

ПРОЕКТЫ В ПЕДАГОГИКЕ И ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННЫХ ПРОЕКТОВ

Дахин Александр Николаевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск; e-mail: dakhin@mail.ru

Ярославцева Наталья Васильевна,

кандидат педагогических наук, директор государственного казённого учреждения Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», г. Новосибирск; e-mail: nvya.nimro@gmail.com

В СТАТЬЕ РАССМАТРИВАЮТСЯ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ. В ОСНОВЕ ИЗЛОЖЕНИЯ — РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ И СООТНЕСЕНИЕ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ С СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ, РЕАЛИЗУЕМОЙ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ.

ПЕДАГОГИ — ЛИДЕРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ — СОСРЕДОТОЧИЛИ СВОИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УСИЛИЯ НА ИДЕЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ТРУДОВОГО, КОЛЛЕКТИВНОГО, ПРАГМАТИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ЧТО СБЛИЖАЕТ РАСПРОСТРАНЁННОЕ ВО МНОГИХ СТРАНАХ ФРАГМЕНТАРНО-НАУЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ. РОССИЯ НЕ ИСКЛЮЧЕНИЕ, ТАК КАК СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕННЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОГО СПЕКТРА ДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, ПОДРАЗДЕЛЯЕМЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ НА РЕГУЛЯТИВНЫЕ, ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ.

- проектное образование • продуктивный диалог • проектно-технологическая культура
- открытые результаты обучения • образовательный проект • модель-проект • ценность образования • образовательная услуга

Прежде чем войти в заявленную тему, сразу следует дать рабочее определение, которое позволит нам построить развёртывание категории «педагогический проект» в обозначенном в заглавии направлении. Педагогический проект — это организационная форма педагогической деятельности, направленная на освоение укрупнённой дидактической единицы, формирующей готовность к решению социально значимой задачи. Сделаем пояснение, что укрупнённая дидактическая единица (УДЕ) — это целостный элемент учебного процесса, своеобразная содержательная «клеточка» обучения, состоящая из логически различных элементов, обладающих в то же время учебно-познавательной общностью. Одновременно могут обрабатываться информационные сведения по учебной дисциплине, осваиваться способы учебной деятельности, направленные, в том

числе, на психоэмоциональную сферу учащегося, и развиваться его творческие способности. Всё это находится в органическом единстве, так как объединено общей дидактической целью.

Укрупнённая дидактическая единица обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти.

В качестве примера освоения укрупнённой дидактической единицы приведём деятельность Новосибирского института мониторинга и развития образования¹. В рамках сетевого проекта взаимодействия школ Западно-Сибирского региона «Цифровое образование» педагоги, во-первых, повышают свою информационно-технологическую компетентность, это первая дидактическая

¹ <http://nimro.ru/about.html>

единица. Во-вторых, совершенствуют своё профессиональное мастерство за счёт быстрого освоения успешного опыта коллег, полученного в других образовательных организациях (вторая дидактическая единица). В-третьих, получают опыт эмоционально-ценностных отношений с партнёрами по данному проекту (третья дидактическая единица).

Именно поэтому мы будем рассматривать педагогический проект, во-первых, как одно из направлений модернизации образования, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом; во-вторых, как ценность образовательной деятельности, дополняющую педагогическую культуру, и, в-третьих, как технологию предоставления образовательных услуг.

Последний пункт сразу прокомментируем относительно усилий, предпринимаемых в Западно-Сибирском регионе Новосибирским институтом мониторинга и развития образования.

Дело в том, что в рамках проекта возможна деятельность по оказанию услуг, которые мы в чём-то условно, но всё же распределили на внутренние и внешние. Так, к внутренним услугам, например, следует отнести вопросы повышения квалификации учителя, участвующего в проекте. К внешним проектам-услугам относится предоставление социуму варианта решения конкретной актуальной для него задачи, где педагогическая составляющая может присутствовать как прикладной результат.

