обучающем окружении.

В обучающей сети учащимся важно помочь в функциональной активизации самоуправляемого учения, последующего его осмысления (рефлексии) и при применении полученных знаний. Изучает их и учитель (вместе с учащимся) путем анализа и оценки характера, качества и функциональности информационно-сетевого обучающего окружения (школьного и внешкольного) и того, как

значимые образовательные действия формального и неформального учения взаимосвязаны и понимаются.

3. Модель, в которой учитель берет на себя функцию распорядителя, направляющего учащихся к ресурсам и показывающим доступные возможности (методы и приемы) функционально-ориентированного научения с учетом специфики онлайн (офлайн) деятельности, о которых учащиеся могут не знать. Учитель в этой ситуации обеспечивает формы мягкого руководства, в которое:

• в одних случаях, может включать традиционные виды учебной помощи и поддержки учащихся;

• в других случаях, учащимся позволяется самостоятельно изучать (исследовать) и работать в проектах.

В этой модели нам нужно подтолкнуть учащихся к использованию множества (имеющихся вокруг них) возможностей функционального научения, которые «созрели» для них и доступны им сейчас. Учитель имеет возможность обратить внимание на те явления и предметы, о которых школьники не знали (или не замечали) и которые теперь оказались доступны и ими можно воспользоваться.

Здесь для учителя важно, чтобы имелся быстрый доступ к этим необходимым ресурсам. Это происходит все чаще, поэтому образование, получаемое учащимися в формальной, неформальной и информальной среде, становится все более взаимозависимым. В связи с этим в современной школе остро ощущается необходимость перехода к функционально-направленным программам обучения и самообразованию (совместно создаваемым с учителем и индивидуально) в условиях открытого учения без границ.

В настоящее время интернет-обучение предлагает значительно больше шансов осуществления школьной и внешкольной учебно-функциональной деятельности и это требует от учителей быть проводниками, гидами и экскурсоводами для учащихся в информационно-сетевом пространстве.

4. Обучение с позиции куратора-эксперта опирается на функциональную автономию учащихся, но учитывает вероятное возникновение неуверенности в своих силах вследствие трудности достижения поставленных целей в изучении неизвестных сторон образовательной действительности. В связи с этим необходима совместно выстроенная учебная познавательная траектория (карта научения) с ориентирами в обучающем окружении.

Учитель в этом случае помогает сориентироваться, показывая собственную модель освоения образовательного материала. Учебная среда, в которой знания и компетенции взаимодействуют могут быть исследованы, созданы (сформированы) и освоены с позиции применения.

Поскольку куратор очень хорошо (надеемся на это) разбирается в своей образовательной области, он старается не ограничиваться в классе только традиционными формами учебной и организационной работы (человек учится в любое время и в любом месте), отражающих внутришкольную обучающую структуру.

Учитель-куратор уравновешивает свободу и ответственность самостоятельности учащихся, включая их в продуманную интерпретацию исследуемого (познаваемого) предмета. В такой ситуации учащиеся, имея педагогическую поддержку, могут свободно исследовать явления и факты, концепции, понятия и идеи, объекты и образы, с которыми они сталкиваются при изучении тех или иных дисциплин. Но когда они взаимодействуют с предметом изучения (образовательной действительностью), важно, чтобы ключевые понятия и концепции дисциплины нашли ясное и прозрачное отражение в консультационных кураторских действиях учителя.

Такая организация взаимодействия обучающего окружения и персонального учебного пространства обеспечивает функциональное распознавание, осмысление и понимание образовательных принципов, закономерностей и тенденций, форм и моделей познания и учебного поведения в различных системах получения образования.

Литература

1. Баранников А.В. Инициативное и мобильное учение в условиях персонализации школьного образования. М.: УЦ «Перспектива», 2019. 272 с.
2. Баранников А.В. Образование устойчивого научения. М.: УЦ «Перспектива», 2020. 256 с.
3. Баранников А.В. Школьное образование в цифровой действительности. М.: УЦ «Перспектива», 2021. 412 с.
4. Фрэнсис Дженсен. Мозг подростка. Спасительные рекомендации нейробиолога для родителей тинэйджеров. М.: Изд. Эксмо, 2019.
5. John Butterworth and Geoff Thwaites. Thinking Skills Critical Thinking and Problem Solving. Second edition. Cambridge University Press, 2013.
6. Visible Learning and the Science of How We Learn. John Hattie and Gregory C. R. Yates. First published 2014 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
7. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Committee on Developments in the Science of Learning with additional material from the Committee on Learn-ing Research and Educational Practice, National Research Council. NATIONAL ACADEMY PRESS Washington, D.C., 2000.

УДК 37.013

«Звезда пленительного счастья». Локальная история – фактор самоопределения и возможность персональной свободы (Часть 2)

Попов А.А., Аверков М.С.

В предлагаемой статье мы хотим показать роль и значение исторического знания и специально организованной работы с ним для реконструкции молодыми людьми собственной идентичности, конструирования персональных жизненных сценариев и стратегий, а уже в их рамках – реализации проектов и программ, обеспечивающих общезначимые изменения. В совокупности эти образовательные результаты обеспечивают онтологическое и деятельностное самоопределение взрослеющих людей.

Продолжение статьи (начало в журнале Интерактивное образование, 2021 год, №5, С. 2-6).

Онтопрактика
Социогуманитарные технологии
Самоопределение
Идентичность
Персональные жизненные сценарии
Постмодернизм

4

Тезис 1. «Человек начинается с различий».

В основе этого суждения лежат представления немецкого экономиста, экономического географа, социолога, а также, фактически, социального философа Альфреда Вебера (1868-1958), младшего брата великого социолога Макса Вебера. В своей поздней работе «Третий или четвертый человек. О смысле исторического существования» (1953 г.) он выделил четыре существовавших на тот момент историко-антропологических типа:

а) человек неандертальского типа, полностью включенный в природу и зависящий от её сил; фактически, это лишь максимально совершенное животное, овладевшее систематическими и целенаправленными продуктивными действиями, и за счёт этого достигшее большей эффективности, чем его соседи по экосистеме;

б) человек разумный, сначала превративший охоту в культурную деятельность, а затем создавший продуктивное хозяйство, но еще не построивший сложные управленческие и знаково-символические системы;

в) человек эпохи цивилизаций Древнего мира, средних веков, нового времени – создавший собственную антропогенную среду, постепенно получивший господство над природой, научившийся управлять собственной жизнью, сформировавший ценность свободы – но одновременно отчуждаемый от неё теми социальными институтами, которые он же создал для максимального освобождения от природных условий;

г) человек конца XIX – первой половины XX века (а мы уже можем сказать, что и второй половины XX века, и начала XXI века), который оказывается функцией тех социальных машин, что были созданы в процессе исторического творчества его предками; А. Вебер полагал, что этот «четвёртый» человек «отрекается» от гуманности и свободы, исходно присущих человеку как существу, действующему по основаниям, отличным от природных [9].

В связи с этими исторически обусловленными моделями человека, А. Вебер выделяет и три типа «социальных религий», то есть, «исторически оправданных» (не обязательно обусловленных!) картин мира и предпочтительных моделей деятельности, присущих, с его точки зрения, «четвертому человеку»:

- «американский тип»: для людей создаются равные формальные (юридические) возможности достижения успеха, предполагающие, что по результатам деятельности результаты будут совершенно неравными;

- «европейский тип» (ярче всего, на мой взгляд, проявляющийся сегодня в Скандинавских странах): для всех людей обеспечивается некий «необходимый минимум» ресурсов для деятельности, в том числе, творческой, который уже сам человек может преумножать; кроме того, предлагаются некие стандарты деятельности и нормы социальных отношений, за пределы которых, не может выйти даже самый состоятельный человек;

- «советский тип»: равенство людей понимается как их одинаковость, вплоть до унификации образа жизни, бытовых привычек, самых важных целей, желаний и побуждений, а также как обязательную «слитность» общества, заведомое включение индивидуального «я» в какое-либо общее «мы».

А. Вебер не говорил напрямую, что советский тип равенства представляет собой нечто плохое (и, как показывают исследования советского общества, в том числе, культуры повседневности уже в 1950-е гг., унификация там уже тогда была далеко не тотальной, но Вебер вряд ли располагал подробной информацией о жизни по ту сторону «железного занавеса»). Но он подчеркивал, что именно в политических режимах, подобных советскому, наиболее полно реализуется «четвёртый» тип человека – подчинённый бюрократической системе, сведённый в её рамках к частной функции. При этом, очевидно, что и две другие «социальные религии» опирались и опираются на ту или иную модель равенства, правда, обеспечивающую гораздо больший коридор для реализации индивидуальности.

Для Вебера появление разных типов «четвертого человека» было опасным симптомом. Он полагал, как полагает вслед за ним и наш научный коллектив, что «человек начинается с различий». В основе разрабатываемой нами антропологической платформы, которую мы называем «гуманитарной», лежит презумпция того, что люди заведомо различаются между собой по картине мира, модели поведения, предпочтениям, и т.д. И именно эти различия, в том числе, необходимость взаимодействия между их носителями, делают жизнь интересной и динамичной, обуславливают процессы развития.

При этом Вебер был учёным, а не проектировщиком. Он фиксировал тенденции, но не предлагал меры для их преобразования. Тем более, что значительные преобразования описанной им ситуации произошли «естественным» путем уже после его смерти. Сначала были общественные и, главное, культурно-антропологические движения 1960-х гг., затем произошли изменения, связанные с падением «железного занавеса» и развернувшиеся по обе его стороны. Наконец, массовое распространение Интернета, появление социальных сетей, массовизация технологий работы с виртуальной реальностью, создали принципиально новые условия для жизнедеятельности человека, которые не могли не повлиять на преобразование господствующего антропологического типа.

Ввиду этих фундаментальных исторических изменений, современниками которых, мы являемся, и ввиду проектной позиции, по крайней мере в сфере образования, я, опираясь на комплекс разработок нашего научного коллектива утверждаю, что пришло время говорить о «пятом» человеке, если продолжать систему очерёдности Альфреда Вебера. Это человек, самоопределяющийся по отношению к объективной реальности, в том числе, к общественным институтам и культурному наследию, и конструирующему собственный жизненный путь, используя их как опоры и ресурсы, но не как детерминанту собственной активности.

В основе самоопределения лежит феномен, для которого, я ввел определение «трансцендентный переход». Оно означает «переход границы» между освоенным или, по крайней мере, известным и описываемым в известных тебе категориях – и пространством, в котором тебе придётся самостоятельно ставить цели, принимать решения, выстраивать действия, одновременно изучая базовую структуру этого пространства и его закономерности. Любое развитие связано с переступанием через некоторый критически значимый фактор (незнание, страх, эмоциональное неприятие, и т.д.). Даже в нашем языке есть устойчивое выражение «переступил через себя». А из исторического материала здесь вспоминается выражение «перейти Рубикон», связанное с гражданскими войнами в Риме I в. до н.э. . Сенат велел Цезарю оставить свои легио-

ны у реки Рубикон и явиться в Рим одному для отчёта; Цезарь понимал, что с наибольшей вероятностью, его в Риме осудят и казнят – но если он перейдет Рубикон с армией и двинется на Рим, то станет мятежником, и каждый гражданин получит право его убить. Следовательно, перейдя Рубикон (мы не будем обсуждать те хитрости, которыми он обставил этот процесс), Цезарь заведомо менял свой статус: он выходил за пределы римских законов и мог сделаться как гонимой жертвой, так и создателем нового порядка в государстве (как известно, реализовался второй вариант). [15] В любом случае, самоопределение предполагает переход человека в иное состояние. А если переход связан не просто с принятием ситуативного, пусть и трудного, требующего усилий, решения, а с отношением к трансцендентному слою, то человек, совершающий этот переход, входит, условно говоря, в «состояние онтологии», или же в состояние, где мы думаем о смыслах своей жизни. В работах нашего современника, немецкого философа-антрополога Петера Шульца, соответствующее состояние человека обозначается как «selbstbestimmung» (на самом деле, укоренённом как в немецком языке вообще, так и в германском социально-антропологическом дискурсе в частности). [16] Буквально этот глагол переводится как «стоять самостоятельно» или «самостояние») – действие или даже, скорее, серия действий, определяемых автономной, свободной волей человека. Ему противостоит «fremdbestimmung» - человеческие действия, направляемые какой-либо внешней инстанцией, внешним влиянием. Интересно, что слово «самостояние» использовал А.С. Пушкин, и как раз применительно к историческому знанию, притом, не «всеобщему», отчужденному от человека, а именно такому, которое можно назвать «локальной историей»:

«Две вещи дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано до века,
По воле Бога самого,
Самостоянье человека –
Залог величия его!»

Самоопределение можно обозначить как действие нетранзитивного (то есть, не оборачиваемого, не возвращаемого) типа (а значит, требующего специальных управленческих опор и процедур для своего обеспечения), за счёт которого, человек обосновывает собственное бытие – и организует свою активность, исходя из этого обоснования. Из этого определения должно быть очевидно, что самоопределение как образовательный результат заведомо требует особой организации образовательного пространства, особых педагогических и, шире, гуманитарных технологий, речь о которых, пойдет ниже, особых профессиональных действий, причём, не только действий педагога. Вообще можно поставить вопрос о том, кто отвечает за самоопределение. Традиционно за это отвечала Церковь; сейчас по умолчанию считается, что за него отвечает система образования, но это утверждение имеет весьма шаткие культурные обоснования.

Очевидно, что «четвертый» человек и «пятый» человек принципиально по-разному осмысливают своё место в историческом процессе и, соответственно, значение исторического знания для себя. Для «четвертого» человека история фактически является оправданием его положения, в котором он фактически ничего не решает даже по поводу собственной жизни, и поэтому она реконструируется как арена, на которой реализуются и сталкиваются макропроцессы, использующие людей как материал, но не зависящие от чьей бы то ни было сознательной воли. Пятый человек, не претендуя на прямое управление макропроцессами, самоопределяется внутри них, выстраивает оптимальную для себя жизненную стратегию и изменяет действительность в локальной точке. А при условии кооперации с другими частными людьми и сознательного согласования собственных интересов, может повлиять уже и на макропроцесс. Если для «четвертого человека» оказывалась актуальной история социально-экономических формаций или цивилизаций, то «пятый человек», не отказываясь от последних, интересуется моделями поведения и деятельности конкретных людей в конкретные эпохи. Притом, для его целей важны персональные истории как выдающихся исторических деятелей, так и людей «частных». Здесь уместно вспомнить фразу Марка Блока, одного из основателей «Школы Анналов», о том, что для историка записная книжка парижской хозяйки с обозначением цен на продукты в день взятия Бастилии более важна, чем вновь открытое личное письмо Наполеона [1]; сто лет спустя эта логика «Школы Анналов» стала актуальной и для массового изучения истории.

В тесной связи с новым подходом к истории и историческому образованию находится и индивидуализация патриотического воспитания. Она, разумеется, не отрицает массового патриотизма и его институциональных опор, сложившихся в эпоху модерна. С моей точки зрения, массовый патриотизм сводится к категории «идеология» - совершенно нормальной и полезной компоненте социокультурного пространства, при условии, что она наполнена смыслами, вытекающими из точных и сложно организованных знаний, и либо «просто» обеспечивает усиление

людей, оформление и укрепление их онтологических оснований, либо прямо побуждает к продуктивной деятельности. Примеры таких смыслов, вернее, социокультурных конструктов, лежащих в основе идеологии, очевидны: «Русский мір», русский язык, значение отечественной культуры для мирового пространства. Но, разумеется, ни один психически здоровый человек не сможет построить собственную жизнь в рамках контекстов и смыслов такого масштаба, потому что они относятся к «большой» онтологии. Человечество, и в том числе Россия, российская культурная традиция, знали несколько типов «больших» онтологий: мифологическую картину мира; картину мира, управляемого Богом; представления об обществе, управляемом объективными законами («инженерная» картина мира); «общенаучная» картина мира. И «маленький» человек, разумеется, находил своё место в этих онтологиях, в том числе, зачастую гордился этим местом как причастностью к глобальным процессам. Но во всех случаях и во все времена у него оставался свой собственный, «маленький» мир. И если в рамках мифологической и религиозной онтологии «микромир» управлялся, в целом, теми же силами и по тем же законам, что всё мироздание (цитируя Писателя из «Сталкера» Стругацких-Тарковского, «в каждом доме был домовой, а в каждой церкви – Бог»), то в рамках более поздних «больших» онтологий разрыв между микро- и макромиром только возрастал. А патриотическое воспитание и «историческая политика» строились, исходя только из требований «макро-мира».

Работа с «локальной» историей, историей семьи – в том числе, в рамках проекта «Локальная история» - позволяет человеку выстроить тот самый «микромир», при этом, заведомо согласованный с идеологией «макромира», по конкретным параметрам (в том числе, связанным с идентичностью и гражданской ответственностью). При этом, в контексте обсуждения «пятого человека», микромир представляет собой не «норку» и даже не «лакуну», где человек может спрятаться от неприятных ему макропроцессов, а полноценную систему деятельности и представлений, связанную с большим миром основными онтологемами и разделяемыми нормами, но при этом управляемую автономно, волей конкретного человека. Такой подход, на наш взгляд, обеспечивает гораздо большую эффективность патриотического воспитания, чем прямое погружение в смыслы «большой» онтологии и соответствующей идеологии, без опосредствующих элементов.

Но подобное построение персональной культурно-исторической идентичности, персональной гражданской позиции, освоения исторического знания в масштабах и контекстах, соразмерных «частному» человеку, не может быть обеспечено без гуманитарных технологий. Их ключевым отличием от иных технологий является их «тонкий» или, ещё точнее, «мягкий» характер, по аналогии с «мягкими навыками» - «soft skills». Их применение не предполагает отношений власти, принуждения, насилия, реализации чьей-либо одной воли. В рамках гуманитарных технологий мы вполне можем работать с самыми разными группами населения, не просто полностью учитывая их интересы и побуждения, но обеспечивая все условия для их реализации – и с равной степенью эффективности добиваться как своих собственных целей, так и целей противоположной стороны. Властные технологии не предполагают такой кооперации между участниками управления – они работают лишь в оппозиции «субъект-объект», причём, объект получает ровно то благо, которое запланировал для него субъект, а не он сам.

Стоит привести несколько примеров гуманитарных технологий. Так, Евросоюз в своё время обратил внимание на то, что в Перу есть племена индейцев с очень ранней рождаемостью и, как следствие, очень ранней смертностью. С этой проблемой предполагалось бороться посредством не-гуманитарных технологий: в индейские сёла поехали люди, выдали населению противозачаточные средства – и в результате ничего не получилось, потому что юный индеец просто надевал презервативы на своё копьё как главный атрибут мужчины, заходил с этим копьем к девушке… и новая ранняя беременность происходила. Более того, поскольку, молодые люди были уверены, что теперь у их половых отношений последствий не будет, они начали вести их более активно, и процент ранних беременностей даже вырос. Тогда за этот вопрос взялся Патрик Хэмфриз, ученик известного философа и социолога Юргена Хабермаса. Его команда привезла индейским племенам видеокамеры. За счёт этого хода, индейские подростки – 14, 15, 16 лет – смогли увидеть себя со стороны, оценить степень редуцированности или, еще откровеннее говоря, убогости своей жизни. И камеры стали использоваться уже для собственного творчества – ребята начали снимать фильмы! Одновременно появились спортивные занятия, появился запрос на библиотеку, которая была оперативно создана, и т.д.

Можно сказать: это ситуация Латинской Америки, притом, одного из её самых отсталых сегментов. Какие же гуманитарные технологии актуальны для современной России и в целом постсоветского пространства? На одних выборах в Украине команда гуманитарных технологов начала проводить интервью с людьми, стоя у торца некоего жилого дома, на оживленной улице. Люди проходили мимо, а представители команды политтехнологов брали

у них интервью. В результате были, с одной стороны, выявлены интересы и потребности людей, с другой стороны, люди были вовлечены в обсуждение актуальных проблем, в задаваемом нами ключе. Этот ход, среди прочих, обеспечил не просто вовлечение граждан в выборы с определённой позицией, но привёл к формированию новой политической партии.

