

ТЕБЕНЬКОВА Елена Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры фундаментальной экологии, географии и рационального природопользования

Курганский государственный университет

(г. Курган, Российская Федерация)

Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития»

(г. Москва, Российская Федерация)

eashu@mail.ru

ЗАЙЦЕВА Ирина Наильевна

Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития»

(г. Москва, Российская Федерация)

zin-pr@mail.ru

ПРОЕКТНЫЙ ОФИС КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлен способ создания в старшей школе развивающей проектно-образовательной среды. Важнейшим условием освоения подростками исследовательской и проектной деятельности, требуемым ФГОС СОО¹, является создание экосистемы образовательного проектирования. В ней помимо учебного класса – группы обучающихся, осваивающих единую учебную программу в стенах школы, формируется детско-взрослое образовательно-проектное сообщество, самостоятельно инициирующее содержание и траекторию развития его участников с выходом в социальный и профессиональный контекст. Организационным ядром среды образовательного проектирования способен стать проектный офис. Но, в отличие от существующей практики предпрофессионального образования, в которой проектный офис – это инструмент управления проектами (предпрофессиональными классами), авторская модель представляет образовательно-проектный офис в старшей школе как организационное ядро детско-взрослого образовательно-проектного сообщества и среды его деятельности. Выращивание сообщества, по мнению авторов, связано с особой работой в пространстве субъективной реальности обучающегося: 1) в пространстве событийной общности проекта через решение различных типов проектных задач (становление образовательной и проектной субъектности); 2) совместно распределенной деятельности через инициирование преобразования форм совместности (овладение самой формой организации совместных проектных действий); 3) в пространстве ситуации профессионального выбора посредством проведения систематической рефлексии получаемого опыта и проектирования индивидуальной профессиональной траектории (устойчивый профессиональный выбор).

Ключевые слова: экосистема образовательного проектирования, образовательно-проектный офис в старшей школе, детско-взрослое образовательно-проектное сообщество, проектно-образовательная субъектность.

Дата поступления: 28.07.2023

Дата публикации: 26.12.2023

¹Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО).

Для цитирования: Абрамова И. Е. Анализ опыта обучения иностранному языку студентов заочного отделения: наставничество сверстников // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 4 (44). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8849

TEBENKOVA Elena A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fundamental Ecology, Geography and Rational Nature Management
Kurgan State University
(Kurgan, Russian Federation)
Center for Promotion of Social Innovations «Technologies of Change and Development» (Moscow, Russian Federation)

eashu@mail.ru

ZAITSEVA Irina N.

Center for Promotion of Social Innovations «Technologies of Change and Development» (Moscow, Russian Federation)

zin-pr@mail.ru

PROJECT OFFICE AS A MEANS OF CREATING A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOL

Abstract: the article presents a way to create a developing design and educational environment in a high school. The most important condition for teenagers to master the research and project activities required by the FGOS SOO is the creation of an ecosystem of educational design. In addition to the classroom – a group of students mastering a single curriculum within the walls of the school, a child-adult educational and project community is formed in it, independently initiating the content and development trajectory of its participants with access to the social and professional context. The organizational core of the educational design environment can become a project office. But unlike the existing practice of pre-professional education, in which the project office is a project management tool (pre-professional classes), the author's model represents the educational and project office in high school as the organizational core of the child-adult educational and project community and the environment of its activities. Growing a community, according to the authors, is associated with a special work in the space of the student's subjective reality: 1) in the space of the co-existence community of the project through the solution of various types of project tasks (the formation of educational and project subjectivity); 2) jointly distributed activities through the initiation of the transformation of forms of collaboration (mastering the very form of organization of joint project actions); 3) in the space of a situation of professional choice by conducting a systematic reflection of the experience gained and designing an individual professional trajectory (sustainable professional choice).

Keywords: ecosystem of educational design, educational project office in high school, child-adult educational and project community, project and educational subjectivity.

Received: July 28, 2023

Date of publication: December 26, 2023

For citation: Abramova I. E. Foreign language learning experience of correspondence students: peer mentoring. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2023. No. 4 (44). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8849

В настоящее время в российском школьном образовании реализуются разнообразными масштабные проекты. Во многих регионах России по авторским архитектурным проектам строятся новые замечательные школы. Например, мегашкола в Воронеже – один из самых грандиозных архитектурных проектов в сфере образования не только в городе, но и в России. Она представляет собой крупнейший учебный комплекс в стране, где могут обучаться 2 860 человек в 110 классах. Но каким будет деятельностное содержание этого продукта гигантомании? Если никакого нового содержания в работе этой мегашколы не появится, то процесс отчуждения школьника и педагога от сложнейшей бюрократической машины школы только возрастет.

Набирает обороты предпрофессиональное образование в старших классах. Так, в Москве в 7 направлениях проекта участвуют более 400 школ, в предпрофессиональных классах которых обучаются более 52 000 старшеклассников. В Санкт-Петербурге в 239 школах открыты предпрофессиональные классы по 9 направлениям. Но проблема та же: какой организационный механизм поможет реализовать проектно-деятельностное содержание масштабных образовательных проектов, чтобы их цель – повышение субъектности выпускников в профессиональном самоопределении – стала достижимой?

Как видим, направления преобразований разные, но их эффективность зависит от разрешения общего важнейшего вопроса – как будет реализовано деятельностное пространство школы. В современных дискуссиях о том, какой должна быть школа, важным становится преодоление школьных границ, выход «за стены» в широкий социальный контекст. В качестве возможного направления исследователи определяют проектирование среды и пространственной организации школы на основе разнообразия детско-взрослых сообществ и видов деятельности [1; 2; 3].

Важнейшим моментом деятельностного пространства школы методологи определяют возможность обучающихся по мере взросления переходить от общества к сообществу [1], отвечающему ситуации их развития.

Наше исследование ориентировано на подростковую ситуацию развития, заключающуюся в осуществлении предпрофессионального или профессионального выбора. В соответствии с ней должна создаваться определенная образовательная среда.

Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [4]. Образовательная среда является неотъемлемой составляющей образовательного пространства человека, социальной группы, организации.