Деятельность государственного казённого учреждения Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования» подразделяется именно на два этих самостоятельных направления. В рамках внутренних услуг создан информационный портал «Автоматизированная система мониторинга профессионального развития работников образования Новосибирской области». Наш проект как услуга позволил, во-первых, формировать новый вид профессиональной компетентности, во-вторых, обеспечить доступ как управленцев, так и педагогов к единой базе образовательных модулей повышения своей квалификации [1].

Внешние услуги института связаны с повышением качества образовательных результатов участников специально выделенной группы «школ роста», нуждающихся в партнёрском сотрудничестве с эффективными образовательными организациями области. Для этого нами разработана региональная «дорожная карта», в которой определены задачи, сформулированы планируемые результаты, построен план основных мероприятий до 2020 года по совершенствованию образовательной деятельности организаций, нуждающихся в профессиональном сотрудничестве с результативными школами. Подчеркнём, что модная в настоящее время «дорожная карта» — это конкретный управленческий инструмент, в котором обозначены и сроки, и механизмы достижения конкретных педагогических результатов, выделены организационные, экономические, кадровые, информационные инструментари взаимодействия социальных партнёров.

Обратимся к истории вопроса создания и осмысления самой педагогики проектной деятельности. Идея проектного обучения имеет давнюю научную традицию, находящуюся в столь же традиционной оппозиции к типовому, массовому обучению. Вспомним, что ЮНЕСКО определило четырёх выдающихся педагогов, предопределивших развитие педагогической мысли в XX веке, и то, что основной лейтмотив их наследия во многом связан именно с проектной деятельностью, которую никогда не поздно и даже нужно переосмыслить в контексте современных ожиданий общества к своему социальному институту, каковым является система образования. Начнём с педагогического наследия Антона Семёновича Макаренко. Именно наш соотечественник, педагог, сосредоточил свои исследовательские усилия на идее объединения трудового, коллективного, прагматического и эстетического воспитания, что, собственно, и сближает распространённое во многих странах фрагментарно-научное обучение с эффективной социализацией учащихся. Россия не является исключением, так как современные педагогические концепции модернизации общего образования направлены на формирование у школьников целого комплекса дидактических умений, в том числе универсальных учебных действий, подразделяемых Федеральным государственным

образовательным стандартом (ФГОС) на регулятивные, познавательные и коммуникативные. Российский вклад в эту идею уже состоялся чуть меньше века назад благодаря деятельности А.С. Макаренко. Такого рода опыт всё же следует адаптировать к современной социокультурной ситуации, сложившейся в стране. Действительно, иногда полезно уйти от себя, чтобы вовремя вернуться к себе, разумеется, обновлённым. Этому учил нас Мишель Монтень, этому мы учимся совместно с участниками глобальных педагогических проектов, созданных в Новосибирской области. Данная статья решает три задачи:

- 1) выделить основные направления модернизации общего образования в контексте проектного обучения;
- 2) дать этим направлениям культурно-историческую интерпретацию;
- 3) подготовить основу для дальнейшего технологического обеспечения модернизации российского образования.

Мы будем рассуждать, соотнося конкретную педагогическую тематику с пониманием её признанными в педагогике авторами, попавшими в почётный список ЮНЕСКО.

Начнём с того, что достаточно продуктивную идею профессиональной специализации в 1912 году выдвинул Георг Кершенштейнер в своей книге «Понятие трудовой школы» [4]. Педагогическая трактовка автора носит несколько утилитарный характер, но вполне адаптируется к современным условиям России. Радость от творческого труда, отработка конкретных умений, по мнению Кершенштейнера, не должны препятствовать формированию научной картины мира учащегося, которая и лежит в основе социального опыта школьника, пусть даже основанного на эмоциональном восприятии трудовой деятельности [4, с. 42]. Здесь уместно заметить, что именно А.С. Макаренко добавил к этой идее, так сказать, ожидаемую неожиданность педагогических результатов проектной деятельности. Назовём некоторые цели проектной деятельности, осуществляемой в современной образовательной организации:

- 1) развитие инновационной творческой деятельности учащихся в процессе решения прикладных учебных задач;

- 2) активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов, и формирование универсальных учебных действий;
- 3) совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- 4) формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса.