Ещё раз подчеркнём – гуманитарные технологии решают актуальные задачи не за счёт насилия, а за счёт использования человеческого потенциала – создания специальных условий для его актуализации, оформления, превращения в новые единицы деятельности.

5

Тезис 2. Самоопределение как предельный уровень субъективации.

Как уже было показано выше, ключевым качеством «пятого человека» становится самоопределение, и именно оно организует новый, индивидуализированный и деятельностный способ освоения и использования исторического знания. В свою очередь, самоопределение становится высшим, предельным уровнем субъективации человека.

Всего этих уровней можно выделить 3. Они указаны на схеме 1. Фактически, она представляет собой схему мыследеятельности Г.П. Щедровицкого [17], перерисованную в контексте управления. Внутренний слой соответствует уровню мыследеятельности, средний слой – уровню мыслекоммуникации, а внешний контур – мышлению как таковому.

Схема 1.

Первый уровень – это уровень ресурса, когда самым ценным у человека являются его отдельные умения и способности, становящиеся фактором создания стоимости уже за счёт вовлечения в сложно организованную систему разделения труда. Собственная воля (субъектность) человека сводится к тому, чтобы максимально развить и инструментализировать свои наиболее выигрышные качества, после чего – предъявить их тем субъектам более высокого уровня, которые сумеют капитализировать данный ресурс. Соответственно, на этом уровне субъективации человек управляет лишь своим поведением, и именно поведение становится главным типом его активности.

На втором уровне человек уже распоряжается своим ресурсом, обращая его в капитал. Для этого ему требуются уже не только частные умения и способности, но и целостные компетенции как инструментарий для решения комплексной задачи определённого типа. Здесь человек в качестве базовой активности и предмета управления реализует уже персональную стратегию.

И наконец, на третьем уровне происходит самоопределение. Здесь человек реконструирует актуальную для себя картину мира и свои намерения в этом мире; на данной основе, осознаёт, оформляет и реализует свои базовые цели и возможности, в том числе, такие, которые сам раньше только чувствовал, но не осознавал и, тем более, не умел ими управлять. Теперь человек овладевает своими возможностями, обращая их в потенциал, и за счёт этого, нередко начинает творить чудеса, что широко описано и в философской, и в художественной литературе. На этом уровне человек уже реализует авторское, творческое действие в выбранной им сфере; ему становится присуща одержимость своей идеей и возможностями, порыв, позволяющий «переступить через исторически сложившуюся норму» - например, через норму написания и исполнения музыкального произведения, через сложившуюся норму политической деятельности. И, как я уже говорил выше, самоопределение возникает именно на этом переходе, когда у человека пропадают любые основания и опоры для действия, но мотив этих действий и образ результата заставляют реконструировать недостающие опоры.

Здесь человек реализует уже свои возможности, обращая их в потенциал. А его субъектность распространяется не только на решение конкретной задачи, но на полный цикл собственной деятельности: он уже сам ставит перед собой задачи, выстраивает деятельностные кооперации, формирует способы и технологии собственной деятельности.

Из схемы должно стать понятно, что «внешний контур» - уровень человеческого потенциала – должен стать управляющим по отношению к компетентностному уровню и к уровню умений.

Еще раз подчеркнем, что основным «отправным пунктом» здесь является построение картины мира – как системы тех объектов, задач, «сюжетов», работая с которыми, человек сумеет максимально раскрыть свои возможности, и одновременно как системы обстоятельств, в рамках которой, он сможет строить свои жизненные планы. А персональная картина мира в значительной степени формируется именно в процессе освоения исторического знания – правда, как уже было сказано выше, освоения деятельностного, позволяющего не только освоить конкретные факты, но и реконструировать логику и способ действий, создающих новое качество персональной и/или коллективной жизни, и как следствие, обеспечивающих развитие.

Важно, однако, показать, как именно происходит самоопределение – буквально на уровне конкретных шагов, то есть, последовательности операций. Оно может быть описано несколькими схемами:

Схема 2

Схема 2, предложенная Натальей Владимировной Рыбалкиной, замечательным современным российским тьютором и теоретиком индивидуализации в образовании, максимально сжато и ёмко фиксирует логику действий, обеспечивающих самоопределение:

- для человека (в том числе, для ученика) предъявляется, во-первых, необходимость норм и императивов, управляющих персональной деятельностью, а во-вторых, структура, позволяющая представить, удержать, реализовать эти нормы и императивы;

- человек заполняет эту структуру актуальным для себя содержанием, в том числе, основанным на освоенных исторических закономерностях и на преобразовании их в инструменты планирования и реализации собственной деятельности, а также на основе представлений о своём персональном месте в историческом процессе, происходящем «здесь и сейчас»;

- формирование деятельностной позиции человека на основе сконструированных им норм (в том числе, определение, на основе представления о результативном и нравственно адекватном «историческом действии», порядка и способа осуществления учениками такого действия, в рамках тех исторических процессов, в которые они оказываются включены) [12].

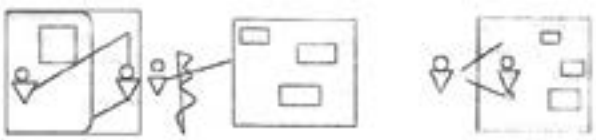
Можно сказать, что эта схема описывает самоопределение как перенос человека в некую «духовную» сферу (в онтологию, в трансцендентное пространство, в «пространство идей» Платона), где он принимает принципиальные решения относительно решения реальных, «земных» задач – а потом возвращается назад, соотносит эти решения с конкретными обстоятельствами, корректирует их и действует максимально верным для себя образом. Автор схемы строила данную схему, исходя из понятия «должное». Этот термин она взяла из религиозной традиции, но фактически соответствующая деятельность связана далеко не только с религией. Полагание должного, стремление к должному, распоряжение собой в должном, фактически, становятся основными компонентами и этапами самоопределения – при условии, что человек вскоре после этого возвращается и занимает оптимальную для себя позицию в деятельности. Интересно, что эта логика очень напоминает структуру волшебной сказки, описанную В.Я. Проппом, когда главный герой, решая принципиально значимую и одновременно «невероятную», «невозможную» задачу, переходит из реального мира в волшебный, получает там чудесный артефакт или чудодейственные способности, возвращается с ними в реальный мир и их реализует [7]. По мнению Б.Д. Эльконина, именно так и происходит любой акт культурного развития у взрослеющего человека [19]. Примечательно, что исходно Наталья Рыбалкина при построении своей схемы опиралась на схему «рефлексивного выхода» В.А. Лефевра [4]. Вероятно, эта схема действительно фиксирует некую универсальную закономерность становления человеческих качеств, сравнительно единообразно фиксируемую разными картинами мира – от системомыследеятельностного и культурно-исторического подходов до фольклора.

Но ещё раз подчеркнём: в своей схеме Наталья Рыбалкина заведомо производит педагогическую редукцию процесса самоопределения. Разработки нашей научно-методической группы позволили несколько уточнить и дополнить данную схему. Здесь в качестве «должного», которое ученик должен наполнить собственным содержанием, или же реконструировать, выступает социокультурный объект. Эту категорию ввёл и обосновал упоминавшийся выше Роман Ингарден, применительно к функционированию культуры [3], а мы фактически переоткрыли в 1990 гг. применительно к анализу антропологической проблематики и проектированию образова-

тельных форм. Мы подробно описывали его во многих работах, поэтому здесь ограничимся краткой характеристикой. В феноменологии его бы назвали «объектом сознания» - конструкцией, посредством которой, мы мыслим. Примерами социокультурных объектов могут быть «Общество», «Совесть», «Смысл», и т.д., то есть, сущности, не данные нам непосредственно в ощущениях, но организующие наши мышление и деятельность.

Первый этап освоение социокультурного объекта – это этап актуализации, когда для человека данный конкретный социокультурный объект становится значимым. Второй этап – когда человек реконструирует социокультурный объект, переоформляет его в соответствии с собственными интенциями и намерениями, и одновременно сам включается в этот объект, или же социокультурный объект «впечатывается» во взрослеющего человека – в любом случае, человек отождествляет социокультурный объект с собой. Например, он говорит: «Да, я член общества; да, я гражданин; да, я участник исторического процесса!» - но после этого заведомо определяет, что значат все эти заявления и какую его персональную деятельность детерминируют. И, наконец, третий этап освоения социокультурного объекта – трансформация социокультурного объекта за счёт преобразующих действий человека, и овладение этим объектом как собственным ресурсом (например, когда ученик так осваивает шахматы, что тренер становится ему нужен лишь для частных консультаций, а не для организации систематических занятий). Все эти этапы представлены нами на схеме 3.

Схема 3.



Петр Георгиевич Щедровицкий выстраивает свои представления о самоопределении (схема 4) с иных позиций, чем Наталья Рыбалкина: не с технологических, а, скорее, с социально-управленческих.

Согласно представлениям Петра Щедровицкого, на первом шаге человек выступает как некая целостность – неразрывная и, увы, неструктурированная, и поэтому в большинстве случаев не обеспечивающая успешные действия в разных позициях, как бы человек ни призывал: «Возьмите меня таким, как есть, я замечательный!» На втором шаге человек конструирует свой частный самообраз («марионетку», по выражению автора схемы – то есть образ себя, но не полного «двойника», а себя как носителя очень конкретных интересов, намерений, компетенций).

Схема 4

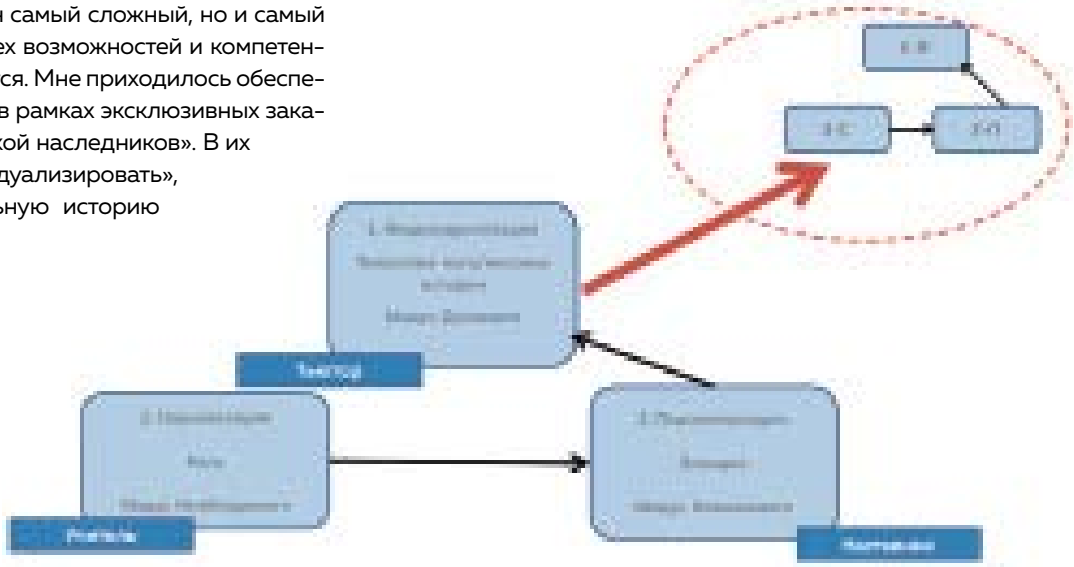
Исходя из этого самообраза и интенций его реализации, происходит освоение необходимых знаний и становлений компетенций. На третьем шаге, «марионетка» занимает деятельностную позицию, принимает на себя деятельностные задачи, решает их – и за счёт этого, изменяет базовые качества (а также представления о мире, притязания, планы) изначального целостного человека. После этого цикла, он вновь может создавать «марионетку», но отражающую уже другие аспекты его многогранной личности, и совершать пробное действие по тому же самому циклу. Фактически, в этой схеме её автор показывает, что самоопределение является дифференциацией человеком себя в разных позициях – возможно, до тех пор, пока не определится предмет деятельности, которому уже целостная личность посвятит себя без остатка, хотя это он не специально не оговаривает [18].

И, наконец, рассмотрим ещё одну схему самоопределения, сложившуюся в рамках нашей образовательной практики, в которой мы работаем вместе с Мариной Балашкиной – схема самоопределения, реализуемого в подходе открытого образования. Она предполагает чёткое выделение трёх пространств: а) социализации, где все занимают ту или иную стандартизированную роль, связанную с иными ролями (например, роль учителя, родителя, ребенка, и т.д., и действуют исходя из необходимости); деятельность в этой позиции обеспечивает учитель; б) персонализации, где мы занимаем позиции, которые сформировали сами, на основе собственного выбора и собственных компетенций, позволивших эту позицию оформить и закрепить (например, известный адвокат, востребованный педагог), и действуем в режиме максимального использования возможностей; деятельность в этой позиции обеспечивает наставник; в) самая сложная и самая интересная ситуация – когда происходит наша ин-

дивидуализация – и, следовательно, начинает формироваться наша персональная история и наше действование в истории. Именно на данном шаге и на данном уровне человек определяет свою миссию, то действие, которое он должен произвести в мире (см. схему 2) и строит топологию («карту») своего пути по реализации самостоятельно сконструированной и принятой миссии (её ещё можно назвать «призванием»). Деятельность в этой позиции заведомо обеспечивает тьютор. При этом, как и в логике Петра Щедровицкого (схема 4), после прохождения полного цикла, субъект переходит на следующий уровень притязаний и соответствующих им компетенций, где цикл воспроизводится с самого начала.

Разумеется, не все люди, независимо от их возраста, проходя процесс самоопределения доходят до третьего этапа – индивидуализации. Он самый сложный, но и самый престижный, с точки зрения тех возможностей и компетенций, которые им обеспечиваются. Мне приходилось обеспечивать работу на этом уровне в рамках эксклюзивных заказов – я называю их «подготовкой наследников». В их рамках, требовалось «индивидуализировать», то есть, создавать персональную историю и/или персональную позицию в истории у молодых людей, которым предстояло унаследовать крупный бизнес и либо от него отказаться, либо достойно продолжить, либо вообще вывести на новый уровень. Но индивидуализация оказывается возможна и востребована далеко не только в этом контексте. Главное при её организации – понимать, что, как уже было сказано, человек, претендующий на индивидуальность, встаёт с Историей лицом к лицу, и должен не только её знать, но и в ней находиться, понимать её, уметь в ней действовать и превращать её обстоятельства в собственные инструменты.

Схема 5.



Литература

1. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. Издание второе, дополненное. М.: Наука, 1986. 354 с.
2. Гулыга А. Немецкая классическая философия. М.: Мысль, 1986. 334 с.
3. Ингарден Р. Книжечка о человеке. — М.: Изд-во Московского университета, 2010. 205 с.
4. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: «Когито-Центр», 2003. 496 с.
5. Любимов Л. Тайна старца Федора Кузьмича // Вопросы истории. 1966. № 1. С. 213-216.
6. Ляшенко Л.М. Александр I. Самодержавный республиканец. М.: «Молодая гвардия», 2014. 347 с.
7. Мелетинский Е.М. Структурно-топологическое изучение сказки // М.: Наука, 1969. - С. 134 - 162.
8. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. URL: https://nietzsche.ru/works/main-works/history/ (Дата обращения: 18.11.2021)
9. Партон Т. А., Чёрный Ю. Ю. Человек в потоке истории: введение в социологию культуры Альфреда Вебера. М.: Наука, 2006. 212 с.
10. Подлевский Л.Г. Значение постмодернизма для теории исторической науки. // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 1. С. 27-30.
11. Рохас К.А.А. Историография в XX веке. История и историки между 1848 и 2025 годами. М.: Кругъ, 2008. 164 с.
12. Рыбалкина Н.В. Размышления о тьюторстве. – М.: СФК-офис, 2016. – 188 с.
13. СМИ: старец Федор Томский оказался императором Александром I. URL: https://www.gazeta.ru/science/news/2015/07/23/n_7402849.shtml (Дата обращения: 20.11.2021)
14. Талеб Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: КоЛибри, 2016. 736 с.
15. Утченко С.Ю. Юлий Цезарь. М.: «Мысль», 1976. 362.
16. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск: Издательство НГУ, 1996. – 394 с.
17. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности: системно-структурное строение, смысл и содержание. // Щедровицкий Г.П. URL: https://fondgp.ru/publications/%D1%81%D1%85%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%BE-%D1%81/ (Дата обращения: 18.11.2021)
18. Щедровицкий П.Г. Эскизные наброски к базовой схеме самоопределения. URL: https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/ (Дата обращения: 17.11.2021)
19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: «Ergo», 2010. 280 с.
20. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

УДК 371.3

2.

Что такое проект в общем образовании?

Корнилов А.В., Пономарева Е.А.

Слова «проект» и «проектная деятельность» прочно утвердились в педагогическом обиходе, но они многозначны, а точного их определения применительно к организации образовательного процесса федеральные государственные образовательные стандарты общего образования не содержат. Так что считать «проектом» в образовании – просто предложенную обучающимися идею, или же сделанный макет или прототип, а может проект – это любая практическая активность обучающихся, как принято в англоязычных странах, откуда пришел «метод проектов»?

Однако курс на практикоориентированность современного образования, нашедший отражение в новых ФГОС ООО, предполагает достижение обучающимися в ходе образовательного процесса вполне конкретных прикладных результатов в конкретные, определяемые учебным планом, сроки, что полностью соответствует пониманию проекта, принятому в проектном менеджменте, и действующим на территории Российской Федерации национальным и международным стандартам в этой сфере.

И именно такое понимание проекта формирует у обучающихся навык постановки целей и планирования путей их достижения, что так необходимо для жизни человека в современном обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования, как это требует от системы общего образования Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Общее образование
Проект
Проектная деятельность
ФГОС
Практикоориентированность

Что понимается под проектом в образовании?

Сегодня педагогу постоянно приходится сталкиваться с необходимостью организации «проектов» и «проектной деятельности», но эти слова в русском многозначны.

В нормативных и методических материалах, связанных с общим образованием, включая новые федеральные государственные образовательный стандарты общего образования, можно встретить их в разных контекстах, часто упоминаются разные устойчивые словосочетания, как, к примеру, «метод проектов», «проектно-ориентированное обучение», на это накладывается «бытовое» понимания проекта как некоего наброска, черновика. Так означает ли это, что делая, к примеру, черновик какого-то документа мы уже занимаемся проектной деятельностью?

Давайте разберемся, что значат понятия «проект» и «проектная деятельность» и как они понимаются в общем образовании.

Проект как образ будущего, к которому стремимся

Считается, что слово проект пришло к нам из немецкого языка во времена Петра I, и означало тогда предложение, расчет, смету

ПРОЕКТ. Заимствование из немецкого, где Projekt восходит к латинскому projectum – «предложение, расчет», образованному от глагола projicere – «предлагать»

(Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005).

ПРОЕКТ – род. п. -а, начиная с Петра I; см. Христиани 20; также проэкт (уже у Шафирова, 1710 г.; см. Смирнов 244). Вероятно, через нем. Projekt (с XVII в.; см. Шульц-Баслер 2, 677) из лат. prōiectus или prōiectum

(Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. 4-е издание. М., 2006).

ПРОЕКТ. Заимствовано в Петровскую эпоху из нем. яз., где Projekt < лат. projectum «предложение, смета», первоначально — страдат. прич. от projicere «предлагать» (от jacere «класть, кидать»). Ср. смета и метать. См. объект.

(Этимологический онлайн-словарь Шанского Н. М., https://lexicography.online/etymology/shansky/)

Тогда же появилось и «проектирование» как процесс создания такого предложения или расчета.

ПРОЕКТИРОВАТЬ. Через нем. projektieren (с XVII в.; см. Шульц–Баслер 2, 679) от Projekt (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. 4-е издание. М., 2006).

С развитием технологий понятие проекта конкретизируется: не всякое предложение или расчет, а их совокупность, необходимая для того, чтобы реализовать замысел, получить требуемый результат.

ПРОЕКТ (от лат. projectus - букв. - брошенный вперед) – совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия (Большой Энциклопедический словарь, 2000).