В психологии развития представлены коммуникативно-ориентированная (В. В. Рубцов) и антрополого-психологическая (В. И. Слободчиков) модели образовательной среды. Первая модель более обращена к начальной и основной школе и базируется на том, что ребенку для развития требуется участие в совместной деятельности с другими субъектами. Согласно данной модели, образовательная среда является формой коммуникативного взаимодействия, при ко-

торой между учащимися и педагогами, а также между учащимися образуются особые виды общности, через которые передаются навыки, знания и умения [5].

Вторая модель дает контуры пространства, которое отвечает условиям развития подростков [6]. В первую очередь, это пространство социального позиционирования, в котором появляется возможность улавливать смыслы¹ культурных норм взрослого – социального и профессионального – поведения [7]. В нем педагог и учебная группа могут вступать во взаимодействие с любыми другими группами, сообществами. Важнейшим содержанием становится экспериментирование с нормами взаимодействий, осуществление проб построения «своей группы» для реализации «своей идеи», «своего замысла», «своего проекта». При этом сама учебная группа должна быть локализована и иметь специально организованное пространство, в котором она строит свою работу. В проектируемом пространстве создаются условия открытой экспертизы результатов деятельности «своей группы» по «своему проекту», а также предпрофессиональных проб и личного позиционирования.

Осуществление образовательно-проектной деятельности в старшей школе предполагает появление особой среды образовательного проектирования (обучение проектной деятельности). В ней помимо учебного класса – группы обучающихся, осваивающих единообразную учебную программу в стенах школы, формируется детско-взрослое образовательно-проектное сообщество, самостоятельно иницилирующее содержание и траекторию развития его участников с выходом в социальный и профессиональный контекст.

В то же время остается *открытым вопросом*: как можно создать такую образовательную среду в старшей школе, которая позволит интенсивно осваивать проектный вид деятельности, оформлять соответствующие ему общности, выявлять новые грани взаимоотношений и ролевых взаимодействий для выработки стратегий разрешения ситуации предпрофессионального выбора? Именно этот вопрос заявлен в статье как исследовательская проблема.

Исследование строилось на гипотезе, что способом создания развивающей образовательной среды в старшем звене способен стать проектный офис в школе, если придать ему соответствующую функцию и разработать под него организационную модель. Базой проверки теоретических положений исследования и апробирования авторской модели проектного офиса являлась СОШ № 709 г. Москвы с 2019 по 2023 гг.

Проектный офис как инструмент выращивания образовательной среды в старшей школе

Изучение модели и способа работы проектного офиса в школе проводится в контексте рассмотрения проблемы исследования типов обучения и форм организации совместной деятельности участников образовательного проектирования. Под учебностью в самом общем виде мы понимаем то, чему, как и для чего учатся школьники.

¹ На научно-методической конференции «Ребенок в центре: ценность или технология?» (2 ноября, 2023) А. Г. Асмолов назвал ребенка ловцом смыслов (letovo.ru).

В современной школе реализуется предметно-ориентированный тип учебности. Он предполагает разделение содержания образования на учебные предметы (физика, математика и др.), формирование предметных знаний и освоение общих способов решения задач в определенной предметной области. Процесс учения в случае развивающего обучения организуется через постановку учебных задач учителем-предметником и их решение обучающимися, как правило, в индивидуальном режиме. Но в большинстве ситуаций происходит трансляция готовой информации учителем и ее заучивание обучающимися, требуется безошибочное выполнение заданий учениками. В старших классах такой тип учебности не отвечает возрастным потребностям подростков в социально значимой инициативной деятельности. Учебность для старшеклассников может быть связана с исследовательским и проектным типами образовательной мыследеятельности [5; 7; 8]. Именно включение в эти типы деятельности старшеклассников в пространстве проектного офиса способно обеспечить получение ими метапредметных образовательных результатов, требуемых ФГОС СОО, но недостижимых в рамках сугубо предметного обучения.

Для освоения этих типов мыследеятельности подростками в школе, по мнению авторов, в первую очередь нужно внутри сложившейся матрицы классно-урочного обучения создать пространство, где становится возможной свободная инициативная социально и практико-ориентированная деятельность обучающихся совместно с не менее свободной деятельностью педагогов (наставников). Подростки, приняв на себя ответственность, самостоятельно устанавливают режим работы и организуют совместную деятельность, в которой есть место для ошибок. Обучение в подобном пространстве происходит как пробно-продуктивное или пробное действие [9] в отличие от традиционного предметного обучения, ориентированного на выполнение заранее заданного. В связи с чем, как отмечает Б. Д. Эльконин, складывается новая учебность, связанная с научением делать черновик, а не «чистовик» [10].

Развивающееся в ходе проб и ошибок детско-взрослое образовательно-проектное сообщество становится важнейшим условием развития подростков, их субъектности в освоении норм исследовательской и проектной образовательной мыследеятельности. В понимании субъектности опираемся на понятие, которое используется в традиции научной школы В. В. Давыдова [11]. Субъектность – это фактически овладение деятельностью, умение рефлексировать, управлять и преобразовывать ее на основе созданных смыслов и проработанных ценностей. Субъектность как образовательный результат не заложена в действующем ФГОС СОО, но является необходимым результатом образовательного проектирования.

Моделирование проектного офиса на этих основаниях способно положить начало другой, обусловленной возрастными особенностями подростков, учебности над традиционной классно-урочной системой обучения в старшей школе.

Проектный офис в школах, реализующих проекты предпрофессионального образования. Актуальность проектного офиса как организационной структуры в школах в первую очередь связывается не столько с реализацией требований ФГОС СОО в достижении метапредметных образовательных результа-

тов, сколько с осуществлением предпрофессионального образования. Каждое направление предпрофессионального образования – это проект (например, инженерный класс, предпринимательский класс и др.). В 2022 г. на педсовете в Москве были презентованы концепция и правила организации проектного офиса в школах, реализующего проекты (классы) предпрофессионального образования¹. Основным назначением проектного офиса позиционируется управление проектами в образовательной организации [12]. Исходя из этой миссии, формулируются функции проектного офиса²:

- внутришкольный аудит достижений целевых индикаторов реализации проектов; регистрации учащихся на ключевые мероприятия проектов; использования оборудования;

- организационная работа, включающая анализ потребности учащихся в обучении в классах проекта; организацию взаимодействия с партнерами; организацию участия школьников и педагогов в ключевых мероприятиях проекта;

- развитие содержания образования на основе взаимодействия с партнерами по вопросам обновления рабочих программ.