В самом тексте ФГОС мы найдём значительный список умений, к которым должен прийти выпускник школы; перечень всевозможных компетенций содержит более сотни наименований, — всё это невольно заставляет задуматься о валидности процедуры педагогической диагностики сформированности упомянутых в этом списке личностных новообразований. Обращает на себя внимание и то, что ФГОС достаточно искусственно разграничивает эмоционально-ценностные, перцептивные, мнемонические, когнитивные, исполнительские и творческие способности, компетенции ученика. В реальном педагогическом процессе предстоит самостоятельно свести весь набор компетенций в образовательный результат, понятный и школьнику, и его родителям, и структурам управления образованием.

Возможно, для нормативного документа, каковым и является ФГОС, вполне достаточно назывного варианта постановки задачи перед всей системой общего образования. Содержательное наполнение заявленных целей может произвести педагогическое сообщество, объединённое в рамках региональной программы, каковой, в частности, является «Сетевая дистанционная школа Новосибирской области». Представленная в проекте технология работы позволяет школам с незначительными образовательными результатами и малокомплектным школам успешно работать в региональной системе дистанционного обучения, а педагогам — приобрести новые профессиональные качества, в частности ИКТ-компетенцию, необходимую для применения в образовательном процессе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Научно-методическое сопровождение работы в этом проекте дополнительно организовано через созданное сетевое профессиональное сообщество «Цифровое образование» [1].

На сегодняшний день организационно-педагогическая ситуация такова, что региональному педагогическому сообществу предоставляется возможность самостоятельно создать диагностические инструменты и технологии, например, для:

- 1) овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей;
- 2) активного использования речевых средств и возможностей информационных технологий в решении коммуникативных и познавательных задач;
- 3) овладения навыками смыслового чтения;
- 4) овладения технологиями проектно-преобразовательной и учебно-исследовательской деятельности.

Заметим, что ещё С.Л. Франк отличал внешнюю и внутреннюю организацию общественной жизни. В контексте данной статьи мы вполне можем принять проектно-технологическую деятельность как разновидность такой жизни. Внимательно следя за размышлениями А.С. Макаренко, приходим к выводу, что всё живущее внутренним единством не может быть организовано под внешним давлением, то есть принудительно. Законченная оформленность, приводящая к органическому единству педагогического продукта, не налагается извне на раздробленные и бесформенные части проекта, а действует в них самих изнутри, пронизывая и объединяя имманентно присутствующие движущие силы. Творческая мысль ребёнка держится его собственным познавательным напряжением и не нуждается в постороннем вмешательстве. Здесь, на наш взгляд, уместна аналогия с психологической реабилитацией непосредственной памяти, которую в своё время предложил П.И. Зинченко, найдя ей место в культурной деятельности без волевых усилий. Именно без таких усилий возможна и проектная активность, но подлинное творчество расцветает при условии сохранения детской непосредственности, которой так восхищался Павел Флоренский, считая, что гений — это сохранение детства на всю жизнь, а талант — сохранение юности. Непосредственность и естественность, если угодно, нормальность творческого языка,

созданного впервые для реализации проекта, позволяют преодолеть распространённую идею опосредования знаний, доминирующую в культурно-исторической психологии [3]. Всё-таки непосредственное восприятие действительности — важнейшее психологическое свойство. Культурное опосредование означает включённость психических функций индивида, его персонально структурированного понимания и психологических новообразований в контекст проектной деятельности и даже жизнедеятельности. Собственный трудовой продукт позволяет превратить опосредованное восприятие в непосредственное, простое воспроизведение чужого социального опыта в авторскую презентацию мира. Для этого необходим текст, «высвечивающий» смысл участия в проектной деятельности через невербальное внутреннее слово, которое М.К. Мамардашвили назвал путём к развитию интуиции.

Такого рода попытка уже была предпринята нами в исследовательском проекте по математике, которую имеет смысл привести в качестве примера развития интуиции шестиклассников [8].