Соответственно, и проектирование начинает пониматься как создание представления, образа будущего результата и путей его достижения.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть (Лузина Л.М. Словарь педагогического обихода. Псков: ПГПИ, 2003).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ (от лат. projectus – брошенный вперед) – 1) специфический тип деятельности, направленный на создание проекта как научно обоснованного представления о будущем результате деятельности и процессе его достижения. Основными отличительными характеристиками данного типа деятельности являются преобразовательное отношение к действительности, обращенность в будущее, нацеленность на развитие проектируемого объекта (Модельная программа подготовки андрагогов. Кошель Н.Н. и др.).

Проектом может называться и то, что служит, так сказать, источником проектирования – осознание готовности что-то предпринять, чтобы достичь чего-то в будущем.

ПРОЕКТ (Projet) – настоящее желание, нацеленное на будущее, исполнение которого зависит от нас (Андре Конт-Спонвиль Философский словарь. М.: Палимпсест, Издательство «Этерна», 2012).

Итак, что отличает проект в значении проектирования, «промысливания» будущего?

Во-первых, важно, что ПРОЕКТ существует только в контексте намерения его реализации, подразумевающей достижение цели, поэтому обязательно сочетает образ будущего с намерением по его достижению.

Так, эскизы сооружений с выставки Союза архитекторов не станут проектами до тех пор, пока кто-то

не решить их реализовать. Или, вот, помещик Манилов в «Мертвых душах» Гоголя очень наглядно представлял себе образ желаемого будущего, но отсутствие желания его реализовать превращало эти представление в прожекты, а не в проекты...

Иногда, глядя с крыльца на двор и на пруд, говорил он о том, как бы хорошо было, если бы вдруг от дома провести подземный ход или чрез пруд выстроить каменный мост, на котором бы были по обеим сторонам лавки, и чтобы в них сидели купцы и продавали разные мелкие товары, нужные для крестьян. При этом глаза его делались чрезвычайно сладкими и лицо принимало самое довольное выражение; впрочем, все эти прожекты так и оканчивались только одними словами.

Во-вторых, ПРОЕКТ отличает наличие представления не только о результате, но и том, как его достичь.

Проект ориентирован на реализацию, на достижение результата, но знание результат не означает автоматически возможности его добиться: вокруг нас масса вещей, которые мы видим как устроены, но мы все равно не можем их повторить, потому что не знаем как.

Проект же содержит исчерпывающую информацию о том, что нужно сделать и как, чтобы добиться результата, ну, при условии обладания соответствующим компетенциями, конечно!

Более того, если известно, кто проект реализует, то возможность практической реализации проекта предполагает, что описание будет сделано в форме, понятной тому, кто будет проект реализовывать. Например, если спроектированную деталь должен будет сделать токарь, то результатом проектирования должен быть чертеж, эскиз, технологическая карта – то есть документ, понятный токарю. Если же деталь должен будет «сделать» станок с ЧПУ, то результатом проектирования будет компьютерная модель или набор команд, «понятная» станку.

Когда говорится, что зодчий Хемиун «построил» Великую пирамиды Хеопса, а Иктин и Калликрат построили Парфенон -- это надо понимать практически буквально, поскольку тогда уже можно было представить в деталях свой замысел, изобразить его или сделать макет, чтобы представить замысел заказчику, но объяснить как сделать было невозможно, и приходилось руководить работой строителей самому.

Проектирование, позволяющее описать не только требуемый результат, но и организацию деятельности по его получению, появившись почти триста лет назад в Англии, позволило отделить создание конструкции от ее воплощения, что привело к первой промышленной революции и индустриализации в Европе.

В-третьих, ПРОЕКТ как инструкция по получению некоторого результата, становится фактически средством коммуникации, «коммуникатом» между тем, кто этот результат может обеспечить, и тем, кто в нем заинтересован, а проектирование, таким образом, для обнаруженной потребности обеспечивает выбор способа ее удовлетворения.

Можно сказать, что для удовлетворения данной потребности или возникшей проблемы, проектирование позволяет получить «рецепт» ее решения, если такого нет готового из предыдущего своего или чужого опыта.

Условие проекта – мысленное моделирование будущей ситуации, формирование представления, образа результата и его фиксация.

Соответственно, будучи мыслительным процессом, проектирование позволяет получить «рецепт» с, как правило, меньшими затратами, чем получение его опытным путем «методом тыка», «методом проб и ошибок», последовательных приближений и т.п.

Пример. Упомянув здесь «рецепт», рассмотрим, в качестве примера, что будет являться проектом, а что не будет, на примере кулинарии.

Есть рецепт, готовим блюдо по этому рецепту, выполняя требуемые рецептом действие – это не проект.

Если мы пробуем сочетания разных продуктов, режимов их обработки, смотрим что получается, фиксируем

значимые варианты в виде рецептов – это не проект, скорее, исследование: целью является не заданный результат, а новое знание – новый рецепт в данном случае.

Фотография или описание блюда не является проектом без инструкции по его приготовлению.

Если цель известна, но неизвестен способ ее достижения, то можно действовать двумя способами: во-первых, пробовать комбинации разных продуктов, в надежде наткнуться на нужный вкус или двигаясь к нему в приближениях, можно потратить гораздо меньше вре-

мени и продуктов, если сделать то же, но мысленно.

Проект как результат проектирования, будет включать:

1. Представление о результате (фото, описание, изображение, впечатление от употребления и т.п.).

2. Состав, ингредиенты.

3. Инструкция по приготовлению – получению результата.

Итак, проект возникает, когда есть представление о цели, но неизвестно, как ее достичь, но нет возможности тратить время и ресурсы на попытки, и надо мысленно смоделировать необходимые средства и требуемый порядок действий, для достижения цели.

Таким образом, в первом значении проект – это замысел: представление, образ, модель желаемого результата деятельности («опережающая проекция того, что затем будет материализовано), и модель деятельности по достижению этого результата. При этом, в зависимости от контекста, проектом может называться также результат проектирования, обеспечивающий возможность реализации замысла.

ПРОЕКТ – замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации (Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.).

Проект как комплекс мероприятий по достижению цели

Из первого значения слова проект уже видно, что проект не существует в отрыве от намерения получить результат, то есть он всегда является частью какого-то более общего процесса. Поэтому довольно объяснимо, что в менеджменте стали называть проектом весь цикл, от замысла до достижения предусмотренного замыслом результата.

При этом понятно, что в процессе получения такого результата проект в первом значении не является самоцелью, но лишь средством: как только при необходимости достижения результата появляется какое-то ограничение по времени или ресурсам, автоматически возникает потребность каким-то образом обеспечить баланс между объемом работы, доступными ресурсами или стоимостью, имеющимся временем и получаемым качеством, и именно «проектирование» как представление будущего результата и процесса его достижения позволяет понять, как обеспечить этот баланс, избегая дорогостоящих по всех смыслах проб и ошибок. Но даже если «проект» дает такой «просчитанный» вариант достижения результата, то надо еще обеспечить соответствие проекту и на этапе практической реализации. Возникает необходимость в комплексном управлении проектом на всем цикле…

Считается, что управление проектами (или проектный менеджмент, англ. project management) как дисциплина стало формироваться в 50-х годах XX века в США из-за необходимости реализации сложных правительственных программ, прежде всего в области вооружений. В основе тогда лежали методики структуризации работ и сетевого планирования.

Практически одновременно с военными, подобные методы управления начали применять для разработки новых видов продукции и модернизации производства. Крупные промышленные корпорации, широкое применение методики планирования работ на основе «проекта» получили в строительстве, затем в других сферах бизнеса. В настоящее время методы управления проектами являются общепринятыми и регулируются национальными и международными стандартами.

Итак, в проектном менеджменте проект понимается как организационная форма выполнения взаимосвязанных работ, направленных на достижение уникальных результатов в условиях ограниченного времени и ресурсов.

ПРОЕКТ – уникальный набор координируемых и контролируемых работ (процессов) с датами начала и окончания, которые выполняются для достижения целей проекта (Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 21500-2014 «Руководство по проектному менеджменту»).

ПРОЕКТ – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений. (Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 58184-2018 «Система менеджмента проектной деятельности»).

Однако достижение и проекта в заданные сроки предполагает наличие представления как о требуемом результате, так и процессе его получения, поэтому реализация проекта автоматически подразумевает и наличие соответствующего замысла, определившего этот результат и условия его достижения.

Другими словами, проект как комплекс планируемых усилий по достижению цели, обязательно будет включать и «проектирование» как обязательный этап.

Кроме того, стандарт вводит и понятие «проектной деятельности» как достижение требуемых результатов посредством выполнения «проектов»:

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – деятельность, связанная с инициированием, подготовкой, реализацией и завершением проектов (Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 58184-2018 «Система менед-

жмента проектной деятельности»).

Причем проект тут тоже понимается во вполне конкретном значении, уже упоминавшемся ранее: комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных [то есть, не имеющих известных для того, кто реализует проект, рецептов достижения] результатов в условиях временных и ресурсных ограничений.

Важно, что данный стандарт применим для систем менеджмента проектной деятельности любого масштаба и в любых отраслях. Прямо указано, что данный стандарт может использоваться «лицами, которые проводят консультации и обучение по системе менеджмента проектной деятельности в организациях, участвуют в их

оценке и развитии», то есть прямо относится к организации проектной деятельности и в системе образования.

Более того, в стандарте сказано, что на него надо ориентироваться, если есть стремление обеспечить и продемонстрировать соответствие своей системы управления проектной деятельностью требованиям стандартов и требованиям заинтересованных сторон.

Проще говоря, если к вам возникает вопрос, а правильно ли у вас организована проектная деятельность, то лучший ответ — «А мы делаем это в соответствии с национальным стандартом»!

Проект как «предпринятие»

Проект в значении деятельности по достижению цели появляется тогда, когда уже есть цель. Но в бизнесе активность начинается часто еще до осознания цели, а часто лишь при обнаружении потребности, и уже появляется необходимость все активности с этой темой, этим «предприятием» как-то обобщить – и это тоже начинает называться «проектом».

ПРОЕКТ – предприятие (предпринятие) с предопределёнными целями, масштабом и длительностью (ISO/IEC 2382-20:1990 Information technology — Vocabulary — Part 20: System development).

ПРОЕКТ – совокупность мероприятий для разработки нового продукта или улучшения существующего продукта (ISO/IEC 26514 Systems and software engineering — Requirements for designers and developers of user documentation).

В этом же смысле проектами считаются грандиозные, технически сложные предприятия.

ПРЕДПРИЯТИЕ – дело, затея, начинание, выдумка, афера (Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова. М.: Русские словари, 1999).

Вспомним известный всем пример:

— Скажите, пожалуйста, а вот это м... мероприятие... Или, как бы лучше сказать, операция...

— Операция "Ы"!!!

— Почему "Ы"?

— Почему "Ы"? Чтобы никто не догадался!

Тут видно, что еще на этапе «инициации» надо как-то обозначить это «мероприятие» или предприятие, и все «активности» которые к нему относятся — все это вполне могло бы быть обозначено и как проект: «проект «Операция 'Ы'».

Понятно, что в составе такого проекта могут быть и проекты, ориентированные на достижение целей, когда эти цели будут определены, как и разного рода исследования и другие виды деятельности...

К примеру, американский Манхэттенский проект имел целью создание ядерного оружия, и на момент запуска была заявлена эта цель, но не только сроки, а даже принципы реализации на момент запуска не были известны, и проект имел огромную научно-исследовательскую составляющую.

Другими словами, тут под проектом понимается некое «предприятие» с целью решения некой задачи, даже если проектирование как таковое при этом отсутствует.

Проект как комплекс связанных тематических активностей

Не только в бизнесе, но и, к примеру, в бухгалтерском деле и вообще в экономике на проекты смотрят больше с точки зрения их обслуживания, поэтому для них проект может пониматься как комплекс чем-то связанных мероприятий.

ПРОЕКТ – ограниченное во времени и относительно сложное задание (типа возведения здания "под ключ", разработки новой продукции или технологии и т.

п.), (Большой бухгалтерский словарь / под редакцией А.Н. Азрилияна. М.: Институт новой экономики, 1999).

ПРОЕКТ – деятельность, мероприятие, предполагающие осуществление комплекса каких-то действий, обеспечивающих достижение определенных целей (Лопатников Л.И. Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. М.: Дело, 2003).

То есть в этом значении проект – это некая тематическая активность, вне зависимости от ее внутренней структуры.

К примеру, понятно, что известный «проект SETI» (англ. SETI — Search for Extraterrestrial Intelligence), предполагающий поиск радиосигналов внеземных цивилизаций, не может иметь целью обнаружение конкретной цивилизации к конкретной дате.

Интересно, что примерно в таком значении понимается проект в англоязычных странах.

ПРОЕКТ – 1) спланированная часть работы с конкретной целью (например, найти информацию или сделать что-то новое) и обычно требующая много времени. Амбициозный проект. Исследовательский/строительный проект. Ремонт превратился в целый проект [= потребовал много времени и усилий для реализации] (https://www.learnersdictionary.com/definition/project).

Также там проект часто означает любую практическую активность обучающихся, либо просто какую-то деятельность, требующую больших усилий и времени.

ПРОЕКТ– 2) школьное задание или проблема, требующая тщательной работы в течение значительного периода времени. Научный проект. (https://www.learnersdictionary.com/definition/project)

ПРОЕКТ–часть работы, предполагающая тщательное изучение предмета в течение определенного периода времени, выполненная школьниками или студентами колледжа. Исторической проект. Проект по чему-то. Мой класс делает проект по средневековым городам. Последний семестр будет посвящен работе над проектом (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/project_1)

Там же появляется и понятие «проектной работы» как эквивалент проекта в этом значении.

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА – это работа, направленная на выполнение задачи. Работа над проектами обычно требует большого количества ресурсов — времени, людей и материалов — и учащиеся практикуют ряд навыков и языковых систем.

Пример: группа учащихся работает над проектом по разработке серии плакатов о том, как защитить окружающую среду. (https://www.teachingenglish.org.uk/article/project-work)

Соответственно, в известном «методе проектов», возникшем во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США, а затем перенесённым в общеобразовательную школу и в 20-х гг. XX века привлекшим внимание советских педагогов, проект понимается именно в таком значении.

МЕТОД ПРОЕКТОВ – метод обучения, ориентирующий учащихся на создание образовательного продукта: различают созидательный проект, потребительский проект, проект решения проблемы, проект-упражнение (У.Х. Килпатрик) [24; 93] (Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : [краткий терминологический словарь] / М-во образования Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., Каф. рус. яз. Каф. методики технологии и предпринимательства ; [Олешков М. Ю., Уваров В. М.]. М.: Компания Спутник+, 2006. 189 с.

В поисках способов установления связи между деятельностью учащихся по усвоению знаний и практическими делами советские педагоги стали изучать так называемый «метод проектов», применявшийся в некоторых американских школах. «Метод проектов» в этих школах представлял собой такую форму организации учебной работы, при которой учащиеся намечали те или иные практические работы («проекты») и для выполнения их приобретали необходимые знания и навыки. Американский «метод проектов» был направлен на формирование практиков-«дельцов», на воспитание индивидуалистических черт характера (Предисловие к Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1962–1965).

В 1931 году ЦК ВКП(б) осудил метод проектов из-за того, что упор на практику не давал базовых знаний, нужных тогда для массовой политехнической подготовки в период индустриализации, и он не применялся в советских школах до конца 1980-х годов.

В работах Е.С. Полат, в значительной степени способствовавшей возрождению метода, делается упор на «решении проблемы», и метод проектов понимается как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом».

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть,

осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи (Полат Е.С. Метод проектов — статья на сайте Российской академии образования)

В общем, метод проектов – это всего лишь обучение через практику, и – да! – дело нужное, но если возвращаться к терминологии, то там нет ни проектирования, ни проектов, по крайней мере в том виде, как они понимаются в проектном менеджменте: если брать по новому ФГОС ОО – это все практические, творческие, исследовательские и прочие работы, а не проекты в первых трех, указанных выше, значениях.

Другие значения слова «проект»

Стоит иметь в виду, что у слова проект есть и другие значения, как правило в обиходном употреблении — обычно связанные с инициацией какого-то решения или соответствующие каким-то из шагов на этапе его «промысливания».

ПРОЕКТ – схема, план, программа, чертеж; вариант, редакция, чтение; цель, расчёт, замысел; намерение; расчет, прожект (Словарь русских синонимов).

Наконец, слово проект часто появляется в контексте работы с документами.

ПРОЕКТ (draft) – предварительный документ, в который, прежде чем он будет подписан, могут вноситься изменения и дополнения (Бизнес. Толковый словарь. М.: "ИНФРА-М", Издательство "Весь Мир", 1998).

ПРОЕКТ (от лат. projectus - букв. - брошенный вперед) – 2) Предварительный текст какого-либо документа (Большой Энциклопедический словарь, 2000).

Как понимается проект в образовании?

В новых ФГОС употребляются термины «проект» и «проектная деятельность», но не дается их определений. Тогда как правильно их понимать?

Естественно, педагогами и другими работниками образования слово проект будет часто употребляйся в обычных значения, а также в отношении предварительных вариантов и черновиков документов, но в каком значении проект и проектная деятельность понимаются в нормативных документах?

Выше мы рассмотрели следующие значения слова проект:

1. Проект как замысел или его представление, обеспечивающее реализацию.
2. Проект как комплекс действий по достижению результата.
3. Проект как «предпринятие», комплекс мероприятий, объединенных одной целью.
4. Проект как «работа», комплекс мероприятий, объединенных какой-то темой.
5. Проект в обиходном смысле.
6. Проект документа.

Возьмем Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, принятый в 2021 году, и рассмотрим контекст, в котором проект и проектная деятельность появляются там.

В соответствии со ФГОС, Программа формирования универсальных учебных действий, являющаяся часть программы общего образования, разрабатываемой образовательной организацией, должна обеспечивать у обучающихся, в частности (п. 32.2):

- повышение эффективности усвоения знаний и учебных действий, формирования компетенций в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование навыка участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе творческих конкурсах, олимпиадах, научных обществах, научно-практических конференциях, олимпиадах;
- овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Какой смысл вкладывается в данном случае в понятие проектной деятельности?

При детализации универсальных учебных действий ФГОС определены следующие требования.

К познавательным действиям (п. 43.1):

• с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях;

• самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев);

• формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение;

• прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;

• выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;

• находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках.

К коммуникативным действиям (п. 43.2):

• сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;

• публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта);

• понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи;

• принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;

• уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;

• планировать организацию совместной работы, определять свою роль (с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия), распре-

делять задачи между членами команды, участвовать в групповых формах работы (обсуждения, обмен мнений, «мозговые штурмы» и иные);

• выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды;

• оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия;

• сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой.

К регулятивным действиям (п. 43.2):

• выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях; ориентироваться в различных подходах принятия решений (индивидуальное, принятие решения в группе, принятие решений группой);

• самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений;

• составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте;

• делать выбор и брать ответственность за решение;

объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;

• вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей; оценивать соответствие результата цели и условиям.

Видно, что содержание перечисленных универсальных учебных действий полностью соответствует тому пониманию проектной деятельности, которое используется в проектном менеджменте: для достижения результатов в повседневной, учебной и предпрофессиональной деятельности, обучающийся должен приобрести навыки целеполагания, прогнозирования, планирования, контроля, коррекции и оценки — а это именно та структура деятельности, которая соответствует проекту как «комплексу планируемых усилий по достижению цели», а этапы целеполагания, прогнозирования, планирования фактически соответствуют данному выше определению проектирования.

В свою очередь требования ФГОС по «формированию компетенций в проектной деятельности», «навыка участия в различных формах организации проектной деятельности» и «овладению приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия в проектной деятельности» полностью соответствуют пониманию проектной деятельности, как «деятельности, связанной с инициированием, подготовкой, реализацией и завершением проектов», как это определяется Национальным стандартом Российской Федерации «Система менеджмента проектной деятельности».

Обратим также внимание, что ФГОС прямо отличает «проекты» от «работ», в частности «практических, командных, исследовательских, творческих» (п. 31.3).