Таким образом, проектный офис в школах рекомендуется создавать по модели управления проектами. При этом управлению подлежат образовательные проекты – классы определенного направления.

Авторская модель образовательно-проектного офиса. Проектный офис в школе, по мнению авторов, должен быть ориентирован на управление развитием среды образовательной проектной деятельности школьников и их субъектности в осваиваемых видах деятельности (проектной, исследовательской, организационной, основ профессиональной) и, самое главное, выращивание новой среды деятельности [13]. Реализация этой функции задает иную модель проектного офиса (рис. 1).

Проектный офис в авторском понимании:

- иницилирующая и закрепляющая система выращивания креативного детско-взрослого образовательно-проектного сообщества [13];

- организационное ядро экосистемы образовательного проектирования, укореняющее проектные сообщества в структуре школы.

¹ Городские проекты (mos.ru) [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://profil.mos.ru/?ysclid=lnyk9mkytt417874286> (дата обращения 10.11.2023); Предпрофессиональные и профильные классы – Школа. Москва (shkolamoskva.ru) [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://shkolamoskva.ru/predprof/?ysclid=lnyk9sbwjp693485709> (дата обращения 10.11.2023).

² Медицинский класс [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: [Medicinskij_klass/doc/Avgustovskij_pedsovet_2022_Proekt_ofis_v_shkole](https://shkolamoskva.ru/predprof/?ysclid=lnyk9sbwjp693485709) (дата обращения 10.11.2023).

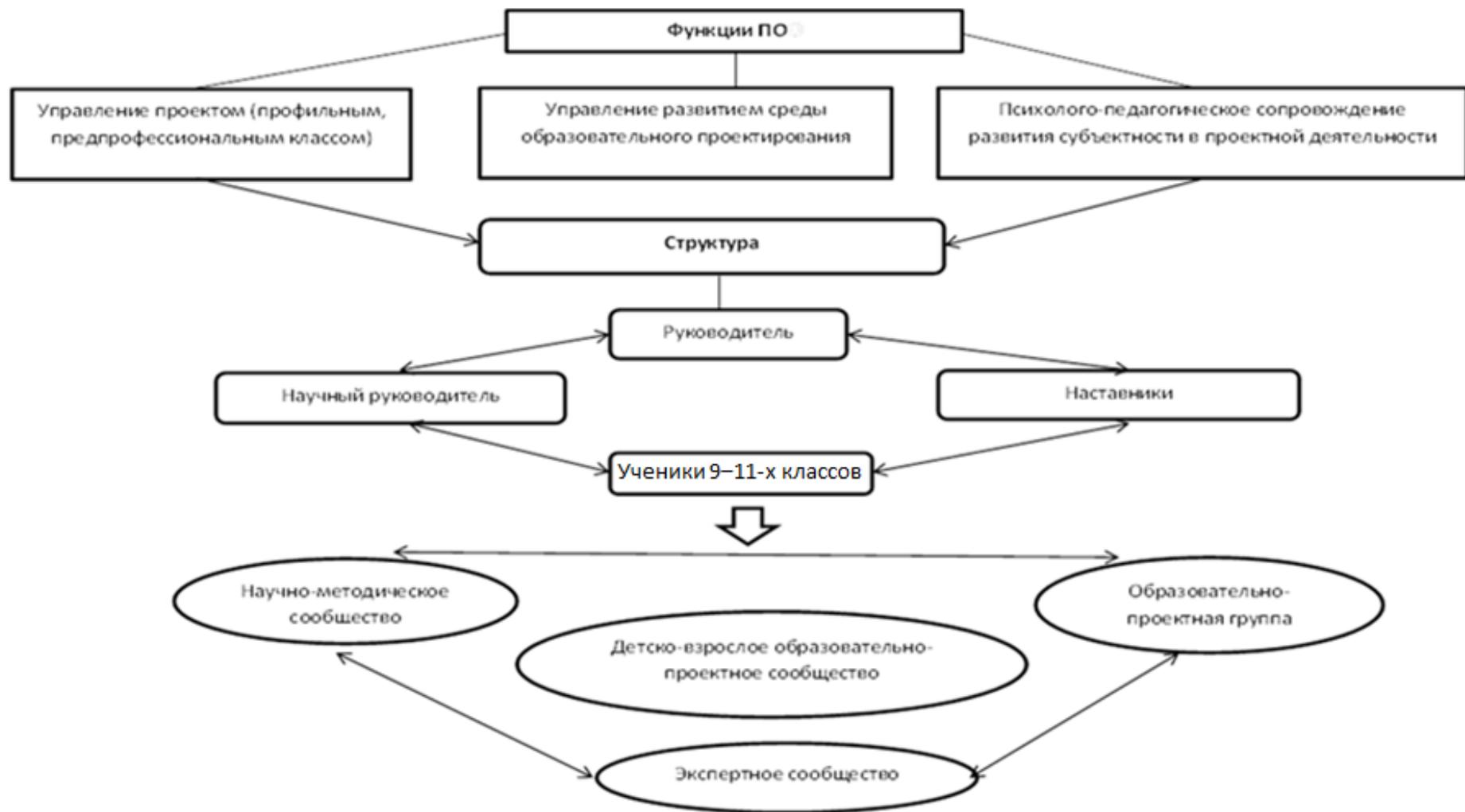


Рис. 1. Структурно-функциональная модель образовательно-проектного офиса в старшей школе

Fig. 1. Structural and functional model of an educational project office in a teenage school

В настоящее время существует большое количество детско-взрослых сообществ, направленных на удовлетворение задач образования детей и взрослых (С. А. Тращенко, Р. М. Шерайзина, И. А. Доница, М. В. Александрова и др.) [14; 15]. Организационно они представляют «самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу детей, педагогов, психологов, руководителей, сторонних специалистов, представителей общественности, которая определенным образом оформлена или не оформлена» [15]. Это могут быть клубы по интересам, кружки, общественные организации, конкурсы и конференции и др., в основе которых лежит удовлетворение некоторых потребностей (социальных потребностей, самовыражения) их участников.