Школьники, заинтересовавшись биографией Пифагора, установили, что на Пифагора как на математика при жизни почти никто не ссылался, а Геродот характеризовал его только как «выдающегося софиста», который был больше популярен, выражаясь современным языком, своей педагогической деятельностью.

Цели проекта были поставлены так, чтобы охватить сразу несколько иерархических позиций в таксономии образовательной компетентности школьников:

- научить школьников коллективным формам исследовательской работы;
- произвести опережающее изучение отдельных разделов математики (теорема Пифагора учащимся 6-го класса не известна и предварительные сведения о ней рассматривались как пропедевтика курса геометрии);
- сформировать у школьников навыки комплексного мышления;
- научить применению информационной Сети в собственной образовательной деятельности;

- выработать умения репрезентации полученных сведений и обоснования своей исследовательской позиции.

Для развития компетентности учителя цели формулировались так:

- научиться создавать организационно-педагогические условия эффективного обучения детей в информационной Сети;
- разработать измерители сформированности компетентности школьника в ходе проектной деятельности;
- овладеть умением соотносить полученные педагогические результаты с требованиями образовательного стандарта.

Участие родителей сопровождалось следующими задачами:

- мотивация ребёнка к продуктивному поиску оригинальных решений;
- осмысление значимости промежуточных результатов, полученных школьником;
- формирование навыков включённого наблюдения за ходом педагогического эксперимента.

В данном проекте мы отказались от жёсткого тематического планирования. Учебный блок считался завершённым, если результаты срезовых работ получались достаточно стабильными со средним показателем коэффициента усвоения не менее 70%. Как правило, проводился обобщающий семинар по содержанию темы и закрепление освоенных коллективных способов учебной деятельности. После итогового контроля и корректировки усвоения полученного значительного объёма фактических знаний происходил переход к следующей теме. Контрольными мероприятиями являлись не только традиционные письменные зачёты или экзамены, а презентация и защита учебных проектов или уже решённых задач повышенной сложности. Новые сведения, выходящие за рамки содержания общего образования, учащиеся сравнивали с авторитетными мнениями и общепринятыми культурными образцами. Это мероприятие давало возможность учителям делать вывод о результативности проекта.

Как правило, мы использовали трёхуровневое моделирование образовательной ком-

петентности. Требования образовательного стандарта содержались в системе задач начального уровня. В дальнейшем происходило развитие способностей учащихся через работу с обобщёнными и углублёнными учебными проблемами. Шкала уровней построена соответственно типу исследовательской деятельности, при этом обучение состояло в развитии учебно-познавательной деятельности и организации присвоения-интериоризации ценностей-отношений. Далее достижение образовательного стандарта являлось вспомогательной задачей, то есть необходимым сопровождением для развития и закрепления соответствующих частей образовательной компетентности, включающих как деятельностьную составляющую, так и эмоционально-ценностные компоненты.

Проектная деятельность, формирующая коммуникативную компетентность школьника, в основном ориентирована на создание участниками образования собственного интеллектуального продукта, что обуславливает и некоторые дидактические проблемы. Результаты проекта не всегда предсказуемы, они требуют значительных финансовых, временных и интеллектуальных затрат.

Стимулом к творческой деятельности как школьников, так и преподавателей служила проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными, уже освоенными способами. Оригинальный продукт деятельности получался в результате формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционной взаимосвязи элементов проблемной ситуации, привлечения не явно связанных элементов, установления между ними новых видов взаимозависимости. Предпосылками творческой деятельности являются: гибкость мышления (способность варьировать способы решения); критичность (умение отказаться от непродуктивных стратегий); способность к сближению и логическому «сцеплению» понятий; цельность восприятия. При этом мы исходили из того, что задатки творческих способностей присущи практически любому ученику. Нужно только суметь их идентифицировать, раскрыть и развить. Проявления творческих способностей варьируются от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных возможностей, хотя сущность творческого процесса

одинакова для всех. Разница — в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их культурной значимости. Выдвижение неожиданной гипотезы в связи с новой проблемой требует особых видов деятельности, решающим образом зависящих от способностей исследователя, которые формируются в учебной деятельности. Никакой рассказ о роли гипотез не сможет заменить в развитии способностей человека к исследованию, пусть даже маленькой, но самостоятельно выдвинутой гипотезы. Для решения ряда проблем участникам проекта приходилось рассматривать традиционные пути поиска решения под совершенно неожиданным углом зрения. Однако знание исследовательского пути автоматически не обеспечивает нахождения нового угла зрения в процессе конкретной работы — только практический опыт развивает данную способность.