Участие в проектной деятельности позволяет формировать у обучающихся и предметные навыки, а некоторые планируемые результаты такого рода прямо определены Стандартом, например, такие предметные результаты:

• умение совместно с учителем планировать и самостоятельно проводить проектную работу — по учебному предмету «Биология» (на базовом уровне) (п. 45.7.5) и по учебному предмету «Физика» (на углубленном уровне) (п. 45.7.2);

• приобретение опыта использования полученных знаний, включая основы финансовой грамотности, в практической (включая выполнение проектов индивидуально и в группе) деятельности — по учебному предмету «Обществознание» (п. 45.6.2);

• овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда — по учебному предмету «Технология» предметной области «Технология» (п. 45.10.);

• формирование умения участвовать в проектной или исследовательской деятельности (с приобретением опыта публичного представления полученных результатов) — по учебному предмету «Литература» (п. 45.1.2.);

• способность участвовать в учебно-исследо-

вательской, проектной деятельности предметного и межпредметного характера с использованием иноязычных материалов и применением ИКТ; представлять результаты выполненной проектной работы устно и письменно — по учебному предмету «Иностранный язык» предметной области «Иностранные языки» (п. 45.3), и так далее.

Обучающимся вместе с другими участниками образовательных отношений также предлагается:

• использовать возможность проектирование и реализации индивидуальных учебных планов, участвовать в проектировании и развитии программы основного общего образования и условий ее реализации (п. 35.2);

• проектировать планы продолжения образования и будущего профессионального самоопределения, опираясь на информационное обеспечение реализации программы основного общего образования (п. 37.1.).

Таким образом, предполагается, что развитие навыков проектной деятельности позволяет обучающимся рассматривать учебную деятельность, а затем и повседневную и предпрофессиональную, как систему проектов – намечая для себя значимые цели, планирую пути их достижения, а затем следуя этим планом, контролируя и корректируя их, при необходимости.

При этом, ФГОС требует, чтобы описание организации и содержание оценки проектной деятельности обучающихся были прямо включены в систему оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, наряду промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности (п. 31.3).

Резюмируем...

Навык «проектирования» своей деятельности и, в широком смысле, своей жизни, критически важен для жизни в современном обществе, и его формирование является важной задачей общего образования.

Помимо важности для повседневной и будущей профессиональной деятельности, именно навык проектной деятельности обеспечивает и эффективность образовательного процесса, ну, а с точки зрения преподавателя, проектирование и реализация индивидуальных учебных планов является мощным инструментом индивидуализации процесса образования.

Из анализа требований ФГОС следует, что проект там понимается в значении достижения заданного результата учебной и практической деятельности на основе предварительного «промысливания», «проектирования», а проектная деятельность — как инициирование, подготовка и реализация таких проектов, что прямо соответствует Национальному стандарту Российской Федерации «Система менеджмента проектной деятельности».

Соответственно, «проект по ФГОС» – это процесс получения требуемого результата от замысла до реализа-

ции, а проектная деятельность – это инициирование, подготовка и реализация таких проектов,

ПРОЕКТ (в образовании) – вид учебной деятельности, где достижение целей обучения происходит через самостоятельное решение обучающимися практической проблемы на основе результатов освоения учебной программы, в предусмотренные учебным планом или учебным заданием сроки и при заданных условиях, через реализацию замысла как результата проектирования.

Смысл проекта в образовании

Формирование навыка «думания, потом делания», замысливания и реализации замысла, требует таких средств, методов и форм обучения, где от обучающегося требуется достигать результата, предварительно представив его и процесс его достижения.

Важно, что формирование представления о желаемом результате и процессе его достижения («проектирование»), в сочетании с практической реализацией такого представления для достижения данного результата, требует наличия у обучающегося комплекса предметных знаний и умений, а также сочетания значимых личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных компетенций. А это, в свою очередь делает методы и формы обучения, обеспечивающие данный результат, весьма эффективными, что обеспечило широкое распространение их в образовании в форме разного рода «заданий», «проектов», «работ», «упражнений» и пр.

Однако, с переориентацией системы образования с квалификационного на компетенстностный подход, возникла необходимость в корректировке профессиональной педагогической терминологии, и указанная деятельность по достижению результата через замысел и его последующую реализацию получала название «проекта», что позволило упорядочить разные формы учебной деятельности и виды заданий.

В стандартах появилась и понятие проектной деятельности как деятельности по инициированию, подготовке, реализации и завершению проектов.

В этом смысле требование нового ФГОС основного общего образования по формированию компетенций проектной деятельности означает не только умение обучающегося выполнить конкретный проект, но формирование у него навыка организации своей жизни (в том числе в части учебного процесса) как системы «проектов» – через постановку целей и достижение их, следуя своему замыслу.

Фактически, сегодня перед педагогом стоит задача «организации проектной деятельности по организации проектной деятельности»: ему надо сделать педагогический проект, в котором его обучающийся будет делать свой проект, осваивая при этом: а) предмет, б) навыки проектной деятельности, в) развивая личностные и метапредметые результаты…

Но если такую деятельность организовать правильно, то это не только повышает эффективность образовательного процесса и формирует у обучающихся требуемые стандартом компетенции, но и делает их более эффективными непосредственно в учебном процессе, запуская положительную обратную связь и еще больше повышая его эффективность

Итак:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования определяет требования к условиям реализации программы общего образования и результатам ее освоения, но средства реализации программы остаются на усмотрение образовательной организации, поэтому проектирование образовательного процесса обычно становится ответственностью педагогов. При этом, возрастающие требования к результатам освоения программы при заданной учебной нагрузке требуют применения более эффективных образовательных технологий.

2. Учебная деятельность в формате «проектов» предполагает применение полученных в рамках освоения программы знаний, навыков, инструментов и способов действий для достижения запланированных результатов в соответствии со сроками и требованиями, определяемыми учебным планом.

3. Учебная деятельность в формате «проектов» может быть реализована в образовательном процессе в разных формах – от коротких проектов в рамках урока до командных межпредметных проектов на уровне образовательной организации, в которых участвуют разновозрастные или даже детско-взрослые команды на протяжении нескольких учебных циклов, но общая структура проектной деятельности остается одинаковой: осознание проблемы -> замысел решения -> реализация замысла, – хотя каждый из этапов может быть детализирован в зависимости от сложности, тематики и формата проекта.

4. Необходимость достижения результатов в заданные сроки и при заданных условиях требует наличия представления не только о будущем результате деятельности, но и процессе его достижения, а в случае решения практико-ориентированных задач – наличия мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности и сформированности внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом, что обеспечивает формирование

личностных и метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) компетенций.

5. Проект, решающий практико-ориентированную задачу, обязательно включает взаимодействие с заинтересованными лицами, а выполняемый в групповом или командном формате – еще и взаимодействие между участниками, соответственно, требует готовности к планированию и осуществлению совместной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками.

6. Реализация проекта предполагает освоение обучающимися межпредметных понятий (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов, в том числе внеурочной деятельности, учебных модулей в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные), способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории, овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории.

7. Важно, что компетенция, понимаемая как способность достигать результата деятельности, предполагает для своей оценки получение результата выполнения задания в заданные сроки при заданных условиях, другими словами, именно результат выполнения проекта является инструментом оценки компетенций, планируемых к формированию в рамках освоения программы.

8. Таким образом, образовательные технологии на основе организации проектной деятельности обучающихся позволяют не только комплексно добиваться как предметных, так и личностных результатов освоения программы, в сочетании с овладением ими универсальными учебными действиями, причем с ориентацией на практико-ориентированность, развитие функциональной грамотности и пр., но выступают и средством их оценки.

9. Выполнение проекта предполагает: 1) представление обучающимся решения проблемы на основе полученных в программе знаний, сформированных умений, навыков и компетенций, необходимых для этого средств, представление процессе решения проблемы с использованием данных средств; а также 2) способности реализовать данные представления на практике. Соответственно, результаты выполнения проекта позволяют судить, с одной стороны, о предметных, метапредметных и личностных результатах освоения программы, а с другой – о наличии знаний, умений и навыков, касающихся осуществления проектной деятельности, причем максимально прозрачно и эффективно, по принципу сделано-не сделано, знание/навык/компетенция – в наличии или отсутствует.

10. Все это определяет приоритетный выбор таких технологий при планировании образовательного процесса как средства комплексного формирования знаний, умений, навыков, компетенций, предусмотренных программой, так и наглядного, объективного и эффективного средства оценки результатов освоения программы.

Литература.

1. Корнилов А.В. Методология проектной деятельности в образовании: Основы (Второе издание). [б. м.]: Издательские решения, 2021. 128 с.
2. Корнилов А.В., Пономарева Е.А. Составление программы формирования универсальных учебных действий обучающихся по ФГОС ООО. Практические рекомендации. [б. м.]: Издательские решения, 2021.
3. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 58184-2018 «Система менеджмента проектной деятельности».
4. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 21500-2014 «Руководство по проектному менеджменту».
5. Пономарева Е.А., Корнилов А.В. Принципы организации практико-ориентированной проектной деятельности в общем образовании / Доклад на Всероссийской научно-практической конференции «Современные инновации, тенденции, проблемы в области экономики и управления», ФГБОУ ВО «ВГСПУ», 27-28.05.2021.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"(Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101)
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 02.07.2021).

УДК 37.031.4

3.

Комплексные решения для развития технологического образования школьников

Махотин Д.А.

23 ноября 2021 года в Общественной палате Российской Федерации прошел круглый стол на тему «Комплексные решения для развития технологического образования на базе образовательных организаций» (ведущий Н.В. Кравченко, председатель Комиссии по развитию дошкольного, школьного, среднего профессионального образования и просветительской деятельности).
Материалы и результаты Круглого стола позволят актуализировать проблему развития предмета «Технология» в российской школе, совершенствования его содержания и современного материально-технического обеспечения, участия отечественных производителей в комплексных решениях освоения перспективных технологий в современной школе.

Технологическое образование
Комплексные решения
Предмет «Технология»
Технологические модули
Государственная политика в области образования

В условиях реализации Стратегии научно-технологического развития РФ и Года науки и технологий в 2021 году актуализировались обсуждения проблем развития технологического образования школьников, барьеров и комплексных решений, которые могут изменить ситуацию с овладением школьниками современными и перспективными технологиями и выбора профессиями в области востребованных компетенций для цифровой экономики.

В связи с этим, открывая круглый стол, в котором приняли участие представители законодательной и исполнительной власти РФ, федеральные эксперты, представители вузов и кружкового движения, производители отечественного учебного оборудования, Наталья Кравченко обозначила актуальность этой проблемы:

«Напомню всем, что 2001 год был в России объявлен Годом науки и технологий. В этой связи, да и в целом много было интереса к тематике, в том числе к технологическому образованию. Сегодня предлагаю на площадке Общественной палаты обсудить комплексно вопрос технологического образования.

В частности, технологического образования школьников. Насколько оно актуально, может ли данная тема являться одним из приоритетов госполитики в области развития образования. Какие существуют на сегодняшний день барьеры, и что нужно сделать для того, чтобы обеспечить этот самый технологический рывок, о котором говорит неоднократно наш Президент.

Я бы хотела начать, наверное, со стороны в некотором смысле заказчика. Мы, наверное, с вами здесь все вместе считаем, что образование – это в общем та сфера, которая в том числе обеспечивает экономическую успешность в нашей стране и в целом успех государства, обеспечивает качество человеческого капитала...»

Выступления Дениса Кравченко, зам. председателя Комитета Государственной думы РФ по экономической политике, промышленности, инновационному развитию и предпринимательству, и Людмила Логуновой, начальника отдела содержания и методов обучения Министерства просвещения РФ, показали, что вопрос развития технологического образования – вопрос стратегический и актуальный для государственной политики в области общего образования.

При этом необходимо отметить, что новый ФГОС основного общего образования и Примерная рабочая программа по технологии, утвержденные в 2021 году, не смогли решить задачи по развитию предмета «Технология» в контексте освоения школьниками современных технологий на базовом, обязательном для всех уровне. Сегодня, только модули «Производство и технология» и «Технологии обработки материалов, пищевых продуктов», все остальные современные технологии отнесены к вариативным и не обязательным для выбору обучающимися модулям – к ним попали и робототехника, и 3D-моделирование и прототипирование, и компьютерная графика и черчение, автоматизированные системы и т.д. Именно поэтому обострился вопрос не только обсуждения содержания предмета «Технология» и его доступности для

школьников на территории всей страны, но и с помощью каких комплексных решений можно решать поставленные в российских стратегических документах задачи?

Какие комплексные решения могут возникнуть в процессе обсуждения вопроса развития технологического образования?

Во-первых, вопрос создания насыщенной технологической среды, в условиях которой (как в самой школе, так и в ресурсных центрах, детских технопарках, ИТ-полигонах и пр.) возможно освоения современных и перспективных технологий школьниками в рамках инвариантной и вариативных составляющих предмета «Технология» с переходом на программы дополнительного образования инженерно-технической направленности.

Об обсуждении стандартов такой технологической среды говорил и ректор МГТУ «Станкин» Владимир Серебряный: «Чтобы определить оптимальный состав оборудования и методического обеспечения для создания новой киберфизической среды мы предлагаем на площадке «Станкина» организовать постоянно действующую рабочую группу по сбору и структуризации лучших практик, формированию рекомендаций и далее стандартов к оснащению школьных классов, о чем коллега уже говорила в предыдущем докладе.

«Станкин» готов стать такой площадкой, где можно апробировать такие решения комплексной, которые можно будет распространять уже в среде таких технологических площадок для образования школьников...».

Во-вторых, это опыт подготовки школьников к соревнованиям технологической направленности (робототехнические соревнования, олимпиада НТИ, Кванториумы, Сириус и пр.), практики которых показывают возможность переноса это опыта на массовое обучение школьников в области высоких технологий. Эти комплексные решения объединяют современные технику и технологии и педагогические приемы по их освоению для достижения высоких результатов.

Об этих комплексных решениях говорил Дмитрий Земцов, лидер рабочей группы НТИ «Кружковое движение», проректор НИУ ВШЭ: «Это уникальная ситуация, когда в связке классический педагогики, которая всегда развивалась в нашей стране на очень высоком уровне, и молодых инженеров родилась целая плеяда высокотехнологичных образовательных решений мирового уровня. Они уже успешно применяются в Национальной технологической олимпиаде, кружках НТИ, СЮТах, ЦМИТах, технологических кружках в разных регионах страны, эти EdTech-компании готовы давать школьникам вызовы мирового уровня и выше, и если мы сможем организовать их масштабирование на всю систему школьного обучения, то рывок в области технологического образования практически гарантирован».

В-третьих, это вопрос комплексного обеспечения новых учебных мест в школах, которые сегодня строятся и оснащаются технологическим оборудованием по всей стране. К сожалению, сегодня в Приказе Минпросвещения России от 03 сентября 2019 года №465 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию созданию в субъектах Российской Федерации (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания» инвариантный перечень кабинетов и мастерских по технологии не соответствует современной программе обучения и предлагает оснащение 4 кабинетов (кройки и шитья, кулинарии, слесарного дела, столярного дела) и только в дополнительном перечне содержится так называемое «дополнительное вариативное оборудование», которое так необходимо сегодня для освоения школьниками современных технологий [3]. К такому оборудованию отнесли конструктор модульных станков, станок фрезерный с ЧПУ, станок сверлильный с ЧПУ, станок лазерной резки, фрезерно-гравировальный станок с ЧПУ и пр.

О необходимости обсуждения этой ситуации и внесения изменений в планы комплексного оснащения общеобразовательных организаций современным технологическим оборудованием говорила Алиса Денисова, исполнительный директор бизнес-блока «ВЭБ РФ», руководитель направления «Создание образовательной среды», которое занимается проектом проектирования и строительства новых школ «Pro школа». Алиса Денисова сделала акцент на необходимости обсуждения нового стандарта качественной образовательной среды:

«Скажем так, широта разнообразия взглядов на то, как правильно строить и оснащать школы, уже на первых месяцах жизни общества доступно обществу для осмысления.

Что я могу сказать. Мне кажется, отрасли не хватает некоего стандарта критериев качественной образовательной среды. У нас есть приказ о том, что такое средства обучения и воспитания. У нас есть с вами норматив, целых 198 тыс. руб. У нас с вами есть источник, теперь их уже даже в два раза больше, внебюджетный и бюджетный, чтобы на эти деньги оснащать образовательные организации. У нас с вами есть программа, чтобы точно объекты появились.

Но какое оборудование, почему именно оно, как его последствия использовать и кому оно реально нужно, у нас с вами понимания нет.

Кстати, почему-то там 3D-принтеры и какието высокотехнологичные вещи обсуждаются как можно меньше. Хотя лично у меня к ним больше всего вопросов с точки зрения последующего использования, а будут ли пользоваться, а кто дал учителю использовать это?

Но в комплексе, к сожалению, на данный момент надо такими вопросами мало кто задумывается. По крайней мере, в регионах и муниципальных образованиях. Это и понятно, раз нет стандарта, раз нет и требований думать про весь жизненный цикл, то задача от Федерации не была поставлена, мы ее и по всей стране победоносно не решали.

Думаю, что нужно заняться, прежде всего, стандартом. Во вторую очередь, синхронизацией программы переобучения, подготовки педагогического и административного состава школы с учетом поставляемого оборудования. Проблемы однозначно есть...»

Необходимость обсуждения такого стандарта материально-технического обеспечения школ и создания насыщенной технологической среды поддержали отече-