Формируемое детско-взрослое сообщество устремлено к становлению образовательной общности со-бытийного типа. В. И. Слободчиков определяет событийную образовательную общность как совокупный (коллективный) субъект совместно распределенной образовательной деятельности [16]. Подробно раскрывая содержательно-психологические характеристики событийной общности, В. И. Слободчиков в то же время оставляет открытым вопрос, как целенаправленно такую общность выращивать.

Создание среды образовательного проектирования имеет в своей основе философское понятие окружающего личность бытия, а значит, ставит вопрос, что первично: образовательная среда, влияющая на развитие личности учащегося, или личность – учащегося или педагога, которая формирует и изменяет эту среду под влиянием своих компетенций, мотивов и взглядов. Этот вопрос остается открытым в научной литературе. Не претендуя на исчерпывающий ответ, обозначим подход к его решению в рамках образовательно-проектного офиса.

Экспериментальная работа в школе показала, что ключевую роль в становлении среды образовательного проектирования играет вовлеченность в совместную деятельность и развитие ее субъектов как коллективных (сообщество педагогов / наставников и проектных групп обучающихся), так и индивидуальных (учителя-предметники, обучающиеся). Условием развития всех участников проектного офиса является самоиницируемый переход от учебных форм и содержания проектной деятельности к собственно проектным. В то же время таким переходом можно управлять посредством проектирования событий развития. Событием развития В. И. Слободчиков называет то, что развивает и развивается [16]. В случае образовательного проектирования – это проектный замысел и совместная деятельность. Результатом развития в образовательном проектировании является тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности.

Субъектность как результат образовательного проектирования

О. И. Глазуновой, Ю. В. Громыко в рамках проекта разработки метапредмета «Субъект» по заказу кружкового движения выделили три типа субъектности: игровая, образовательная и организационно-проектная, описываемые на основе мыследеятельностных способностей – мышления, мыслекоммуникации,

мыследействия, рефлексии, понимания-воображения, а также на базе языка освоения способов действия, лежащих в основе данных способностей.

Образовательное проектирование в пространстве школьного проектного офиса ориентировано на овладение старшеклассниками образовательной и проектной субъектностью [17].

Образовательная субъектность в рамках учебно-проектной деятельности состоит в том, что членами учебно-проектной группы осуществляется постановка новых образовательных задач для освоения и отработки цикла проектирования, который далее, как освоенный инструмент, применяется в решении практических задач (рис. 2).



Рис. 2. Схема движения учебно-проектной группы в проектном замысле

Fig. 2. Scheme of the movement of the training and project group in the project plan

Проектная субъектность – это выход из зоны отработанного в ходе учебы метода и имеющихся в учебной ситуации людей (учебной группы и наставника) и средств в открытое пространство практического действия – в коммуникацию с представителями разных профессиональных сообществ. В школе возможно ее формировать на уровне организационно-проектной субъектности.

Развитие субъектности в проектной деятельности происходит за счет самостоятельной инициации подростками перехода от освоенных способов выполнения предметных практических заданий к проектным типам задач: образовательно-проектных и практических. При этом мы не можем утверждать, что есть какие-либо жесткие причинно-следственные связи. Это связано с тем, что субъектность – всегда позиция по развитию формы деятельности на основе понимания ситуации и мышления.

Проектная субъектность предполагает овладение групповой, то есть совместной, совместно-распределенной деятельностью. От участников проектных групп (в бизнесе, образовании и др.) требуются метакомпетенции, предполагающие умения достигать кооперации и согласованности действий для получения результата. А от самих проектных групп ожидаются субъектность, креативность, самостоятельность, инициативность. Такие компетенции и качества могут быть сформированы и проявлены только в групповых форматах. Поэтому организация учебно-проектной деятельности школьников предполагает их объединение в учебно-проектные группы. Учебно-проектная группа – это группа подростков, ориентированная на решение различных типов образовательно-проектных задач.

Психологи активно изучают проблему развития группового субъекта¹ [18], коллективной субъектности технологических кружков [19]. Эволюция учебно-проектной группы прослеживается в движении к достижению качества коллективного субъекта, который осуществляет работу с организационным замыслом проекта (производственная функция), взаимодействуя как единое целое в экосистеме сообществ проекта (наставник, эксперты, методолог, потребители продукта, другие команды) (социально-интегративная), в том числе преобразовывает форму организации совместной деятельности, осознавая при этом, что именно она является источником действий и преобразований в будущем (социально-психологические).

Векторы развития образовательно-проектной среды

Приоритетность функции развития участников образовательного проектирования и их субъектности в этом виде деятельности определяет содержание работы образовательно-проектного офиса (рис. 3). Ключевым субъектом развития являются старшеклассники, что предполагает при проектировании содержания работы проектного офиса необходимость в первую очередь учитывать особенности нормативно-возрастного развития в подростковом возрасте.