Участники проекта установили, что Платон упоминал в своих трудах Пифагора только единожды, а Аристотель — два раза. Теорию рациональных чисел, в основе которой тезис «всё есть число» развил в основном Аристотель, а какой-то особой философии числа у ранних пифагорейцев не было. Возможно, основное достижение Пифагора было в сфере педагогики, что, конечно, не умаляет его заслуг.

Свой путь к развитию, в том числе детской, интуиции предложила Мария Монтессори, которая построила авторский педагогический процесс, выражаясь современным языком, на технологической основе. Такая педагогика обеспечила выработку у детей внутри себя как адаптивного социального опыта, так и диагностического инструментария для его контроля [5]. Видимо, российскому педагогическому сообществу ещё предстоит осмыслить опыт Монтессори, особенно если учесть, что современные нормативные требования к организации обучения предполагают самостоятельное создание педагогом многочисленных фондов оценочных средств, так называемых ФОСов, которые уже стали «притчей во языцех». Всё дело в той же нормативной фиксации этого замысла, хотя сама идея создания уникального диагностического инструментария весьма содержательна и приводит к повышению результативности. Здесь всё дело в творческом дополнении содержания

образования методами контроля, которые сами по себе также являются результатами проектной деятельности. Внешнее насилие в этом тонком и сугубо творческом процессе недопустимо. Заметим, что учебный процесс, организованный и осуществлённый в виде проекта, уже содержит в себе тщательно спланированную учебную ситуацию с определёнными отношениями и связями между учебными этапами, подготовленным диагностическим материалом, позволяющим оперативно корректировать неизбежные текущие ошибки. Монтессори как автор автодидактики призывает допускать ребёнка к свободному выбору вида занятия, проводимого, разумеется, по подготовленному учителем плану, реализуемому в определённой образовательной среде.

В современных организационно-педагогических условиях перечень дидактических средств, обеспечивающих функционирование образовательной среды, простирается от компьютерных обучающих программ, робототехники, до сетевого взаимодействия школ региона, объединённых, в частности, в сетевое профессиональное сообщество Новосибирской области «Цифровое образование». Такую услугу предоставляет школам наш институт. Однако, по мнению Монтессори, дидактические материалы должны быть устроены так, чтобы позволить участникам проекта самостоятельно находить, исправлять и не допускать в дальнейшем досадные ошибки, что является социальным опытом и дополняет образовательную компетентность школьника способностью самоконтроля. В этом автор видит глубокий воспитательный аспект проектной деятельности, так как такое воспитание требует от учащегося сосредоточенности, концентрации внимания, творческой наблюдательности, выработки определённых волевых качеств и своего собственного стиля в проектной работе.

Заметим, что всё это продуктивно и результативно в так называемом сенсорном обучении, которое Монтессори понимала как педагогически организованное образовательное пространство, в котором вполне возможно самостоятельное построение траектории развития каждым школьником. По нашему мнению, российская педагогическая практика уже использует эту идею Монтессори при построении проектировочной

основы образовательных технологий, уменьшающей роль неизбежных дефектов какого-то технологического цикла (В.В. Гусев). А также при создании собственного «языка», пригодного для описания ожидаемых результатов в рамках конкретного педагогического проекта, что также является результатом сотворчества учителя и ученика (А.М. Лобок). Анализируя типичную ситуацию внешнего авторитарного контроля, А.М. Лобок предостерегал, что при использовании внешней экспертизы, не ориентированной на замысел проекта, возникает опасность попадания в ловушку «старых» интеллектуальных схем и категорий, при этом уникальная продукция проектной деятельности может «проскользнуть» сквозь языковую решётку дискурса, даже утверждённого Министерством просвещения России.