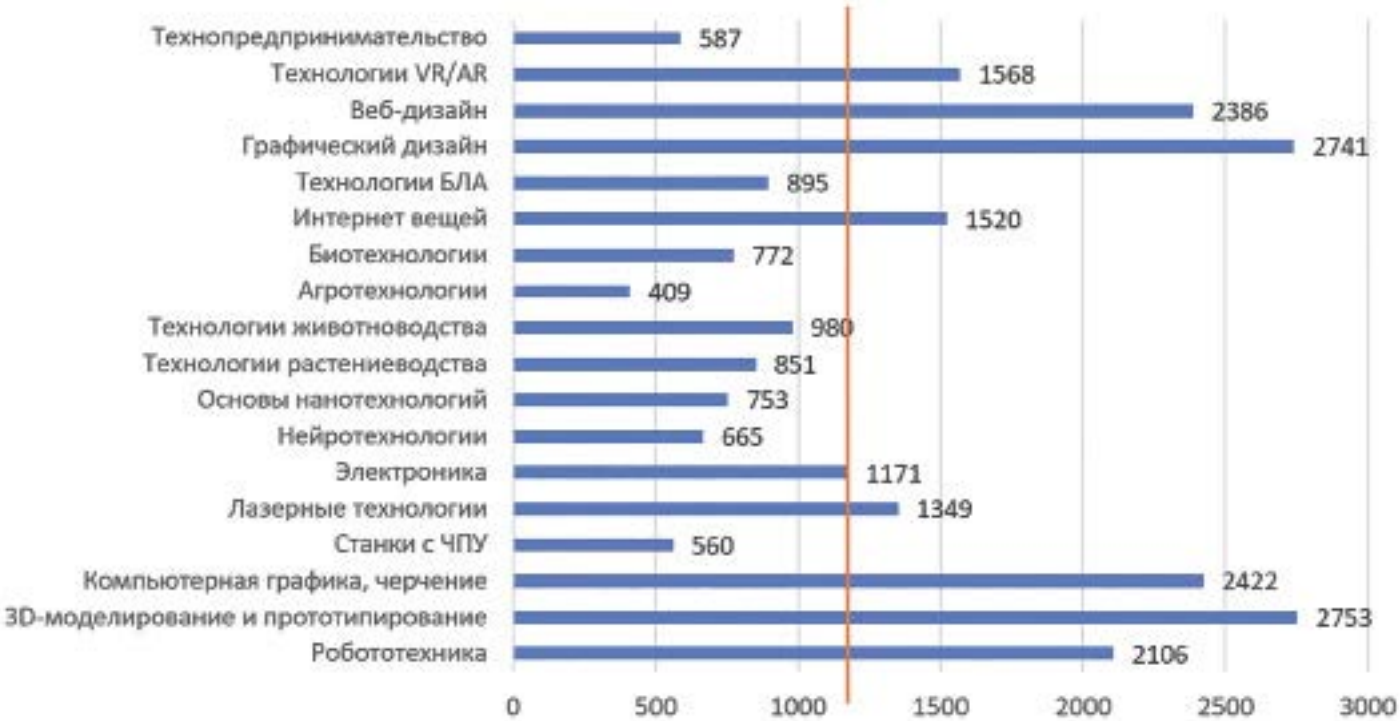


Рис. 1. Мнение школьников по отношению к изучаемым технологиям

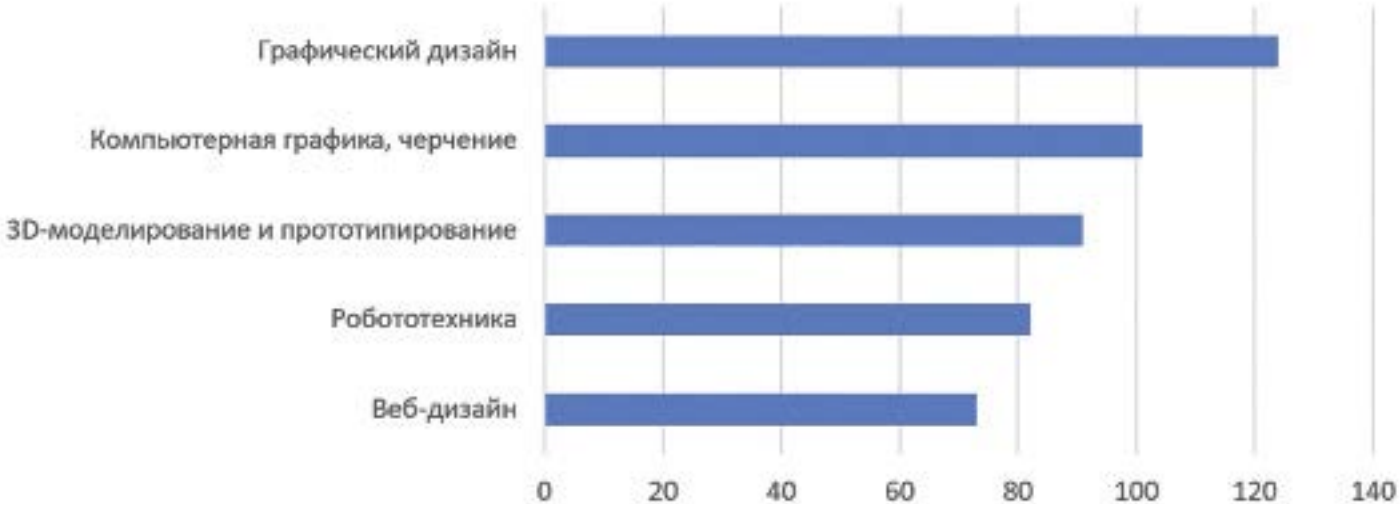


Рис. 2. Дефициты педагогов в области преподаваемых технологий

ственные производители оборудования, которые присутствовали и выступали от имени своих компаний на круглом столе. Среди них можно отметить Максима Сушкова (исполнительного директора R:ED – Robotics Education), Алексея Черткова (директора по развитию ООО «Академия высоких технологи»), Ольгу Кожуховскую (руководителя по работе с резидентами АНО «Телекоммуникационные технологии»), Федора Михеева (зам. генерального директора ООО «НПО «Группа Аванти»), Вячеслава Ярцева (руководителя проектов компании «Пикасо 3Д») и др.

Практики и педагоги, среди которых необходимо отметить выступления Андрея Гурьева и Ольги Логвиновой,

делали акцент на расширение базового содержания технологического образования в школе (разнообразии преподаваемых технологических модулей) и необходимости подготовки педагогов – учителей технологии, которые с помощью современных методик и нового учебного оборудования смогут решать задачи, обозначенные во ФГОС осинового общего образования и в стратегических документах РФ.

Национальный методический совет по технологическому образованию (Дмитрий Махотин, Игорь Никитин, Ольга Логвинова) представили результаты Всероссийского исследования по технологическому образованию (сентябрь-октябрь 2021 года), в котором показали отношение школьников и педагогов к предмету «Технология», особенностям преподавания предмета в основной школе, изучаемым технологиям, барьерам для развития технологического образования в школе.

Особо актуальным считаем мнение школьников по отношению к технологиям, которые они хотели бы осваивать в школе (рис. 1). Из 6000 школьников более 30% хотят изучать графический и веб-дизайн, технологии виртуальной и дополненной реальности, интернет вещей, компьютерную графику и черчение, 3D-моделирование и прототипирование, робототехнику.

Опрос педагогов показывает, что их дефициты лежат в области технологий, которые они не могут преподавать либо из-за отсутствия соответствующих компетенций, либо слабого материально-технического обеспечения кабинетов по технологии (рис. 2).

При этом низкий уровень материально-технического обеспечения в школе отмечало 23% опрашиваемых педагогов (432 школы из 21 региона РФ), средний уровень (достаточный для преподавания традиционных модулей по технологии) – 41%, достаточный (для преподавания и современных технологий. таких как робототехника, автоматизированные системы, 3D-моделирование и прототипирование) – 29% педагогов.

В целом, это свидетельствует о недостаточном материально-техническом и методическом уровнях обеспечения преподавания технологий в школе, отсутствия единых подходов и комплексных решений, недостаточного внимания региональных и муниципальных властей к вопросам развития технологического образования школьников.

Именно поэтому считаем, что состоявшийся круглый стол станет отправной точкой для реализации государственной политики в области технологического образования, поиска комплексных решений этой проблемы и распространения лучших практик в целях достижения высокого качества освоения школьниками высоких технологий и решения стратегических задач в области науки, технологий и образования.

Подтверждению этим тезисам служат слова Натальи Кравченко, которая на правах модератора Круглого стола подвела итоги дискуссии: «Спасибо большое всем, коллеги, за сегодняшний разговор. Мне кажется, мы в нескольких плоскостях поговорили об этой важной теме. Это комплексные решение для технологического образования школьников.

Поддерживая тезис о том, что школа – не замкнутая система, школьники – это, в общем-то, возраст определенный. Конечно, здесь нужно говорить про комплексный подход и про разные площадки, про построение системы, экосистемы технологического образования.

Я сегодня в очередной раз убедилась, опять же, на примере содержания предмета «Технология» все-таки про необходимость уточнить в рамках госполитики в области образования, насколько сегодня важно уделять этому время и внимание. ..... Поэтому, я надеюсь, что это начало разговора. Я думаю, что, в хорошем смысле, пилот и формирование стандартов в рамках проекта про школы позволит здесь получить импульс, с точки зрения развития и осмысления такого технологического образования школьников».

Литература и электронные источники

1. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa (Дата обращения: 30.10.21)
2. Никитин И.М., Махотин Д.А. Модернизация материально-технического обеспечения уроков технологии в современной школе // Интерактивное образование. 2021. №4. С. 58–64.
3. Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию созданию в субъектах Российской Федерации (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания (приказ Минпросвещения России от 03 сентября 2019 года №465).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287).
5. Сделать технологическое образование доступным каждому школьнику / Общественная палата РФ. URL: https://www.oprf.ru/news/sdelat-tekhnologicheskoe-obrazovanie-dostupnym-kazhdomu-shkolniku (Дата обращения 13.12.2021)

УДК 372.3

Программирование для дошкольников: развитие алгоритмических умений в дошкольном возрасте средствами мобильных приложений по объектно-ориентированному программированию

Молоднякова А.В.

До недавних пор программирование, как специфическая деятельность, связанная с процессом написания компьютерных программ, была уделом ограниченного круга специалистов сферы высоких технологий. Но в условиях динамичного технологического прогресса, когда цифровые технологии стали частью культурного пространства человека, возникает потребность в новых формах и продуктах для обучения, которые помогают детям гармонично социализироваться в современном социокультурном пространстве.
Программирование, как специфическая деятельность, опирается на математические законы и понятия, которыми должен владеть субъект деятельности при создании нового программного продукта, таким образом, для овладения данным видом деятельности дети должны владеть базовыми математическими понятиями и представлениями, соответствующими возрастным нормам дошкольного возраста.

Дошкольное образование
Математическое образование
Программирование
Алгоритмика
Мобильные приложения

Многие специалисты отмечают актуальность математического образования детей дошкольного возраста, способствующего становлению информационной культуры дошкольника в условиях насыщенного информационными технологиями современного общества. По мнению Ворониной Л.В., «посредством математического образования уже в дошкольном возрасте следует закладывать предпосылки успешной адаптации растущего человека к ускоряющимся процессам информатизации и технологизации общества, закладывать основы необходимой современному человеку математической культуры. Однако в реальном образовательном процессе этого не происходит» [1]. Воронина Л.В. отмечает, что «математическое образование дошкольников не реализуется целостно, так как раскрываются только отдельные стороны образования – формирование элементарных математических представлений (обучение математике) и математическое развитие» [1].

В описании инновационной модели математического образования дошкольников Воронина Л.В. отмечает что, «умение формулировать, записывать, проверять алгоритмы, а также точно их исполнять составляет важнейший компонент математической культуры личности. Поэтому в содержание математического образования дошкольников мы включили изучение алгоритмов и формирование у дошкольников алгоритмических умений, так как данная содержательная линия почти не рассматривается в современных образовательных программах ДОУ (кроме программы «Детство») [1].

Как отмечают специалисты, «математическая культура ребенка дошкольного возраста – это личностное интегративное качество, представляющее собой соответствующий особенностям детского возраста результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, действенно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов, которые характеризуются соответствующим возрасту уровнем сформированности ценностного отношения к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), задаваемым обществом объемом математических знаний и умений, необходимых

для успешной адаптации ребенка к процессам социальной коммуникации (когнитивный компонент) и уровнем развития способности к рефлексии процесса (рефлексивно-оценочный компонент) и к практическому применению в самостоятельной деятельности математических знаний и умений (действенно-практический компонент)» [1].

Утюмова Е.А., анализируя в своей статье работы А. А. Столяра , Л. В. Ворониной, С. Д. Язвинской, О. Родионовой по формированию алгоритмических умений и современных целей обучения ребенка в дошкольном образовательном учреждении, дает следующее определение алгоритмических умений дошкольников: «алгоритмические умения – это осознание дошкольниками необходимости планирования своих действий, умение работать по образцу, понимать, выполнять и составлять алгоритмы, правила, предписания, анализировать, корректировать, переносить усвоенные действия в новые ситуации в процессе осуществления алгоритмических действий, описывать их понятным другим людям языком и средствами» [2].

Деятельность, связанная с формированием алгоритмических умений у дошкольников, по мнению Утюмовой Е.А., «способствуют интенсивному развитию предпосылок регулятивного компонента универсальных учебных действий. Ведь именно алгоритм позволяет осуществлять планирование своих действий, направленных на достижение конкретной цели, разбивая их на отдельные шаги»... «Ведь алгоритм – это и есть способ принятия и удержания цели своей предстоящей деятельности, это последовательность шагов (операций) для осуществления решения практических и учебных задач. Овладение алгоритмом обеспечивает возможность переноса метода решения данной задачи на похожие задачи» [2].

Как отмечает Утюмова Е.А., «применение изученного алгоритма для решения целого ряда похожих задач способствует развитию у дошкольников умения устанавливать аналогии. Выполнение же заданий на применение операций классификации, сериации, установления взаимно-однозначного соответствия, сравнения объектов по выделенному признаку невозможно без знания соответствующих алгоритмов, правил их выполнения» [2].

Специалисты определяют, что «для того чтобы правило, предписание можно было назвать алгоритмом, оно должно удовлетворять следующим требованиям:

- дискретности (нельзя менять местами действия, шаги алгоритма);
- детерминированности (каждое действие, шаг должно быть четко определено и однозначно понято, алгоритм должен содержать конечное число шагов);
- результативности (алгоритм и каждое действие должно приводить к достижению требуемого результата);
- массовости (алгоритм может быть применим для решения однотипных задач);
- понятности (все действия должны быть понятны и доступны исполнителю)» [2].

Отмечая актуальность развития математической культуры в дошкольном возрасте в контексте развития современного общества в исследованиях специалистов, можно отметить, что в публикуемых работах практически не описывается значение информационно-коммуникационных технологий, возможностей программных продуктов, которые поддерживают развитие необходимых компетенций у современных дошкольников. Традиционный подход, который предполагает использование дидактических карт и опорных схем, в настоящее время необходимо объединить с возможностями ИКТ-средств и программных продуктов, которые поддерживают развитие алгоритмических умений и элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

В данной статье мы рассмотрим некоторые программные продукты или мобильные приложения, которые поддерживают формирование алгоритмических умений у детей, начиная с 4-х лет.

В зависимости от структуры выполняемых в алгоритме действий различают три вида алгоритма: линейный, разветвляющийся и циклический. Данные виды алгоритмов можно составлять в мобильных приложениях по детскому программированию.

Осваивать алгоритмические умения у детей среднего дошкольного возраста рекомендуется с линейных алгоритмов. «Линейный алгоритм – это алгоритм, в котором все действия выполняются однократно, последовательно, в заданном порядке. Например, алгоритм кормления рыб в аквариуме: 1) взять корм, 2) открыть крышку аквариума, 3) насыпать корм в кормушку, 4) закрыть крышку аквариума, 5) постучать по стенке аквариума» [2].

Линейный алгоритм в программе – это набор последовательных команд, которые задает ребенок управляемому объекту, чтобы получить нужный результат. Если алгоритм составлен правильно, т.е. ребенок оперирует логическими понятиями и пространственными представлениями необходимыми для данной деятельности, то он получит желаемый результат. Если есть ошибки в постановке команд, то ребенку придется самостоятельно сделать анализ, чтобы успешно пройти этот уровень. В подобных программах уровни управления объектами выстраиваются от простых к сложным, закрепляя алгоритмические умения детей в игровой и доступной форме.

К мобильным приложениям по детскому программированию, где используется линейный алгоритм, можно отнести **Lighbot Hour, Bee-bot, Robozzle**.

Существуют отечественные программы, например, «ПиктоМир», разработанный НИИСИ РАН по заказу Российской академии наук, которые воспитатель может предлагать детям старшего дошкольного возраста в форме свободной игры или интегрировать данный программный продукт в деятельности на занятиях по развитию математических представлений детей.

Данные программные продукты – мобильные приложения, можно рассматривать в качестве программ-тренажеров для формирования алгоритмических умений дошкольников, так как последовательность этапов игры предполагает составление дошкольником алгоритмов от простых к более сложным. Рейтинг программы оценивает навыки ребенка на каждом этапе.

В представленных программных продуктах Beebot интересен тем, что основная игра представлена для детей в виде настольной дидактической игры с игрушками – управляемыми жуками-роботами. Дети осваивают алгоритмические умения на карточках-командах на игровом поле, составляя линейный алгоритм для движения жука-робота. Мобильное приложение предлагает ребенку цифровой формат этой игры с набором команд.

Многие современные разработчики игровых программных продуктов для детей дошкольного возраста по программированию используют данный подход – дидактическая настольная игра с управляемым объектом и цифровое приложение, которое воспроизводит данную дидактическую игру с объектом. Этот прием соответствует логике дошкольного возраста – от конкретных действий с предметами к абстрактной модели действий с заместителями.

Активная обучающая функция педагога в формате дидактической настольной игры переходит во вспомогательную в условиях деятельности с программным продуктом, так как программный продукт поддерживает функции контроля и коррекции команд.

Важно понимать, что целью в данной дидактической игре будет не составление алгоритма для передвижения жука-робота, а решение детьми с помощью алгоритма действий проблемной задачи, поставленной воспитателем перед детьми: помочь зайчику с помощью жука-помощника найти дорогу домой, собрать все жёлтые листики на лесной полянке и другие проблемные задачи. Игровой момент пробуждает познавательную активность детей, интерес детей к разным способам составления алгоритма, а также формирует способности к решению разного типа проблемных задач с помощью алгоритма.

Scratch Jr – инновационный программный продукт, представленный для дошкольников в формате мобильного приложения по объектно-ориентированному программированию. В данном приложении дети могут освоить линейного-циклический алгоритм.

«Циклический алгоритм – это алгоритм, в котором определенная последовательность действий повторяется несколько раз, пока не будет выполнено заданное условие. Многие процессы в окружающей нас жизни основаны на многократном повторении одних и тех же действий: смена времен года, дня и ночи, восхода и захода солнца и т. д.» [2].

Блоки категорий в Scratch Jr позволяют создать программу-сценарий в виде линейного и циклического алгоритма. Данное приложение поддерживает многие виды дошкольной деятельности: продуктивную, речевую и познавательную деятельность, формирует алгоритмические умения у дошкольников в разных образователь-

ных областях, таких как социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие. Особенностью данного программного продукта является наличие графического редактора, с помощью которого дети могут добавлять свои объекты в программу-сценарий, создавать фоны, т.е. самостоятельно разрабатывать дизайн своего электронного проекта. Работая над сценарием программы, дети должны придумать сюжет, а для программирования сюжета необходимо составить алгоритм из блоков категорий. Таким образом, творческая деятельность детей следует логическим понятиям элементарного программирования. Данная деятельность является новой для дошкольного возраста и обладает большим потенциалом для развития познавательных способностей детей. Осваивая подобные программные продукты, дети не только развивают логическое мышление и алгоритмические умения, но и базовые информационные компетенции, необходимые для деятельности с программными продуктами.

Образовательная деятельность с использованием данных программных продуктов включает следующие этапы (дополнительная программа «Познаем, исследуем, размышляем», автор-разработчик Молоднякова А.В.).

Подготовительный или этап постановки проблемы. На этом этапе «воспитатель создает проблемную ситуацию, побуждает дошкольников к ее решению, организует поиск решения» [2].

Например, для понимания дошкольниками такого явления, как ветер, можно предварительно организовать продуктивную деятельность по созданию бумажных корабликов и предложить дошколятам запустить свои кораблики на воде в тазу. Предложить детям подумать, какими способами мы можем заставить наши кораблики плыть в заданном направлении. Рассмотреть самые древние способы, которые использовали люди для передвижения на воде. Определить, что ветер – это движение воздуха. Попробовать, что такое – «быть ветром», дуя на свой кораблик с разной силой.

Ориентировочный этап. На данном этапе «воспитатель выясняет, что нужно сделать, чтобы получить требуемый результат» [2].

Определяем блоки категорий, чтобы создать модель движения судна на море, составляем программу-сценарий циклического алгоритма.

На данном этапе мы предлагаем использовать базовую модель ТРИЗ «объект – признак - значение признака» для создания наглядных моделей объектов программы-сценария.

Деятельностный этап.

Проектирование дизайна программы: фон, основные объекты. Составление программы – сценария из блоков категорий для модели движения судна на море.

Контрольный этап.

Запуск программы-сценария, корректировка при необходимости программы-сценария.

Презентация проекта. Дети представляют свои проекты, созданные в Scratch Jr, которые являются творческим итогом темы занятия.

Данные проекты можно рассматривать в качестве компьютерной модели изучаемого явления или процесса, которая передает динамические характеристики объекта и является современного технологией познания изучаемого объекта.

Таким образом, используя современные программы по объектно-ориентированному программированию, специалисты не только создают условия для формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста, но и становления первых предпосылок исследовательской и проектной деятельности с использованием современного компьютерного инструментария и технологий, умения нестандартно мыслить при решении проблемных задач, становления общей информационной компетентности подрастающего поколения. Использование программных продуктов по программированию в образовательной деятельности – это переход от вспомогательных теоретических приемов формирования алгоритмических умений в дошкольном возрасте к деятельности, связанной со спецификой использования кода для решения разнообразных задач – от игровых к образовательным.

Литература

1. Новосёлов С.А., Воронина Л. В. Инновационная модель математического образования дошкольников // Педагогическое образование. 2009. №3. С. 25–37.
2. Утюмова Е. А. Особенности формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С. 134–138.
3. Воронина Л. В. Развитие творческого потенциала дошкольников через формирование у них алгоритмических умений / Педагогические системы развития творчества: Мат-лы 10-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 13–14 декабря 2011 г.). Екатеринбург, 2011. Ч. 1. С. 135–140.
4.Воронина Л. В., Утюмова Е. А. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // Образование и наука. 2013. № 1. С. 74–84.
5.Воронина Л.В. Алгоритмическая подготовка дошкольников в ДОУ в контексте адаптации детей к жизни в высокотехнологичном обществе / Л.В. Воронина, В.В. Артемьева / Педагогические системы развития творчества: Материалы VIII междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 21-22 декабря 2009 г.: В 3 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. Ч.3. С. 66–76.
6. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учебное пособие для студ. пед. институтов / под ред. А. А. Столяра. М.: Просвещение, 1988. 303 с.
7.Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

УДК 371.13

Методические идеи по разработке кинопособия для подготовительной группы детского сада и начальной школы

Терзиева М.Т.