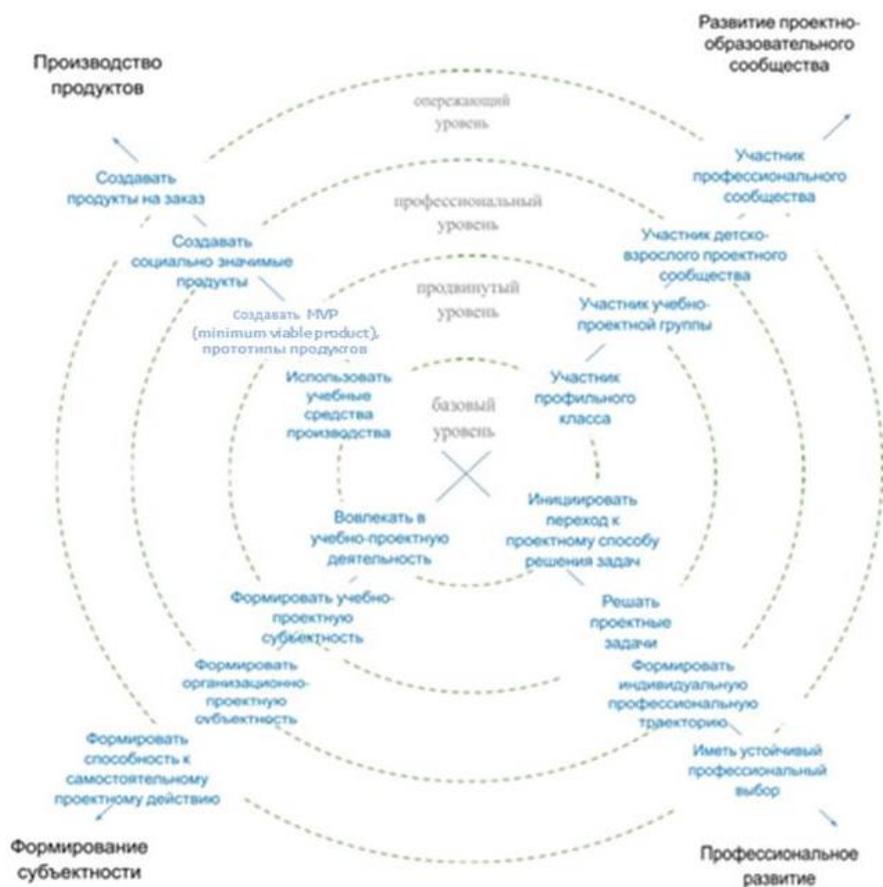


Рис. 3. Развитие среды образовательного проектирования

Fig. 3. Development of the educational design environment

¹Третьякова В. Э. Субъектные особенности малой группы при принятии и исполнении совместных решений: на примере производственных и педагогических коллективов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2020. 25 с.

Признавая за образовательным проектированием качество антропопрактики по В. И. Слободчикову [16], считаем обоснованным связать выращивание детско-взрослого проектного сообщества с особой работой в пространстве субъективной реальности обучающегося:

– *в пространстве со-бытийной общности проекта* через решение различных типов проектных задач (становление образовательной и проектной субъектности);

– *совместно распределенной деятельности* через инициирование преобразования форм совместности (овладение самой формой организации совместных проектных действий);

– *в пространстве ситуации профессионального выбора* посредством проведения систематической рефлексии получаемого опыта и проектирования индивидуальной профессиональной траектории (устойчивый профессиональный выбор).

Проектирование и проживание со-бытийных циклов позволяет задавать осмысленные уклады жизни детско-взрослых проектных сообществ.

Постановка проектных задач

Проектный офис по форме – это сообщество, объединяемое проектной деятельностью. Проектная деятельность – «систематическая работа по выдвижению, корректировке, уточнению и конкретизации организационного замысла, меняющего реальность» [18].

Учебно-проектные группы сами инициируют или вовлекаются наставником в постановку и решение различных типов проектных задач. Переход от задачи к задаче может быть инициирован как учебно-проектной группой, так и вызовом со стороны взрослого участника сообщества (наставника, методолога, визионера). «Попадание» наставника в поле активности подростков происходит посредством микровызова. Микровывоз, по Б. Д. Эльконину, – действие взрослого, знаковое опосредствование, проба инициации детской пробы [10]. В задачах оргуправленческого типа имеет место вызов как понятая и принятая образовательным сообществом проблема профессионального сообщества, специально вводимая в коммуникативное поле проектного офиса. В ходе коммуникаций, проблемных лекций методологов, визионеров может произойти инициация пробы образовательного сообщества проектного офиса в Большом проекте.

В учебном процессе старшеклассники под руководством учителей-предметников выполняют различные практические задания. Успешное их решение может послужить предпосылкой перехода к проектным задачам. Выход на проектный способ решения выполненного задания по предмету бывает инициирован как наставником, так и обучающимися. Например: «Мы предложили интересное решение. А как его можно реализовать? Давайте попробуем найти / придумать способ реализации вашего решения на практике. И представить его экспертам». В случаях, когда наставник не выводит учебную группу на новый способ решения предметных задач, школьники теряют интерес и могут покинуть группу.

Как правило, участники учебной группы откликаются на вызов наставника. Далее наставник сценирует сам или совместно с другим членом методического сообщества учебную задачу по В. В. Давыдову на освоение деятельности проектирования¹ [20]. Учебная задача, по В. В. Давыдову, направлена на освоение общего способа решения целого класса конкретно-практических задач. В случае решения учебной задачи на проектирование общий способ заключается в работе с замыслом и прослеживании в рефлексии и понимании расхождений между замыслом решения и его реализацией².

Для освоения и отработки цикла проектирования наставники методического сообщества организуют постановку учебных задач на разном предметном материале. Осваиваемым компонентом содержания в разных учебных задачах становится спецификация проектного цикла применительно к предметной области. Поскольку, по мысли В. В. Давыдова: «Предметность – важнейший принцип деятельности» [11].

Наставниками инициируется и выполняется проработка всех элементов проектного цикла. Согласно социологическим исследованиям, проводимым кружковым движением по результатам проектных школ, отчетам проектных офисов школ Москвы, до 20 % проектных команд распадаются до завершения проектного цикла. Поэтому наставникам важно для постановки задачи подбирать материал доступный, но требующий преобразования и преодоления себя участниками учебно-проектных групп при освоении метода проектирования.

Важнейшим содержанием каждой последующей учебной задачи на проектирование становится изменение организации и функционализации членов учебной проектной группы. Это позволяет любому члену проектной группы проработать всю совокупность позиций данного проекта.