Всё-таки следует согласиться с Кершенштейнером, что основной смысл трудовой деятельности учащегося в рамках проекта заключается в том, что при минимуме научного материала можно развивать максимум умений, способностей, пробудить радость от труда, готовность решать социально значимые задачи региона. Эффективный учитель школы труда, кроме книжного образования, «пропитывает духом трудовой школы» всю учебно-познавательную деятельность [6, с. 53].

Ручной труд является основой собственного опыта детей. В дополнение к нему следует придать большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодёжных организаций, в которых больше возможностей для самоуправления, сетевого взаимодействия с социальными партнёрами. Также Кершенштейнер считал, что при организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытно-экспериментальную и лабораторную работу. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному креативному затруднению, которое ребёнок в состоянии преодолеть самостоятельно. Хотя ручной труд рассматривался Кершенштейне-

ром как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности, современный педагогический проект может включать элемент такой учебной деятельности. Это не противоречит тому, что проектно-технологическая деятельность школьника — органично-целостная система, расположенная к отторжению искусственно навязанных ей процедур и способная к самостоятельному созданию недостающих ей элементов, саморазвитию.

Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу само-организации результатов трудовой деятельности, отмечал и Джон Дьюи [7]. Это четвёртый педагог из почётного списка ЮНЕСКО. На первом этапе проекта Дьюи предлагал интересоваться тем, как индивид приспосабливается к среде и какие функции при этом задействованы [7]. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления-приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма [7, с. 42]. Но функционализм Дьюи «искал» путь повышения эффективности механизмов приспособления и «нашёл» его в идеомоторном акте прагматической педагогики. Чтобы авторитет учащихся не мешал желающим учиться, необходимо приводить в движение «живую» мысль без давления чужой мысли, чем злоупотребляют авторитарные методы обучения. Современные методы тоже не свободны от традиций фрейделевской школы, хотя именно Монтессори подвергла их критике, когда пропагандировала идею уважительного отношения к познавательному интересу ребёнка, развивающемуся порой по спонтанному сценарию [5, с. 63]. Но это не должно быть проблемой для творческого дела, так как именно в этом и есть его продуктивное начало. Задача педагога состоит в создании условий, способствующих развитию ребёнка и выявляющих актуальные запросы, приводящие участника проекта к самовоспитанию. Для этого необходимо в основу познавательного акта заложить сжатость, простоту и объективность как максимальную сосредоточенность ребёнка на предмете самостоятельного учебного исследования.

Революционной по тем временам была идея внедрения антропологических измерений при помощи приспособленной к детям специальной аппаратуры. Кроме того, Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещений детских садов, оснастив их специальной мебелью, выполняющей, если так можно выразиться, свою педагогическую задачу. Представляется, что даже в современных условиях это выглядело бы вполне инновационно, а построение педагогически валидных измерителей академической успешности школьников по-прежнему остаётся актуальной задачей, которую необходимо решить.

Педагогические основания технологического обеспечения модернизации цели общего образования

В качестве обещанных педагогических оснований для технологического обеспечения модернизации общего образования представим элементы моделирования результата, ожидаемого от проектной деятельности школьника. В качестве важнейшего итога проектной деятельности должна выступать готовность всех участников проекта воспринимать социальный опыт в контексте культуры, которая его создала. Это подразумевает авторскую интерпретацию и собственный поиск смыслов образования как результата. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в проектно-познавательной ситуации. Дидактические вопросы «чему учить?» и «как учить?» дополняются новой, ценностно ориентированной парой: «зачем учиться?» и «кто учиться?». Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения лишь посредники между компетентностью школьника и новыми — смыслообразующими — связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую — ценностную — группу вопросов. Способность формировать такие умения характеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам — партнёрам по проекту — не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы своё отношение к нему. Компетентность педагога требует от него способности ценностно доопределять сугубо при-

родное явление или «сухой» научный факт, исследуемый в ходе проектной деятельности; если такой процесс состоялся, то он непременно будет взаимонаправленным, то есть ценностно значимым для участников проекта. В частно-научном логическом поле формирования предметной компетентности на первый план выходят значения-знаки, принятые в данной области знания. При движении к «верхним слоям» компетентности, т.е. к личностному саморазвитию, предыдущие дидактические цели становятся средствами для достижения целей, обновлённых ценностями-отношениями уже в ходе проектной деятельности.