В статье раскрывается опыт преподавания учебной дисциплины «Киноискусство и литературное обучение» по педагогическим специальностям в Университете им. Проф. д-ра Асена Златарова (Бургас, Болгария).

Высшее образование
Дошкольная педагогика
Медиапедагогика
Киноискусство
Киноигры

Уже несколько лет в Университете им. Проф. д-ра Асена Златарова в Бургасе преподается учебная дисциплина «Киноискусство и литературное обучение», которая присутствует в учебных планах нескольких педагогических специальностей: «Дошкольная и начальная школьная педагогика», «Дошкольная педагогика и иностранный язык», «Начальная школьная педагогика и иностранный язык». Ее целями являются:

- введение кинотерминов в язык будущих учителей, дефинирование их сущности;
- ознакомление с киношколами и их видными представителями;
- введение инновационных методов и способов непосредственно в преподавательскую работу.

Лекционные темы собраны в три модуля: теория кинематографа, история кинематографа, методическая система работы с разными видами фильмов в отдельных ситуациях и на уроках болгарского языка и литературы [5].

Методы преподавания включают: лекции, показы фильмов или отрывков из фильма, посещение кинопремьер, анализ болгарских и иностранных киноэнциклопедий, составление сравнительных таблиц. В конце обучения студенты самостоятельно разрабатывают курсовой проект – киноурок или презентацию о фильме, режиссере, актере, предпочитаемом киножанре.

Учебная программа включает 15 часов лекций и 15 практических упражнений (табл. 1).

Заглавие	Кол. часов
1.Кино как искусство. Теории о кино. Киноязык. Кино как способ мышления	1
2.Кино и время. Время как категория. Время как приобретенный опыт. Типы фильмов в зависимости от продолжительности экранного времени	1
3.Кино и антропология. Социальная антропология Е. Морена. Школа Ж. Руша, К. дьо Франса	1
4.Кино и идеология	1
Кинематографический язык. Метафора. Начальные/финальные надписи. Действие. Точка зрения. Экранизация. Эпизод. Крупный план	1
Киножанры. Драма. Мелодрама. Неореализм. Экспериментальный фильм. Вестерн. Фильм ужасов. Триллер. Film noir. Фантастические фильмы	2
Режиссеры. С. Эйзенштейн, П.П. Пазолини, Ж.Л. Годар	1
Кино в Болгарии. Болгарское кино в период 1897-1948 гг. Болгарское кино с середины XX века по 70-е годы. Болгарский кинематограф с конца XX века до наших дней	2
Национальные кинематографии. Российское кино. Французское кино. Английское кино. Итальянское кино. Американское кино	2
Соотношение кино-литература. Особенности его анализа в разном возрасте	1
Деятельность кинопедагога. Учебный документальный фильм, фильм-экранизация, сопоставление киноадаптаций, киноигры, кинолекторий, киноафиша, презентации, виртуальные экскурсии по киномузеям	2

Практические занятия включают анализы кинолитературы (иностранной и национальной) и показы фильмов – художественных, документальных, мультипликационных, комментарии к ним.

Литературное обучение предполагает использование классических методических способов, которые путем введения визуальных компонентов могут легко преобразоваться в киноспособы. Примером может стать тестовая батарея, которая включает:

• знания о произведении и герое: фильме и персонаже фильма;

• знание сюжета кинопроизведения;

• знание предметной среды, состоящей из соответствующих реалий;

• угадывание неоконченных заглавий фильмов;

• угадывание видов фильмов (жанр, заглавие, персонаж) по изображению.

Один из вариантов подобного вида тестового задания, критериев и показателей при оценивании 6-8 – летних детей и учащихся, мог бы выглядеть следующим образом [4]:

1. Узнайте героев и фильмы, в которых вы их видели. (3 балла)

2. Поставьте кинокадры в их последовательности. (3 балла)

3. Узнайте сказку по предметам: (3 балла)

горшок с медом –

шапочка красного цвета –

соломенный домик –

По каким из этих сказок вы видели фильм?

4. Закончите заглавие: (3 балла)

Дед и...

Рыбак и ....

Малыш и.....

5. Отгадайте фильм и героев. Назовите различия между фильмами. (3 балла)

Сформулированы следующие критерии и показатели:

Критерии	Показатели
1. Узнать персонажей фильма	Узнал персонажей на трех изображениях – 3 б. Узнал персонажей на 1-2 изображениях – 1-2 б. Не узнал персонажей – 0 б.
2. Переставить кинокадры в их последовательности с точки зрения развития сюжета.	Ставит правильно кадры – 3 б. Допускает 1-2 ошибки при перестановке - 1- 2 б. Не переставляет правильно – 0 б.
3. Знает предметную среду из фильма-сказки	Знает и называет сказки – 3 б. Знает и называет 1-2 сказки – 1-2- б. Не знает фильмов-сказок – 0 б.
4. Заканчивает заглавие	Заканчивает все три заглавия. 3 б. Заканчивает 1-2 заглавия – 1-2- б. Заканчивает по смыслу или не называет заглавия – 0 б.
5. Кинотерминология	Различает виды фильмов и заглавия – 3 б. Различает виды фильмов, но не знает конкретных заглавий фильмов – 2 б. Знает заглавия фильмов, но не различает видов фильмов – 1 б. Не справляется с задачей – 0 б.

Разработана и соответствующая числовая шкала:

Обладает определенной кинограмотностью – 11–15 баллов.

Имеет ограниченные знания в области кинематографа – 6–10 баллов.

Не знает детского кинематографа – 0–5 баллов.

Киноигры

Используемые в процессе преподавания киноигры можно сгруппировать в следующие разделы:

1) «Игры из детства наших родителей» – развивают умения работать в группе, инициативность, развитие невербальных умений;

2) «Кинозагадки» – развитие активности и самостоятельности, открытие литературных и кинопроизведений, их героев и их качеств;

3) «Изучение кинотерминов» – их осмысление и связь с конкретными литературными понятиями.

Вышеуказанные игры и тестовая батарея присутствуют в кинопособии, изданном в 2018 году [3]. Сейчас им пользуются студенты педагогических специальностей, и оно превращается в катализатор новых методических идей, используется педагогами для получения более высокой квалификационной степени.

Накопленный опыт при его создании и использовании, позволяет сделать следующие выводы:

1. Соотношение «кино – литература» нуждается в создании множества интегративных связей между текстом и его визуализацией с помощью средств разных видов искусства, что предполагает использование усовершенствованных или новых методических стратегий.

2. Кинопособие, которое объединяет идеи университетского преподавателя и студентов, показывает, что все поколения педагогов могут найти нужный эстетический вызов и реализовать его в своих собственных идеях.

3. Превращение учителя в кинопедагога является естественной трансформацией – он всегда был посредником между литературой и другими видами искусства, что делает его личностью энциклопедической.

Литература

1. Александров А. Кино и школа. С., ДЛИДЮ, 1981.
2. Колева Р. Комикс и кинопедагогические стратегии // Научный вектор Балкан. 2020. Кн.1. С. 30–33.
3. Образовательные киногоризонты. Б., Университет им. Проф. д-ра Асена Златарова, 2018. 236 с.
4. Терзиева М., Калафачева Р. Поиграем в кино. Б., Либра Скорп, 2018. 28 с.
5. Терзиева М. Кинообразование и литературное обучение: монография. Б., Либра Скорп, 2018. 128 с.

УДК 37.018.46

4.

Анализ опыта Англии в области профессионального развития педагогов

Шевченко Н.И.

Анализируются общие направления и характеристики дополнительного профессионального образования учителей и преподавателей в Англии. Рассматривается структура и общая характеристика Стандарта профессионального развития учителя. Отмечается различие между профессиональным развитием педагогов и повышением квалификации в соответствующем Стандарте.

Профессиональный стандарт
Профессиональное развитие
Учителя
Преподаватели
Повышение квалификации
Лидерство

В Англии, как и во всем Европейском Союзе (даже после выхода из него Англии), действует Стандарт профессионального развития учителя (Standard for teachers' professional development). Они соотнесены с союзными документами, Конвенциями.

В Англии существует система повышения квалификации и система профессионального развития учителей, преподавателей. Обе эти системы регулируются государственными стандартами по повышению квалификации для учителей, которые действуют в Англии с 2016 года. Они имеют рамочный характер на уровне страны, поскольку их реализация находится в сфере ответственности образовательных округов, возглавляемых университетами и колледжами. Таким образом, единая модель профессионального развития учителей отсутствует для всей страны, но стандарт задает основные направления и параметры проектирования программ повышения квалификации во всех административно-образовательных округах Англии, а также общие критерии осваиваемых компетенций, как результат повышения квалификации. Государственные стандарты по повышению квалификации для учителей включают рамку способов и особенностей их реализации, акцент на действующую практику [3].

Стандарт профессионального развития учителей (PDST) Англии [2] ориентирован на его реализацию руководителями школ, учителями и организациями, которые предлагают соответствующие образовательные программы.

Цель стандарта: эффективное профессиональное развитие учителя, преподавателя, направленное на улучшение и оценку результатов учащихся.

Задачи отражаются в специфике содержания всех пяти частей Стандарта, о которых будет ниже идти речь.

Согласно Стандарту профессионального развития учителей термин «профессиональное развитие» включает профессиональное обучение, непрерывное профессиональное развитие (CPD), непрерывное профессиональное развитие и обучение (CPDL), развитие совместной практики и обучение без отрыва от производства (INSET). По своей сути это общая модель профессионального развития учителей, преподавателей. Однако эта модель имеет обобщенную конфигурацию, поскольку запрос образовательных организаций определяет ее структуру и содержание составных частей.

Предполагается, что в профессиональном развитии учителя, преподавателя определяющую роль играет повышение квалификации.

По своей структуре Стандарт профессионального развития учителей [2] включает: введение; как его использовать; определения, что означает термин «профессиональное развитие»; программы и мероприятия. Далее размещен текст непосредственного Стандарта, он состоит из пяти частей, и все они должны выполняться совместно, чтобы обеспечить эффективное профессиональное развитие:

Часть 1 – профессиональное развитие: направленность на улучшение и оценку результатов учащихся.

Часть 2 – профессиональное развитие: подкрепление надежными доказательствами и опытом.

Часть 3 – профессиональное развитие: сотрудничество и вызов эксперта.

Часть 4 – программы профессионального развития: устойчивость программ в течение длительного времени.

Часть 5 – профессиональное развитие и его приоритетность для руководства школы.

Большое значение имеют регулярные исследования состояния профессии учителя.

Стандарт в Англии предназначен также для регулярного анализа существующей практики и обсуждения его результатов между учителями, директорами и руководящими группами, а также другими, кто обеспечивает и поддерживает профессиональное развитие педагогических кадров. Наряду с разными направлениями, профессиональное развитие педагога включает лидерство: высшее, среднее, низшее. Оно предполагает вовлеченность, востребованность опыта, профессионализма учителя/преподавателя в педагогическом сообществе, диссеминацию его идей и опыта, сотрудничество не только в своей школе, группе, но и в других, где он востребован [1].

Следует обратить внимание, что английский Стандарт профессионального развития включает понятия (их три), которые имеют существенное значение для обучения, аттестации учителей:

– термин «учителя» относится ко всем учителям, но обращен также к другим сотрудникам, которые работают над поддержкой как академических, так и более широких образовательных результатов учащихся;

– термин «школьные лидеры» – это директора

школ, административные группы и модераторы предметов или этапов образования. Этот термин прежде всего относится к тем педагогам, кто работает в более чем одной школе или ряде школ, имеющих отношение к вузам, к местным органам власти или другим организациям по улучшению школ;

– «поставщики профессионального развития» в качестве общего термина, включающего всех тех лиц или организации (включая школы), которые непосредственно предоставляют экспертные знания, опыт, содействуя профессиональному развитию учителей.

В Стандарте профессионального развития учителей Англии [2] очевидно различие между деятельностью по профессиональному развитию и освоением программ профессионального развития. Например, однодневный курс по повышению квалификации рассматривается как самостоятельное мероприятие без конкретной направленности, поскольку вряд он ли окажет длительное влияние на результаты обучающихся. Однако этот же курс можно использовать с гораздо большей эффективностью в рамках устойчивой, последовательной программы профессионального развития. Она будет включать структурированные различные совместные мероприятия в школе для учителей, направленные на совершенствование идей и внедрение признанных подходов к образованию. Отметим, что профессиональное развитие, лидерство связаны с целью продвижения карьеры, а профессиональное повышение квалификации – с развитием совершенствованием образовательной практики.

Таким образом, программа профессионального развития, как правило, включает в себя множество мероприятий/событий, направленных на поддержание и внедрение практики, включая, но не ограничиваясь, индивидуальную и совместную деятельность учителей; хорошо продуманную формирующую оценку и оценку; руководство всей школой; и экспертную работу.

Как отмечалось выше, государственный Стандарт профессионального повышения квалификации включает пять частей, которые ориентированы на следующее.

Часть 1 – профессиональное развитие должно иметь четкую направленность на улучшение и оценку результатов учащихся. Профессиональное развитие наиболее эффективно, когда деятельность имеет четкую цель и связь с результатами ученика.

Эффективное профессиональное развитие имеет адресное отношение к его участникам. Это означает, что деятельность проектируется вокруг:

– существующего опыта, знаний и потребности отдельных учителей и их школ;

– ожидаемых результатов для учащихся;

– обеспечения логической связи между отдельными видами деятельности и предполагаемыми результатами учащихся;

– постоянной оценки того, как изменения в практике влияют на результаты учащихся.

Часть 2 – профессиональное развитие организуется для подкрепления надежными доказательствами и опытом, которые могут быть получены из целого ряда источников.

Исходя из этого, эффективное профессиональное развитие:

– совместно развивает практику и теорию;

– связывает педагогические знания с предметными/специальными знаниями;

– опирается на фактическую базу, включая высококачественные академические исследования, а также тщательно оцененные подходы и учебные ресурсы;

– поддерживается теми, кто обладает опытом и знаниями, чтобы помочь участникам улучшить свое понимание фактических данных;

– выявляет и бросает вызов убеждениям и ожиданиям учителей в отношении преподавания и того, как учить детей.

Часть 3 – профессиональное развитие должно включать сотрудничество и вызов экспертов, поскольку оно направлено на изменение практики учителей, наиболее эффективно, когда оно включает совместную деятельность с акцентом на предполагаемые результаты учащихся.

В этой позиции эффективное профессиональное развитие:

– обеспечивает сотрудничество по освоению способов поддержки сверстников для решения проблем;

– включает в себя целенаправленное обсуждение практики и поддержку групп учащихся с аналогичными потребностями;

– бросает вызов существующей практике, повышая ожидания и привнося новые перспективы;

– включает поддержку со стороны кого-то в роли коучинга и/или наставничества для обеспечения моделирования и решения сложных задач.

Часть 4 – программы профессионального развития должны быть устойчивыми в течение длительного времени, когда деятельность является частью устойчивой программы, обычно рассчитанной более чем на два срока. Длительные программы – это ценность для развития учителя.

В частности, эффективное профессиональное развитие:

– является интегративным, с деятельностью, создающей ритм постоянной поддержки и последующей деятельности;

– может включать дополнительные разовые мероприятия в рамках более широкого согласованного пакета;

– включает в себя возможности для экспериментов, размышлений, обратной связи и оценки.

Часть 5 – профессиональное развитие должно быть приоритетным для руководства школы. Профессиональное развитие конкретного учителя наиболее эффективно, когда оно осуществляется под руководством и в рамках более широкой культуры научно обоснованной рефлексии и обсуждения педагогической практики.

Лидерство в эффективном профессиональном развитии показывает:

– как это улучшает результаты учащихся;

– как и чем можно дополнить четкую, амбициозную учебную программу и видение успеха учащихся;

– вовлечение лидеров, моделирующих и отстаивающих эффективное профессиональное развитие как ожидаемый результат для всех;

– наличие достаточного количества времени и ресурсов;

– сбалансированность школьных, предметных и индивидуальных приоритетов учителей;

– развивает подлинное профессиональное доверие.

Важной задачей английского образования на всех уровнях является реализация программ для учителей по запросам школ, административно-образовательных областей. Исходя из этого, модель профессионального развития формируется на основе их запросов. При этом значимое место занимает ресурс лидерства.

Целью лидерства HMCPD является предоставление услуги по поддержке карьеры через профессиональное развитие для всех работников школы. Программы разных уровней лидерства предоставляют услуги по поддержке профессионального развития руководителям муниципалитета, района с тем, чтобы они могли оказывать поддержку своим руководителям и учителям с наилучшим эффектом. Предоставляются также услуги и возможности для поддержки профессионального развития руководителей школ высокого качества.

Система профессионального развития предлагает широкий спектр индивидуальных учебных курсов, ориентированных на учителей, через систему онлайн-обучения. Эта подготовка учителей и преподавателей охватывает ряд важных тем, от основных предметов до

сотрудничества и инклюзии. Эта широта подготовки рассматривается как возможный результат. Следует подчеркнуть, что организация подготовки слушателей строго регламентирована, предусматривает серьезную ответственность на разных уровнях за результат обучения, который должен соответствовать различным требованиям со стороны школы, муниципалитета и др.[1].

Примером реализации цели профессионального развития можно рассматривать деятельность колледжа Лондонского университета. Он предлагает различные программы для развития учителей своего образовательного округа. Например, с 2021 года предлагается бакалаврская программа переподготовки с профессиональным дипломом о высшем образовании. Обучение предполагает получение сертификата профессионального образования для поддержки дальнейшего профессионального развития учителей, работающих в школах по всему миру.

Режим обучения: онлайн. Продолжительность программы: 1-5 лет. Академическое направление от университетского колледжа Лондона.

Данная программа дает возможность:

1) непрерывно развивать свою профессиональную практику преподавания и обучения;

2) работу с коллегами, чтобы заниматься и размышлять об успешной практике преподавания, в том числе самостоятельно;

3) рефлексии собственной практики преподавания и других моделей практики преподавания в контексте исследований, проведенных UCL Института образования ученых.

Выпускнику программы гарантируется:

– способность управлять своим собственным обучением и анализировать свою практику с тем, чтобы улучшить и изменить результаты для своих учеников;

– сертификат профессионального выпускника

Лондонского университета в области образования: развитие учителей (FHE- уровень 6). Это приравнивается к 60 кредитам, и эквивалентно последнему году в получении степени бакалавра. Это поможет студентам, которые, возможно, не имели возможности получить степень бакалавра, а также может помочь дальше квалифицировать на обучение на уровне магистра.

Подчеркнем, что эффективность освоения учителем программы профессионального развития, на которую его отправила школа, проверяется в практических занятиях. Причем задания для них согласуются с руководством школы. За подготовку и выполнение задания по программе ПК учитель получает баллы, зачетные единицы, они суммируются. Каждая программа имеет свою зачетную систему. Слушателям предоставляется возможность пересдачи результата через установленный, согласованный срок.

Обобщая, следует отметить, что профессиональное развитие учителей/педагогов в Англии происходит на двух уровнях: государственном и региональном. Участие государства состоит в том, что оно лишь задает рамку мерила, критериев профессионального развития учителей/педагогов в структуре государственного стандарта по повышению квалификации и профессиональному развитию учителей. Главную роль в реализации этого требования выполняют университеты и, относящиеся к ним, колледжи.

В завершение, проводя аналогии между английской системой работы с педагогами и российским дополнительным профессиональным образованием, новым для нас является следующее:

1) поддержка сосредоточена на содержательно-методическом аспекте предметов, без опоры на общепедагогический аспект;

2) уделяется значительное внимание лидерству в образовании как способу поддержки и развития карьеры;

3) профессиональное развитие позиционируется как распространение мастерства и опыта посредством работы учителей, преподавателей не пределах в одной образовательной организации, а в нескольких в разных учреждениях;

4) повышение квалификации учителя, преподавателя напрямую связано с заказом школы. Поэтому задания на практических занятиях для слушателей сопряжены с теми дефицитами, которые для его школы не допустимы. Критерии результата также связаны с его школой.