Обязательны для решения учебной задачи на проектирование отслеживание и рефлексия совпадения / расхождения замысла и его реализации при итеративном повторении цикла. В определенный момент участники учебно-проектной группы фиксируют, что содержание замысла в учебном проекте полностью совпадает с его реализацией, а наработанная схема позиций и организации совместных действий позволяет решать задачу быстрее и продуктивнее. Это означает, что учебные задачи по отработке технологии цикла и организации совместных действий реализованы. Такой момент у разных групп может наступить как после решения одной задачи, так и целого цикла. Важно, чтобы пришло осознание «хватит тренироваться, пора перейти к настоящим задачам». Предпосылкой для перехода к практическим задачам становится появление интереса у участников учебно-проектной группы к изучению устройства практической сферы деятельности, где планируется реализовывать решение.

Ряд авторов [5] утверждают двухфункциональность со-в-местного продуктивного действия, к которому, безусловно, относится проектное. Такое действие одновременно и движение к продукту, и опробование в самом этом акте

¹ Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1985. 168 с.

² Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2002. 36 с.

скрытого или явного действия другого. В связи с этим положением дидактическими единицами проектных задач в пространстве проектного офиса определены движение учебно-проектной группы в проектном замысле и организация / преобразование способа совместных действий при его создании и реализации.

Важнейшим моментом в постановке учебных задач на проектирование является акцентирование внимания участников учебно-проектной группы на способе совместного действия, а не только на достижение результата (продукта проектирования). В образовательно-проектной деятельности можно выделить различные формы совместности [9; 19]:

1. Индивидуальная работа применяется, как правило, в случае индивидуального исследования или проекта. Подросток организует, контролирует и корректирует только собственные действия и выстраивает коммуникацию преимущественно с наставником, а также пулом экспертов. В условиях проектного офиса некоторый элемент совместности задается общностью места и времени рабочих встреч, циклом промежуточных презентационных мероприятий, который связан с образовательной программой, необходимостью представить результаты на определенные экспертные мероприятия (конференции, конкурсы). Как правило, до 30 % старшеклассников выбирают индивидуальную форму работы в силу психологических особенностей или неумения / нежелания выстраивать общение со сверстниками. Возможно, это связано с отсутствием некоторой данности, которую Е. Е. Кравцова назвала психологической готовностью к совместной деятельности [5]. В ряде случаев наблюдение «одиночками» за работой проектных групп приводит к пониманию ограничения действий «в одиночку» и появлению инициативы создать свою команду или влиться в существующую с близким замыслом.

2. Кооперация характерна для учебно-проектных групп, работающих над решением задач, где предполагается четкое распределение функциональных позиций. Например, в инженерных проектах это программист, электронщик, приборист. Совместность связана с ориентацией на внешние характеристики деятельности: согласованием условий и результатов работы участников группы. Наиболее часто происходит обсуждение коллективного замысла (например, конструкционных, дизайнерских особенностей изделия), общего плана работы, распределение задач и фиксация требований к продуктам, которые должны быть получены каждым участником при выполнении своей задачи.

3. Собственно совместная деятельность требует от участников согласования действий на всех этапах проектного цикла, согласования и корректировки реализуемых способов, то есть учитывания внутренних характеристик деятельности. Это принципиально отличает собственно совместную деятельность от кооперации, при которой каждый из решающих некоторую задачу свободен в выборе способа решения и сконцентрирован на получении продукта, отвечающего фиксированным требованиям [19].

Участники учебно-проектной группы решают задачу в тесной связи с решением проблемы организации своей совместной деятельности. Благодаря этому способ решения проектной задачи воспроизводится в структуре действий самих участников совместной работы. Появление конфликтов, замедление /

остановки движения в проектном цикле сталкивают участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности, становятся предметом рефлексивного анализа совместного действия, а в итоге ведут к перераспределению (обмену) операций между участниками, координации индивидуальных операций и к планированию, преобразованию содержания и формы совместной деятельности.

В пространстве проектного офиса совместная деятельность – это не только совместная деятельность обучающихся с наставником, обучающихся в учебно-проектной группе, но и совместная деятельность группы учителей-предметников, наставников проектов, экспертов профессионального сообщества. Они должны составлять единое целое – научно-методическое сообщество, становление которого связано с планированием и сопровождением событий развития подопечных. И поэтому выращивание образовательно-проектной общности усложняется.

Развитие детско-взрослого проектного сообщества

Парадоксальным образом наставник формирует понимание фронта продвижения созданного группой решения, но не формулирует саму проектную задачу. Она должна появиться (а может и не появиться) у членов учебно-проектной группы. Попытка выхода для проектирования решения в социальный контекст провоцируется выявлением дефицитов в знаниях, информации, компетенциях участников, а также отсутствием социальных контактов, необходимых для организационно-проектировочного действия. Учебно-проектная группа приходит к пониманию необходимости выявления будущих участников проектной группы в виде отсутствующих у них позиций, а также группы поддержки (экспертов, инвесторов проекта). Расширение проектного сообщества приводит к появлению новых линий и форм коммуникации по поводу проблемы и проектного замысла с множеством профессионалов. Изменение состава и/или позиций учебно-проектной группы требует от нее реорганизации совместной деятельности. На этом этапе она становится проектной группой.

Осуществляя поисковую проектную коммуникацию в разных профессиональных сообществах, инициаторы проекта практически нащупывают и формируют коллективную субъектность будущего проекта. В этом случае замысел фактически нужно пропустить через несколько разных профессиональных сообществ, постоянно уточняя его.

Важнейшим развивающим моментом при проектировании решения практической задачи становится понимание, что замысел решения никогда не совпадает с его реализацией.