На заключительном этапе проекта важно через рейтинговую шкалу или развёрнутое экспертное заключение измерять способность оценки тех или иных событий, высказываний, поведение как своё, так и партнёров, о ходе рефлексивной деятельности необходимо давать описательную оценку умению осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Важно научиться анализировались такие свойства, как толерантность, умение видеть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности, способность к самоограничению, контроль негативных эмоций, умение занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям.

Планирование проекта осуществляется также с учётом потребности участников в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно, но и сетевое взаимодействие со многими социальными партнёрами, заинтересованными в качественном результате проектной деятельности. Компетентный участник проекта обладает способностью к обнаружению новых педагогических результатов, расположен к диалогу с ними с целью организации нового проекта. Таким образом, в педагогических результатах выделяются две составляющие:

- 1) нормативно-оценочная, направленная «внутри» самой себя;

- 2) самоорганизующаяся, ориентированная на поиск новых, даже инновационных дискурсов уже зафиксированных и оценённых ранее результатов. □

Литература

1. *Ярославцева Н.В.* Модель региональной системы независимой оценки качества образования Новосибирской области / Н.В. Ярославцева; [сост. Д.С. Болотова и др.; отв. за вып. Р.М. Ахметова]; Гос. каз. учреждение Новосиб. обл. «Новосиб. ин-т мониторинга и развития образования». — Новосибирск: [б. и.], 2018. — 88 с.
2. *Макаренко А.С.* Пед. соч. — М., 1983–86.
3. *Зинченко В.П.* Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 3–20.
4. *Кершенштейнер Г.* Понятие трудовой школы. — М., 1912. — 257 с.
5. *Montessori M.* Her life and work. London, 1957. — 231 p.
6. *Джуринский А.Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А.Н. Джуринский. — М., 1993. — 130 с.
7. *Dewey J.* Experience and education. — N.Y., 1948. — 256 p.
8. *Дахин А.Н.* Пифагор.ru, или Школа, открытая в Интернете / А.Н. Дахин // Школьные технологии. — 2001. — № 6. — С. 180–182.

References

1. *Yaroslavtseva N.V.* Model' regional'noy sistemy nezavisimoy otsenki kachestva obrazovaniya Novosibirskoy oblasti / N.V. Yaroslavtseva; [sost. D.S. Bolotova i dr.; otv. za vyp. R.M. Akhmetova]; Gos. kaz. uchrezhdeniye Novosib. obl. «Novosib. in-t monitoringa i razvitiya obrazovaniya». — Novosibirsk: [b. i.], 2018. — 88 s.
2. *Makarenko A.S.* Ped. soch. — M., 1983–86.
3. *Zinchenko V.P.* Nuzhno li preodoleniye postulata neposredstvennosti? // Voprosy psikhologii. — 2009. — № 2. — S. 3–20.
4. *Kershenshteyner G.* Ponyatiye trudovoy shkoly. — M., 1912. — 257 s.
5. *Montessori M.* Her life and work. London, 1957. — 231 p.

6. *Dzhurinskiy A.N.* Zarubezhnaya shkola: so-vremennoye sostoyaniye i tendentsii razvitiya / A.N. Dzhurinskiy. — M., 1993. — 130 s.
7. *Dewey J.* Experience and education. — N.Y., 1948. — 256 p.
8. *Dakhin A.N.* Pifagor.ru, ili Shkola, otkrytaya v Internetе / A.N. Dakhin // Shkol'nyye tekhnologii. — 2001. — № 6. — S. 180–182.