Анализ опыта профессионального развития учителей, преподавателей в Англии, на взгляд автора данной статьи, указывает на очевидную необходимость изменений в российском дополнительном профессиональном образовании. Прежде всего это должно коснуться кадрового решения вопроса. Учебные программы в дополнительном профессиональном развитии педагогов должны разрабатываться и реализовываться только признанными профессионалами высокого уровня, то есть носителями развивающего образования, инноватики, опыта разработки методик и технологий, новых практик в контексте решения современных задач в образовании. Преподаватели, которые не имеют современного опыта, ничего предложить слушателям не могут. К сожалению, это остается острой проблемой для российского образования, поскольку и в вузах ощущается недостаток преподавателей, правильно понимающих направления и тенденции в современном образовании, специалистов в области развивающего образования.

Литература

1.Capps D.K., Crawford B.A., & Constas M.A. (2012) A Review of Empirical Literature on Inquiry Professional Development: Alignment with Best Practices and a Critique of the Findings. Journal of Science Teacher Education 23, 291-318.
2.Standard for teachers' professional development. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf (Дата обращения: 15.11.2021)
3.Teaching And Learning International Survey (2013). URL: http://www.oecd.org/edu/ school/talis.htm (Дата обращения: 15.11.2021)

5. Рецензия на монографию «Социализация выпускников общеобразовательной организации: педагогический аспект»[1]

Урсула О.

Тема монографии выбрана автором в соответствии с тем запросом, который сегодня остро обозначился во всем развитом мире. Социализация выпускников-школьников в наши дни приобрела общенациональный, глобальный масштабы. В каждой стране востребованы социально активные, творческие, организованные с гражданской позицией молодые люди, которые способны понимать новые тренды общественного развития, будут следовать им.

Исследование Натальи Шевченко о социализации выпускников школы отличается оригинальностью. Это проявляется в сочетании подходов к этому процессу с позиции его значимости для самой личности выпускника. Автор рассматривает социализацию юношества в аспектах возможностей и перспектив, что весьма важно для современной молодежи, через условия и среду развивающегося общего образования. В исследовании рассматриваются сущность, особенности современной социализации в условиях продолжающейся трансформации социокультурной составляющей жизни российского общества, образования как социального института. Рассматриваются особенности процессов социализации современного выпускника; исследуются выпускники как социальная группа.

Между тем, среди ведущих факторов социализации современного выпускника, наряду с традиционными, особо выделяются профессиональное самоопределение и профильное обучение, как его средство, а также исследуется образовательная среда школы, средства массовой информации, включая цифровые ресурсы и инструменты.

В своей монографии Наталья Шевченко определяет и анализирует систему образования как своеобразное «интерактивное» зеркало общества.

Отмечается, что потребности, преломляясь через социальные интересы общества и групп, приобретают форму социальных заказов и ожиданий. Анализируя их, исследователь выделила ряд основных свойств:

- направленность на создание условий для развития личностных качеств и свойств (гуманистический характер);
- ускорение сменяемости в условиях социальной и культурной динамики;
- готовность получить результат в ущерб духовной составляющей;
- противоречивость в силу множественности источников;
- опора на референтные группы;
- акцептацию ведущего заказа на формально-организационных показателях;
- «смещение целей» в сторону формализации и бюрократизации управления;
- фокусирование на бизнес–ценностях, коммерции, «полезном знании»;
- педоцентризм и ориентацию на одну из сторон развития личности (деятельность, активность и т.п.).

1. Шевченко Н.И. Социализация выпускников общеобразовательной организации: педагогический аспект. Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер», 2013. – 252 с.

Обозначенные свойства в настоящее время вызывают реформационный бум и ажиотаж, сопровождающиеся слабой результативностью и спорадической общественной неудовлетворенностью системой образования.

Подчеркивается, через противоречия и массовый дискурс, современное образование переживает эпохальное переосмысление своих основ с целью дальнейшего его изменения и развития. По-прежнему остается актуальным вопрос о возможном изменении положения обучаемого как субъекта образования, что существенным образом влияет на социализацию выпускника школы.

В монографии исследуется современное образование, нацеленное на создание образа личности через управляемую социализацию, решая три основные задачи: естественно-культурную, социально-культурную, социально-психологическую.

Автор полагает, что с учетом этого должна выстраиваться модель социализации подрастающего поколения россиян, которая напрямую зависит от культуры отношений в обществе, а потому не может быть реализована на основе виртуально созданного набора личностных качеств. Обобщается, что в настоящее время система образования представляет собой мощный фактор формирования образа человека нового поколения, его социализации и создает ресурсы для развития и конкурентоспособности нации в мировом пространстве.

Отмечается, что проблема социализации исторически развивалась постепенно, в разных науках. Однако наиболее остро возникла в тяжелый период экономического кризиса в Западной Европе в 30-е годы XX века. Это стало следствием того, что в массовом сознании начинает утверждаться совершенно новый взгляд на место личности в обществе.

Исследование социализации личности как социального процесса, особенно в период от детства до взрослости, в монографии представлен в работах: Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, К. Маркса; Дж. Мида, Ч. Кули, А. Щютца, П. Бергера и Т. Лукмана, З. Фрейда, Э. Фромма, П.А. Сорокина, Т. Парсонса, И. С. Кона, Л. П. Буевой и других ученых из разных стран. Каждый из них определяет как общие, так и особенные условия и факторы социализации.

Автор монографии считает, что идеалы и запросы школьной молодежи являются важным фактором ее социальной активности и в то же время индикатором фундамен-

2. Сорокин П.А. Кризис нашего времени //Американская социологическая мысль. М., 1996. С. 366.

тальных перемен, происходящих в российском обществе. Большинство россиян понимает, что эта социальная группа представляет «портрет» будущего общества, нации. Однако «портрет» пока не имеет четких контуров вследствие нечеткости, неопределенности ценностей и ориентиров общества. Уместно обратиться к словам, которые указала Н. Шевченко в монографии, принадлежащим знаменитому американскому социологу русского происхождения П.А. Сорокину. Размышляя о роли молодого человека в современном мире, он подметил: «...Если индивид не обладает твердыми убеждениями по поводу того, что правильно, а что нет ,... не питает уважения к своим обязанностям... Что может удержать его от нарушения прав... других людей?.. В обществе, состоящем из таких индивидов, неизбежным следствием будет умножение конфликтов, жестокая борьба...»[2].

Рецензент подчеркивает, что результаты исследования, обобщения, сформулированные автором монографии, обоснованы и актуальны для современной науки, образования.

Автор значительное место в исследовании отводит роли семьи в социализации школьника-выпускника. Отмечается, что особенностью современного состояния семьи является рост неполных семей или семей с неоформленными брачными отношениями. Последний тип семьи нередко стали называть «экспериментальным», поскольку термин «гражданский брак» не соответствует ее сути. Все эти изменения в семье влияют на отношения между родителями и детьми и наоборот. Проблема взаимоотношений родителей и детей является традиционной для отечественной и зарубежной гуманитарных наук. В их исследование внесли свой вклад И.Д. Демакова, И.И. Зарецкая, А.Г. Ковалев, В. Леви, В.Я.Титаренко, И.С. Кон, а также зарубежные: Я. Корчак, Д. Спок, К. Росс, В. Сатир, А. Дела Торе и др. Большую ценность для понимания структуры и генезиса детско-родительских отношений представляют работы наших классиков: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Спиваковской, Л.И. Божович, А.В. Добрович, А.А. Бодалева, В.А. Петровского. В их работах отражены общие закономерности психического развития ребенка, природа детства, его периодизации, закономерности развития личности ребенка в системе отношений со взрослыми.

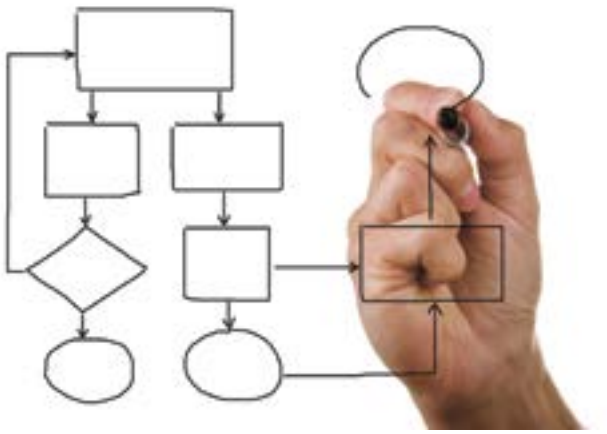
Российские реформы заметно изменили социально-экономическую, политическую, духовную ситуацию в стране, стал иным мир, в который будет входить выпускник раннего юношеского возраста. Переходное состояние российского общества вызывает естественную растерянность большинства семей, озабоченных поиском своего места в новой социально-экономической системе.

Следует подчеркнуть значимость вывода в монографии о том, что расширение спектра предложений для выпускников сегодня не по силам только школе. Поэтому возникает потребность в соединении и интеграции образовательных ресурсов нескольких образовательных учреждений, в том числе и дополнительного образования, среднего профессионального и др.

В заключение, автор резонно обобщает, что российское общество оказалось в ситуации цивилизационного вызова, требующего некоторых подвижек в мировоззрении, ментальности и других духовных составляющих личности. В такой ответственный момент, в силу доминирующих обстоятельств, школа должна взять на себя роль «навигатора», кормчего. А учителям – раньше, чем представителям других профессий, необходимо понять, осознать ценностные тенденции и ориентиры, определяющие социализацию нового поколения молодежи.

В завершение, рецензенту остается обратить внимание, что структура, все содержательные части монографии гармоничны и взаимосвязаны, как логически, так и концептуально. Работа будет полезна широкому кругу педагогических кадров, ученым и заинтересованным читателям.

13.11.2021



Рецензия на монографию-эссе «Техника в литературе разных стран и эпох»[1]

Махотин Д.А.

В настоящее время в российском педагогическом в пространстве постоянно витает мысли о необходимости межпредметного взаимодействия между отдельными предметными областями. Но, к сожалению, следует признать, что крупных работ по этой теме несмотря на достаточно большое количество статей и выступлений весьма мало. Причины этого вполне очевидны. Подавляющее большинство как педагогов-исследователей, так и практикующих педагогов, как правило, ограничиваются смежными предметными областями. Если в рамках школьной тематики это вполне объяснимо, то применительно к подготовке будущих учителей явно недостаточно. Ведь о формировании учителя как широко эрудированного и всесторонне образованного человека не сказал, как говорится, «только ленивый».

Вышедшая в 2019 году книга Николая Михайловича Твердынина «Техника в литературе разных стран и эпох» представляет большой интерес для педагогического сообщества именно в силу того, что автор сумел вполне профессионально решить трудно задачу: он создал книгу, которую интересно читать как студентам, обучающимся по различным педагогическим направлениям, так и вполне состоявшимся педагогам и представителям других профессий, и гуманитарного, и естественно-научного и технического профилей. И неслучайно данная книга издана при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям РФ в рамках Федеральной целевой программы «Культура России». Именно синтез гуманитарной и технической культуры столь востребован в современном российском обществе и крайне важен в процессе формирования жизненных приоритетов у молодого поколения.

Говоря о самой книге, следует сказать, что наука техника и технология выступают здесь с несколько неожиданной стороны: они «пропущены сквозь призму» мировосприятия героев самых различных литературных произведений от эпохи возрождения и до нашего времени. При этом автор старательно уходит от хрестоматийных примеров и стремиться показать не только известных авторов, но полузабытых, а то и просто забытых в настоящее время, но весьма популярных в другие эпохи.

Именно поэтому, углубляясь в книгу мы переживаем не только все эпохи развития техники и технологии (от Возрождения через Просвещение к Новому времени), но и через самые великие технические изобретения, которые имели место в литературе разных эпох и жанров – сказках, поэмах, романах, фантастических повестях и сатирических рассказах.

Описание места и роли техники в жизни человека передается через контекст литературных произведений, где есть место и восхищению, и сомнениям, и страхам…Все это передается через призму классических и романтических произведений – например, в главе 15, посвященной поездам и железной дороге, мы вспоминаем Л.Н. Толстого («Анна

1 Твердынин Н.М. Техника в литературе разных стран и эпох. М.: АНО «Диалог культур», 2019. – 240 с.

Каренина»), Н.А. Некрасова («Железная дорога»), Н.В. Кукольника («Пароход»), К. Симонова («Двадцать дней без войны»), А.П. Чехова («Злоумышленник»), Ги де Мопассана («Идиллия», Эта свинья Морен»), А.В. Кузнецова («Продолжение легенды»), Герберта Уэллса и др.

Автор неоднократно обращается к обыденному восприятию техники людьми разных профессий и образа жизни.

«Как следует из приведенного диалога, обыденное сознание очень часто не может воспринять научно-техническую информацию адекватно тому, как это задумывал создатель технического устройства. Именно поэтому постоянно развивается метод технической профилактики некомпетентного воздействия на технику, называемой попросту «защитой от дурака», когда в самой конструкции предусматривает невозможность некомпетентных действий.»

«Именно из таких эпизодов становится понятно, каким образом у технически неграмотных людей возникает «гремучая смесь» веры в волшебство и всесильность техники в сочетании с полным пренебрежением к любым правилам и инструкциям. И дело тут даже не в образовании. Поскольку сложность технических устройств непрерывно возрастает. То повышение общеобразовательного уровня не гарантирует от возникновения новых ошибок при использовании техники на новых уровнях ее развития.»

Думается, что удачная и одновременно оригинальная форма, найденная автором, связана ещё и с тем обстоятельством, что и сам Н.М. Твердынин –доктор философских и кандидат технических наук, имеющий одновременно большой опыт как научно-исследовательской, так и педагогической деятельности в высшей школе по подготовке учителей технологии и другим направлениям. Именно поэтому он стремится в современных исторических условиях по-иному взглянуть на спор между физиками и лириками, переводя его в социально-философскую плоскость.

Заслуживают большого внимания те страницы книги, где рассматриваются проблемы технологического образования (часть 6). Здесь автор рассматривает технико-социальные проблемы, которые невозможно обойти, получая инженерное и/или технологическое образование. Это проблемы технократизма и технофобии (именно эта статья и опубликована в Дайджесте текущего номера журнала, С. .....), техники и творчества, техники и ИКТ при изучении естественнонаучных и технологических дисциплин, дифференциации и интеграции науки и техники в современном мире.

Одновременно необходимо отметить и то обстоятельство, что книга написана простым и понятным языком, хотя те проблемы, которые поднимает в ней автор достаточно сложны. К недостаткам книги, можно отнести определённую некорректность в смешении стилей в ходе подачи материала. Вероятно автор, понимая это сам, выбрал в итоге и не академический подход, и не научно-популярную форму в чистом виде, а «замаскировался» под словосочетанием монография-эссе.

Тем не менее следует сказать, что достоинства книги Н.М Твердынина значительно перевешивают её недостатки и сама она безусловно найдёт своего читателя. Практически любой педагог предметник сможет найти в ней информацию, которую сможет использовать на своих уроках. В первую очередь это касается учителей литературы, истории и обществознания, технологии, естественных наук, а также студентов и магистрантов технологических факультетов и специальностей.

Следует пожелать автору не останавливаться на достигнутом и продолжать работу в том интересном, как в научном, так и практико-ориентированном направлении, которое он выбрал. Выражаю надежду, что это поможет формированию нового поколения современных высоко эрудированных и всесторонне развитых педагогов.

11.11.2021

6.

Технократизм и технофобия [1]

Твердынин Н.М.

На протяжении всей истории человечества его поступательное развитие происходило при одновременном развитии техники и технологии. Само выделение человека из животной среды было связано с выбором в пользу использования, пусть и примитивных, приспособлений из подручных материалов, но не биологического приспособления к окружающей среде, которое вело к узкой специализации и стало причиной исчезновения многих древних видов приматов при резком изменении природных условий. Начало этому положило изготовление первых орудий, требовавших не только определенных навыков, но и оптимального сочетания умственной и физической деятельности по обработке самых различных материалов (древние технологии) [1], и создания благодаря этим технологиям все более совершенных артефактов (древнейшие технические устройства), которые позволяли не только выживать, но и приспосабливаться к самым разнообразным условиям, что в итоге позволило человеку каменного века заселить практически всю планету за исключением Антарктиды.

#Техника и технологии
#Научно-технический прогресс
#Технократизм
#Технофобия

С переходом к земледелию и появлением древних земледельческих цивилизаций социальное развитие сделало возможным дальнейшее ускорение технического прогресса. Появились технологии получения металла (меди, а затем бронзы и, наконец, железа). Именно это достижение стало отличительным признаком древнейших цивилизаций Евразии. Появились качественно новые способы обработки камня, технологии обработки земли, включая ирригационные работы, человек освоил мореходство и в итоге образовались социальные группы, которые самим своим существованием оказались обязаны определенным технологиям. Естественно, что уже в древнем обществе было положено начало дискурсу о роли техники и технологии для человека и общества (например, насмешки Аристофана над любовью Еврипида к различным машинам и механизмам в комедии «Ахаряне» [2]).

Хотя сами понятия технофобии и технократизма достаточно хорошо исследованы и исследуются в рамках политологии, истории техники и социологии техники (информационный взаимообмен с философией при этом постоянен), но представляется, что существуют и иные «системы координат», в которых можно получить качественно новые представления об этих явлениях. Это позволило бы по-иному взглянуть на технократизм и технофобию с философских позиций, будь то теория познания, философия науки и техники, этика или социальная философия. (Да собственно и не важно, какой раздел философии будет при этом задействован в первую очередь, поскольку подключение остальных произойдет «автоматически». Ведь современное общество в силу своей техногенности предопределит комплексность такого дискурса [3].)

Именно поэтому представляется логичным предварительно обосновать и проанализировать различия в терминах «технократия» и «технократизм», поскольку и то и другое (технократия – чаще) составляет пару с термином «технофобия». Определенную трудность восприятия этих понятий представляет то, что в зависимости от контекста они могут употребляться как в широком, так и в узком смысле.

Под технократизмом обычно понимают передачу научно-техническому прогрес-

1 Твердынин Н.М. Техника в литературе разных стран и эпох. М.: АНО «Диалог культур», 2019. – 240 с. (Глава 24 – С. 176–188.)

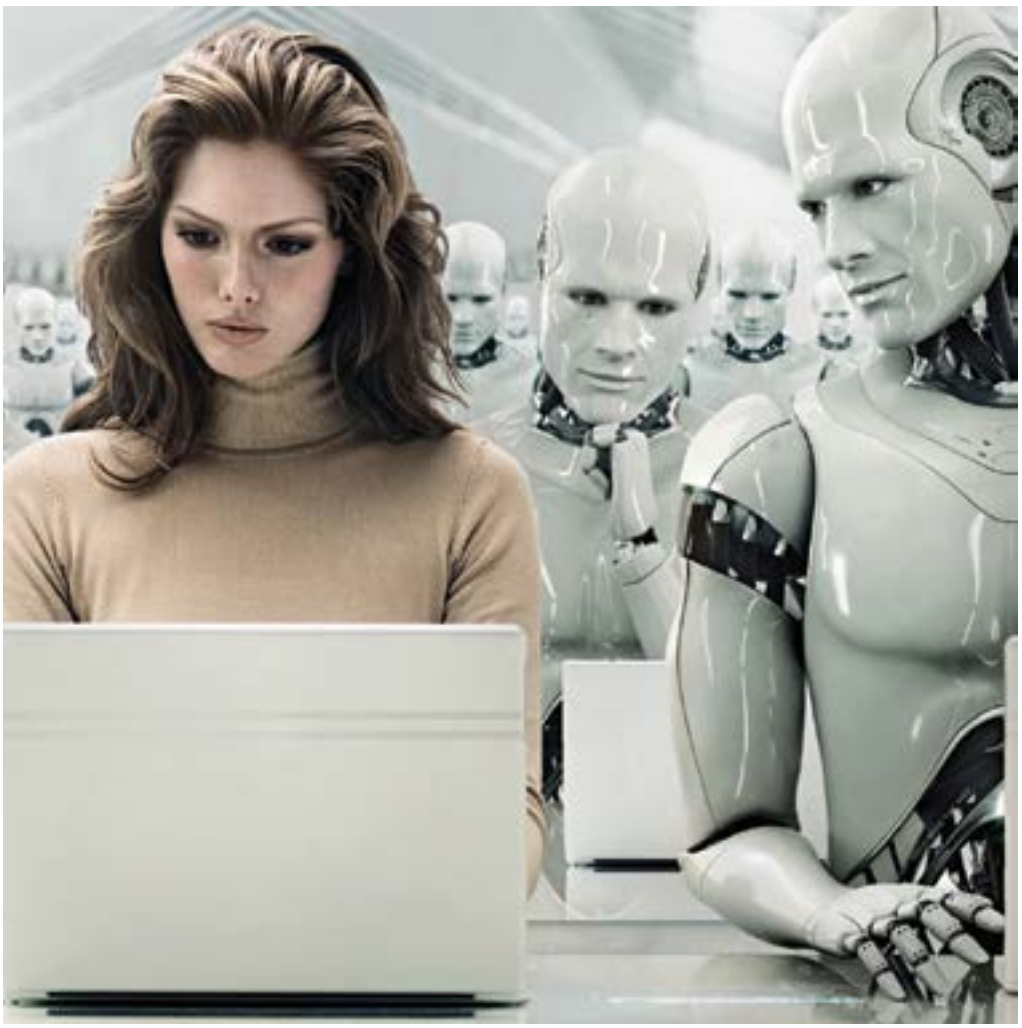
су, в целом, и технико-технологическому знанию, в частности, не просто лидирующих, но и детерминирующих позиций в развитии цивилизации. В более узком смысле имеет место интенция к объявлению технического знания основным для решения любой проблемы.