Пример работы с замыслом и развития сообщества проекта

Из истории проекта «Сани». Летом после 8-го класса группа кадетов прошла по участку пути Великой Камчатской экспедиции В. Беринга: г. Оса – г. Кунгур. В 9-м классе по собственной инициативе группа из трех парней в рамках учебной задачи на проектирование разработала туристический маршрут для молодежи по бывшему Бырминскому волоку, который В. Беринг прошел на санях [21]. Команда замыслила создать аудиогид, но смогла подготовить только тексты. Создать аудиогид ребята затруднились, но нашли специалистов у партнера проекта «Экспедиции Беринга» и передали им тексты. Презентуя проект через год в краеведческом музее г. Оса, участники проектной группы заинтересовались фотозоной с са-

нями. Они решили создать подобную фотозону в школе и использовать ее как способ привлечения внимания широкого школьного сообщества и населения микрорайона к наследию экспедиции. То есть учебно-проектная группа перешла в практический социально значимый контекст задачи. Родители одного участника передали проектной группе сани начала XIX века, хранившиеся в семье полозя. В 10-м классе к существующей проектной группе присоединилась девочка, бывшая «одиночка». Она инициировала создание страницы проекта в ВК¹. Страницу вел другой участник, и ее содержание получилось не такое, как задумывалось изначально. Кроме этого, новая участница прошла курс обучения 3D-моделированию и создала 3D-модель саней. Парни вместе с родителями и учителем технологии изготовили санидровни. «Июминкой» проекта стала идея поставить перфоманс с сюжетом из жизни В. Беринга с использованием фотозоны, а также создать QR код с информацией о санях в культуре русского народа со страницы в ВК. Вместе с наставниками были подобраны истории для сценария. Ребята поняли, что самим сценарий не создать, и обратились с просьбой к руководителю театрального кружка в другой школе – партнере проекта «Экспедиции Беринга». Разработали бизнес-план фотозоны «Сани» с перфомансом [22]. Представили проект экспертам в сфере бизнеса, а также сформулировали предложение организаторам воспитательных мероприятий в школе в зимнее время.

Решение практических задач, сопровождающееся изучением различных сфер профессиональной деятельности, общением с профессиональными сообществами, визионерами, способно (но необязательно) в какой-то момент проявить у участников проектной группы технологический фронт [23] практической сферы, в котором движется их замысел. Подобный инсайт может произойти как у наставников, так и у школьников. И далее они готовы принять вызов и сформулировать стратегическую управленческую задачу и инициировать действие в данной практической области. В этом случае форматом организации проектной деятельности становятся организационно-деятельностная игра, стратегические проектные сессии, хакатоны (командные соревнования).

В процессе перехода от задачи к задаче у всех участников проектного сообщества происходит накопление опыта совместного действия и взаимодействия, преодоления сложных ситуаций и коммуникативных конфликтов, коллективного целеполагания и проектирования, планирования и организации деятельности и т. д. Регулярное прорабатывание в рефлексии получаемого опыта может привести к осознанию участниками сообщества появления культурно-образовательного пространства, творческое действие и движение в котором становится жизненно необходимым и комфортным.

В некоторый момент жизнедеятельности у участников проектной общности в понимании и рефлексии может возникнуть феномен, называемый Ю. В. Громыко и А. А. Устиловской коллективной субъектностью [19]. Благодаря ей появляются удерживаемые всеми участниками проектирования идеальные элементы – цели, ценности, средства организации совместной деятельности, решаемые задачи, создающие ценностно-смысловое ядро формируемого детско-взрослого образовательно-проектного (исследовательского) сообщества в школе.

¹ URL: <https://vk.com/club216838507> (дата обращения 05.07.2023).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Стратегическим направлением поиска способа реализации учебности в старшей школе на основе образовательного проектирования может стать моделирование и выращивание соответствующей организационной среды. Организационным ядром среды образовательного проектирования способен стать образовательно-проектный офис, понимаемый как иницилирующая и закрепляющая система выращивания креативного детско-взрослого образовательно-проектного сообщества, он создаст среду для другого типа учебности. Именно такой проектный офис имеет смысл создавать в школах.

2. Специфической функцией проектного офиса в авторской модели определено психолого-педагогическое сопровождение образовательно проектной (исследовательской) деятельности обучающихся, развитие субъектности в ней, самое главное – выращивание новой организационной среды этой деятельности.

3. Проектный офис как система включает:

– детско-взрослое образовательно-проектное сообщество событийного типа, состоящее из учебно-проектных групп, научно-методического и экспертного сообществ;

– целевым результатом работы проектного офиса становится овладение обучающимися субъектностью в проектной деятельности (образовательной, организационно-проектной);

– содержанием деятельности участников проектного сообщества являются инициирование, постановка и решение различного типа проектных задач (образовательной, практической) с освоением способов их решения, включая организацию совместного действия.

4. Форма организации совместности совершенствуется и наращивается одновременно во всех формирующихся общностях детско-взрослого сообщества (учебно-проектных группах, научно-методическом сообществе).

5. Рефлексивное прорабатывание образовательно-проектными общностями получаемого опыта может привести к осознанию участниками сообщества появления культурно-образовательного пространства, творческое действие и движение в котором становятся жизненно необходимыми и комфортными. В этом случае можно говорить о появлении важнейшего качества образовательно-проектного сообщества – коллективной субъектности.

Предлагаемая авторская модель проектного офиса требует дальнейшей проработки ее элементов и экспериментальной проверки механизма запуска в пилотных школах, образующих инновационную систему.

Важнейшей проблемой в тиражировании авторской модели видится изменение ФГОС СОО в сторону формирования нового типа учебности в старших классах. В данной статье не ставилась задача проработки рекомендаций по инновационным изменениям ФГОС СОО, но некоторые возможные улучшающие аспекты в рамках действующего стандарта отметим: 1) в метапредметные образовательные результаты целесообразно включить базовые проектные действия; 2) вместо предмета «Индивидуальный проект» ввести «Образовательное проек-

тирование» с соответствующими требованиями к организационным условиям и образовательной среде, определить субъектность в проектной деятельности его результатом.

Список литературы

1. Громько Ю. В. Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. Москва, 2021. 368 с.
2. Громько Ю. В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 93–105. DOI: 10.17759/pse.2018230108
3. Громько Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57–67. DOI: 10.17759/chr.2020160106
4. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. Москва, 2012. 152 с.
5. Совместная учебная деятельность и развитие детей. Москва, 2021. 352 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. Москва, 2013. 400 с.
7. Громько Ю. В., Просекин М. Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 100–128. DOI: 10.17759/psyedu.2022140207
8. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307
9. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120–129.
10. От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5–30. DOI: 10.17759/chr.2018140302
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 542 с.
12. Керцнер Г. Стратегическое управление в компании. Модель зрелого управления проектами / Пер. с англ. Москва, 2010. 320 с.
13. Зайцева И. Н. Проектный офис как точка входа в образовательный консалтинг // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). С. 27–35. DOI: 10.55523/27822559_2022_1(5)_27
14. Тращенко С. А. Общественно-профессиональная экспертиза развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–1. С. 17–28.
15. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, М. В. Александрова, И. А. Данина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20–24.
16. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2010. № 2. С. 43–56.
17. Глазунова О. И., Громько Ю. В. Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 3. С. 58–68. DOI: 10.17759/chr
18. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования. Субъектность ученика в образовательных процессах – условие

развития образования. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. Москва, 2008. С. 5–16.