Под технофобией в широком смысле понимают неприятие научно-технического прогресса в целом, а в более узком смысле – боязнь различных технических устройств: машин, механизмов, электронных гаджетов и т.д. Естественно, что такое положение вещей предполагает не просто различные, но и диаметрально противоположные точки зрения. Определенную сложность в анализе, да и просто в восприятии, понятий «технофобии» и «технократизма» применительно к тому или иному социально-историческому явлению представляет наличие как крайних точек зрения, так и множество промежуточных позиций в оценке этих феноменов.

В обыденном сознании технократ составляет прямую противоположность технофобу и всегда высказывается в пользу новых технических решений. Кроме того, представители тех или иных профессиональных сообществ часто весьма произвольно записывают не столько себя, сколько представителей других страт с технофобы или технократы. Но это далеко не так.

Основной тезис данной статьи заключается в том, что и технократы, и технофобы могут быть как истинными, так и мнимыми. При этом даже профессиональная принадлежность того или иного индивида не является критерием принадлежности к любителям или же гонителям техники, технологии, а в более широком понимании апологетам или же хулителям научно-технического прогресса. В реальности дело обстоит значительно сложнее. Позиция человека, которого окружающие, да и он сам, записывают в технократы, может при внимательном рассмотрении очень часто оказаться достаточно критичной относительно различных конкретных проявлений научно-технического прогресса. И одновременно человек, который выступает с достаточно серьезной и часто даже вполне обоснованной критикой различных технических новаций, может только приветствовать те или иные достижения технического прогресса, например, совершенно не пытается подвергать сомнению использование в собственной работе информационно-коммуникационных технологий.

Как уже указывалось. Технофобами и технократами не обязательно могут быть все представители того или иного профессионального сообщества, которое в силу своей деятельности может быть гуманитарным или техническим. Существует масса причин, по которым тот или иной человек может на протяжении своей жизни побывать и технократом, и технофобом, а затем вновь поменять свою точку зрения. Если до первой мировой войны большинство образованных людей чаще стояло на позициях



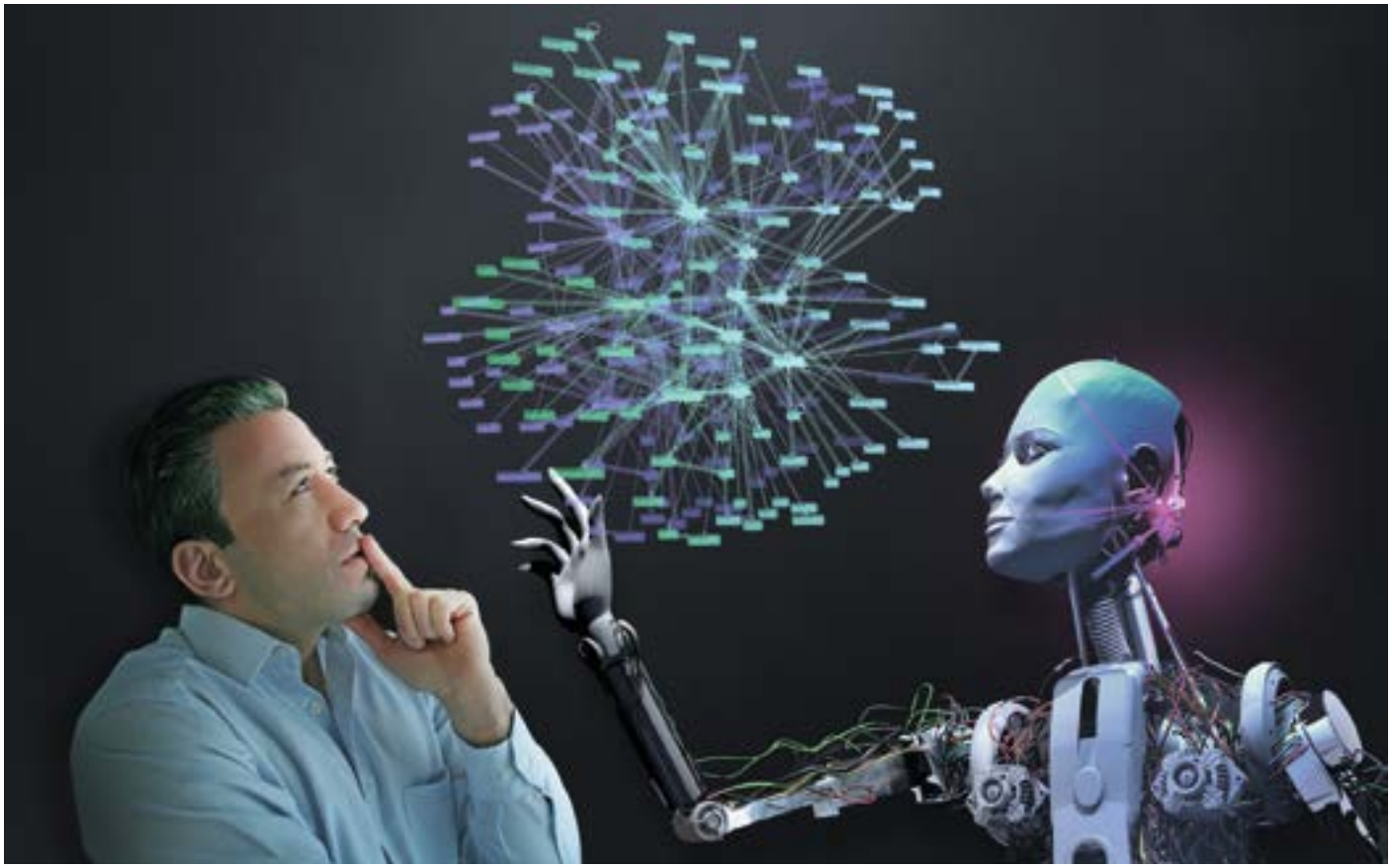
технократизма, то после применения современной (на тот момент) артиллерии, отравляющих веществ, огнеметов и подводных лодок, многие из них стали гораздо более негативно относиться к достижениям научно-технического прогресса вообще.

Интересно и показательно, что в политической истории нашего времени на различных государственных деятелей практически всегда навешиваются ярлыки технократов или технофобов. Постараемся далее показать это на раде примеров из отечественной истории.

Если говорить о такой исторической личности, как Петр Первый, то он привычно воспринимается подавляющим большинством соотечественников как безусловный технократ. Это вроде бы вполне логично, если учесть его необычайный интерес к самым разнообразным техническим устройствам и передовым технологиям, которые он внедрял самозабвенно, используя, говоря современным языком, весь свой властный ресурс. Следует только заметить, что Петр Алексеевич не считал, что техника может решить все проблемы сама по себе. Будучи достаточно хорошим управленцем и одновременно изучив в Голландии и Англии наиболее передовые образцы техники того времени, он прекрасно понимал, насколько важен диалог техники и человека. Именно поэтому он такое внимание уделял подготовке соответствующих специалистов: и, употребляя современный термин, не только «пользователей» (офицеров флота, артиллеристов и др.), но и тех, кто мог бы создавать собственную технику, избавляя тем самым страну от необходимости дорогостоящего импорта.

В этом плане весьма показательна карьера выдвиженца Петра, известного тульского оружейника Никиты Демидова (Никита Демидович Антуфьев). Разумеется, в многочисленных конфликтах той эпохи Петр руководствовался не какими-либо теоретическими положениями, а действовал, исходя из условий социального заказа, который был вызван необходимостью выдержать конкуренцию России с технологически более развитыми странами. То есть, технократизм первого российского императора не был уж столь абсолютен, как это было у многих других лидеров, абсолютизировавших достижения технического прогресса. (Например, такая абсолютизация достижений в сфере вооружений со стороны руководства Германии признается достаточно большим числом авторов одной из причин ее поражения как в Первой, так и во Второй мировых войнах.) Петр же видел в технических новшествах лишь средство достижения поставленных целей по преобразованию управляемого им государства. Именно поэтому он такое огромное влияние уделял и развитию культуры, а не только приобретению научно-технических (чаще всего военно-технологических) знаний, полагая, что все это должно составлять единое целое применительно к личности.

А вот были ли технократами по сравнению с Петром Первым другие лидеры России и особенно СССР? Ведь все лидеры советской эпохи формально подходят под определение технократов, поскольку советская идеология с многочисленными ссылками на марксистское учение постоянно проводила мысль о примате научно-технического прогресса, непосредственно связанного с ведущей ролью пролетариата в социальном развитии. Соответственно, при таком «раскладе» руководитель пролетарского государства не мог не быть технократом. И действительно, хотя инженерное образование и опыт практической технической деятельности был только у Л.И. Брежнева, но и В.И. Ленин, и И.В. Сталин хорошо разбирались в вопросах, связанных не только с промышленным производством, но и в сопутствующей проблематике. Особенно это относилось к тому, какую роль играет тот или иной сегмент промышленности в общем индустриальном развитии страны. Кроме этого, они знали, как те или иные производства влияют на ментальность занятых в них работников.



Н.С. Хрущев может восприниматься не просто как технократ, а как человек, который полностью абсолютизировал достижения научно-технического прогресса, не понимая и не желая понимать, сколь сложны его внутренние закономерности и неоднозначны факторы, лимитирующие различные стадии научно-технической деятельности. Такой технократ, как он, может принимать принципиальную возможность за готовый «рецепт», не понимая всей сложности технологических процессов, которые требуют многолетней отладки и доводки до серийного производства.

Относительно Н.С. Хрущева вполне уместным будет выражение «мнимый технократ» или «формальный технократ». Узнав о любой новой технологии, такой человек либо абсолютизирует ее возможности, либо отвергает их без всякого серьезного анализа плюсов и минусов. То есть всякая инновация оценивается как вещь, обладающая или не обладающая свойствами «философского камня»: все процессы происходят, таким образом, сами собой и без всяких затруднений.

Когда человек с такими взглядами получает возможность принимать решение по поводу внедрения тех или иных технических объектов, то чаще всего он делает неправильные выводы, поскольку не видит разницы между серийным образцом и отработанной технологией и тем, что было представлено в качестве выставочного образца.

В качестве примера современного технофоба можно привести такого известного французского философа второй половины прошлого века, ка Жак Эллюль. Не отрицая техногенности современной цивилизации, он крайне негативно относился к ее отрицательному (по его мнению) влиянию на духовность человека и призывал к контролю общества над развитием техники и технологии.

То есть истинным технократом или истинным технофобом делают, главным образом, два фактора: образование и опыт практической деятельности, как научно-производственной, так и житейской, имеющей прямое отношение к обыденному сознанию.

Но обыденное сознание не может не подвергаться постоянным изменениям и поэтому со временем те научно-технические достижения, которые воспринимались как высокие технологии, «опускаются» на его уровень. И происходит это как раз за счет научно-технического развития. Современный человек легко может научиться водить машину или делать художественные фотоснимки,

хотя сто лет назад это требовало получение соответствующей, достаточно длительной профессиональной подго товки. Конечно, и водители, и фотографы-профессионалы остаются, но множество технологий становится настолько адаптированы к пользователю, что достаточная начальная, а в ряде случаев и средняя квалификация, приобретается сравнительно быстро и просто [4].

Следует отметить, что процесс отражения восприятия техники в художественной литературе может дать достаточно много информации о характеристиках взаимодействия по линии «технократизм – технофобия». (То, что среди писателей есть и технофобы, и технократы, сомнения не вызывает.) К сожалению, подобные работы достаточно редки [5]. Чаще встречаются работы, посвященные психологическим аспектам деятельности человека в техногенном социуме [6].

Разумеется, процесс отношения к технике и технологии будет постоянно меняться в социально-психологическом плане. «Технократ», живший в Средние века, любил алхимию, технократ XVII и XVIII веков – механику, технократ XIX века продолжал любить механику, но к этому добавилось увлечение химической технологией, теплотехникой и электричеством. Именно эти направления объявлялись основными и способными решить при соответствующем развитии большинство проблем, стоящих перед человечеством. Технократ XXI века отдает предпочтение информационным технологиям и математическому моделированию. Но главным представляется нахождение баланса между технократизмом и технофобией при определении приоритетных направлений научно-технического и социального развития.

Из изложенного представляется возможным сделать следующие выводы:

• современное понимание технократизма и технофобии не может отразить все многообразие смыслов, которые они стали в себя включать в процессе развития техногенного общества и цивилизации;

• в социальном плане и технофобия. И технократизм сильно «завязаны» на том, как в данный исторический период те или иные результаты научно-технического прогресса воспринимаются обществом (например, вспышка технофобии после катастрофы на Чернобыльской АЭС);

• образование, которое получает тот или иной индивид, и сфера деятельности во многом детерминируют процесс формирования его позиции по отношению к научно-техническому прогрессу и, соответственно, превращают его в технофоба или технократа. Но абсолютного влияния здесь не наблюдается. Конкретная личность может быть гуманитарием, но стоять на технократических позициях, и представитель естественнонаучного и технико-технологическго знания может превратиться в технофоба. Однако такие социально-психологические превращения, особенно в последнес случае, относительно редки;

• с учетом социальных факторов и реалий техногенной цивилизации (изменение профессиональной деятельности, техногенные катастрофы и их ликвидация) на протяжении своей жизни многие люди могут попеременно переходить с технократических позиций на позиции технофобии и обратно.

Литература

1. Джеймс П., Торн Н. Древние изобретения. Минск: Попурри, 1997.
2. Ботвинник М.Н. Мечта о мире. Древняя Греция: Книга для чтения / Под ред. Д.П. Каллитова, С.Л. Утченко. М.: Учпедгиз РСФСР, 1963.
3. W. Brian Artur. The Nature of Technology: What It Is and How It Evolves. FreePress, 2009.
4. Твердынин Н.М. Феномен технического творчества как способ самовыражения в координатах системных ограничений / Творчество как национальная стихия: медиа и социальная активность: Сборник статей / Под ред. Г.Е. Аляева, О.Д. Маслобоевой. Спб., 2018.
5. Пешкова Ю.Н. Социальные аспекты русской и германоязычной литературы начала XX века // Молодой ученый. 2014. №18.
6. Яновская С.Ю. Психологические особенности восприятия социокультурных инноваций в постиндустриальном обществе / Довгирдовские чтения – 1: эпистемология и философия науки: материалы международной научной конференции. Минск, 2010.

Наши авторы

Аверков Михаил Сергеевич
научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Открытое образование» Федерального института развития образования РАНХиГС;
руководитель сетевой программы дополнительного образования «Детективное агентство исторических расследований»,
mgolota@yandex.ru
Красноярск, Россия

Баранников Анатолий Витальевич
д-р педагогических наук, профессор, член-корр. РАО,
главный научный сотрудник научно-методического центра содержания образования Академии социального управления
avbarannikov@gmail.com
Москва, Россия

Корнилов Алексей Владимирович
руководитель программы «Практика в образовании», член консультативного совета Межвузовской программы по технологическому предпринимательству,
project.tipster@gmail.com
Москва, Россия

Махотин Дмитрий Александрович
канд. пед. наук, доцент,
главный редактор журнала «Интерактивное образование»,
info@interactiv.su
Москва, Россия

Молоднякова Алена Валерьевна
директор ООО «АВСПАНТЕРА»,
molodnalena@yandex.ru
Нижний Тагил, Россия

Пономарева Елена Александровна
педагог-психолог, член Федерации психологов образования России,
директор МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов №81 Центрального района Волгограда»,
school81@volgadmin.ru
Волгоград, Россия

Попов Александр Анатольевич
доктор философ. наук,
заведующий научно-исследовательским сектором «Открытое образование» Федерального института развития образования РАНХиГС; заведующий лабораторией компетентностных практик образования Московского городского педагогического университета,
popovaa@mgpu.ru
Москва, Россия

Терзиева Маргарита Тодорова
д-р пед. наук, доктор филологии, проф.,
профессор кафедры педагогики и методики обучения факультета общественных наук Университета «Проф. д-р Асен Златаров»,
mtterzieva@gmail.com
Бургас, Болгария

Твердынин Николай Михайлович
д-р философ. наук, канд. техн. наук,
профессор кафедры химии и материаловедения Академии гражданской защиты МЧС России,
tvernick@mail.ru
Москва, Россия

Урсула Ордон
д-р гуманитарных наук,
профессор Университета им. Яна Длугоша
u.ordon@ajd.czest.pl
Ченстохова, Республика Польша

Шевченко Наталья Ивановна
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Московского городского педагогического университета,
nishevch@mail.ru
Москва, Россия

Журнал
«Интерактивное образование»
приглашает к сотрудничеству:

- Авторов оригинальных научных и/или практических публикаций.
- Разработчиков интерактивных игр, методик и технологий.
- Разработчиков ЦОР, ЭОР, учебного контента.
- Производителей интерактивного оборудования.
- Специалистов по подготовке методических и технологических материалов по использованию интерактивного оборудования.
- Кандидатов на ассоциированное членство в редакцию журнала.

ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ:

1. Материалы, направляемые в редакцию журнала для публикации, должны содержать актуальную и уникальную информацию, научного, теоретического и/или практического характера, без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательского характера, соответствовать тематическим разделам и направлениям журнала.
2. Все авторские материалы проходят обязательное закрытое рецензирование в соответствии с утвержденными правилами.
3. Объем публикации составляет, как правило 8-10 страниц (0,5 п.л.). В отдельных случаях возможна публикация материалов до 1,0 п.л.
4. Редакция оставляет за собой право на редактирование авторских материалов.
5. Для публикации автор заполняет электронную форму заявки и направляет авторские материалы на электронную почту редакции: info@interactiv.su.
6. Авторские материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями к оформлению статьи.
7. После рецензирования и получения решения о публикации автор осуществляет оплату в соответствии с утвержденной стоимостью услуги.
8. Публикация статьи осуществляется в ближайших выпусках журнала по решению главного редактора в зависимости от содержания и направленности авторских материалов.
9. Автор, направляя авторские материалы в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати (в печатной и электронной формах), выражает согласие со всеми требованиями и правилами публикации в журнале, обязуется не публиковать данную статью в других СМИ.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

- объем статьи от 5 страниц; формат А4, все поля 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегль 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); красная строка – 1,0.
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12;
- возможна публикация цветных фотографий и рисунков (разрешение не менее 300 dpi);
- математические формулы в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора);
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5-10 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17], [8];
- аннотация и ключевые слова к статье на русском языке;
- фотография автора.

www.interactiv.su

info@interactiv.su

9 772587 617100 22001