19. Громыко Ю. В., Устиловская А. А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 2. С. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209

20. Тебенькова Е. А. Задача на проектирование в системе учебных задач // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1 (33). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6684

21. Куликов И. И., Колганов П. В., Склярчук А. Ю. Пешеходное путешествие «Бирмингемский волок: по следам экспедиции Беринга» // Конкурс исследовательских и творческих работ «Дорогами первых»: Материалы исследовательских работ. Москва, 2023. С. 64–78.

22. Юдакова С. А., Куликов И. И., Склярчук А. Ю. Творческий бизнес-проект фотозона «Сани-розвальни» // Конкурс исследовательских и творческих работ «Дорогами первых»: Материалы исследовательских работ. Москва, 2023. С. 356–368.

23. Балацкий Е. В. Идентификация технологического фронта // Форсайт. 2021. Т. 15. № 3. С. 23–34. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.23.34

References

1. Gromyko Yu. V. The Russian education system today: the decisive factor of development or the path to the abyss? Education as a political technology. Moscow, 2021. 368 p. (In Russ.)

2. Gromyko Yu. V. On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subjectand Project-Based Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2018. Vol. 23. No. 5. P. 93–105. DOI: 10.17759/ pse.2018230108 (In Russ.)

3. Gromyko Yu. V., Rubtsov V. V., Margolis A. A. The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*. 2020. Vol. 16. No. 1. P. 57–67. DOI: 10.17759/chp.2020160106 (In Russ.)

4. Ananina Yu. V., Blinov V. I., Sergeev I. S. Educational environment: development of the educational environment of secondary vocational education in the conditions of network cluster integration. Moscow, 2012. 152 p. (In Russ.)

5. Joint educational activity and development of children. Moscow, 2021. 352 p. (In Russ.)

6. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis: studies. stipend. Moscow, 2013. 400 p. (In Russ.)

7. Gromyko Yu. V., Prosekin, M. Y. Teaching Mental Activity of the New Generation and Basic Pedagogical Competences. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*. 2022. Vol. 14. No. 2. P. 100–128. DOI: 10.17759/psyedu.2022140207 (In Russ.)

8. Lazarev V. S. Project Activities at School: Unused Opportunities. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies]*. 2015. No. 3. P. 292–307. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307 (In Russ.)

9. Ageev V. V., Davydov V. V., Rubtsov V. V. Testing as a mechanism of constructing joint actions. *Psikhologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*. 1985. No. 4. P. 120–129. (In Russ.)

10. Rubtsov V. V., Lektorsky V. A., Elkonin B. D. [et al.] From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*. 2018. Vol. 14. No. 3. P. 5–30. DOI: 10.17759/chp.2018140301 (In Russ.)

11. Davydov V. V. Theory of developmental learning. Moscow, 2010. 542 p. (In Russ.)

12. Kerzner H. Strateging planning for projects management using a project management maturity model. Moscow, 2010. 320 p. (In Russ.)

13. Zaitseva I. N. Project office as an entry point into educational consulting. *Pedagogicheskaya perspektiva [Pedagogical perspective]*. 2022. No. 1 (5). P. 27–35. DOI: 10.55523/27822559_2022_1(5)_27 (In Russ.)

14. Trachenkova S. A. Social and professional examination of the development of children's and adult communities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*. 2018. No. 61–1. P. 17–28. (In Russ.)
15. Pevsner M. N., Petryakov P. A., Aleksandrova M. V., Donina I. A. Educational opportunities for the development of child-adult relationships. *Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO [Education: development resources. Bulletin of LOIRO]*. 2016. No. 1. P. 20–24. (In Russ.)
16. Slobodchikov V. I. Co-existential Educational Community – A Source of Development and a Subject of Education. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. seriya «Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya» [Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology]*. 2010. No. 2. P. 43–56. (In Russ.)
17. Glazunova O. I., Gromyko Yu. V. Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*. 2021. Vol. 17. No. 3. P. 58–68. DOI: 10.17759/chp.2021170309 (In Russ.)
18. Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K. The formation of the subject of activity and the possibilities of the education system. The subjectivity of the student in educational processes is a condition for the development of education. The subject and author's position of the child in education. Moscow, 2008. P. 5–16. (In Russ.)
19. Gromyko Yu. V., Ustilovskaya A. A. About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program). *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*. 2023. Vol. 15. No. 2. P. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209 (In Russ.)
20. Tebenkova E. A. Project task in the system of learning tasks. *Neprevychnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2021. No. 1 (33). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6684 (In Russ.)
21. Kulikov I. I., Kolganov P. V., Sklyaruk A. Yu. Walking trip «Byrminsky portage: in the footsteps of the Bering expedition. *Konkurs issledovatel'skikh i tvorcheskikh rabot «Dorogami pervykh»: Materialy issledovatel'skikh rabot [Competition of research and creative works «Roads of the first»: Materials of research works]*. Moscow, 2023. P. 64–78. (In Russ.)
22. Yudakova S. A., Kulikov I. I., Sklyaruk A. Yu. Creative business project photo-zone «Sledge-sledge». *Konkurs issledovatel'skikh i tvorcheskikh rabot «Dorogami pervykh»: Materialy issledovatel'skikh rabot [Competition of research and creative works «Roads of the first»: Materials of research works]*. Moscow, 2023. P. 356–368. (In Russ.)
23. Balatsky E. Identification of the Technology Frontier. *Forsajt [Foresight]*. 2021. Vol. 15. No. 3. P. 23–34. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.3.23.34 (In Russ.)