

АЛЕКСАНДР ПОПОВ

ЮНОШЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ К ПОСТРОЕНИЮ
СИСТЕМ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

МОСКВА
ОТКРЫТЫЙ КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
2009

УДК 316.37
ББК 17/2 18 74/04 87
П 58

Попов А.А.

П 58 Юношеское образование: материалы к построению систем профильного обучения / Под ред. Ермакова С.В. М.: Открытый корпоративный университет, 2009. 64 с.

Новая модель образования является сегодня очевидной необходимостью для развития страны. В кризисной геоэкономической ситуации возрастают требования, прежде всего к структурам юношеского образования, поскольку именно они во многом ориентированы на современные социальные процессы. В данном издании с помощью проектных понятий (образовательный заказ, образовательное пространство, образовательная задача, образовательное событие, образовательная программа) описывается содержание и способы организации современных систем профильного обучения.

Материалы подготовлены на основании анализа многолетнего опыта реализации инновационных проектов развития региональных систем образования и адресованы руководителям и специалистам органов управления образованием, руководителям образовательных учреждений внедряющих инновационные образовательные программы, представителям институтов кадровой подготовки и всем заинтересованным в теме.

УДК 316.37
ББК 17/2 18 74/04 87

ISBN 978-5-903042-34-0

© Открытый корпоративный университет, 2009
© Открытый институт «Развивающее образование», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
I. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЗАКАЗ	
Проблемы	
Характеристика юношеского возраста	
Виды деятельности старших школьников	
Задачи старших школьников	
Задачи педагогов старшей школы	
Схема образовательной области старшей школы	
Индивидуальные образовательные программы	
Базовые требования к результатам	
Соотношения компонентов базисного учебного плана	
Переход к новой организационно-управленческой модели	
II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	
Социальное пространство	
Социальные силы и напряжения образовательного пространства	
Антропологичность образования	
III. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА.....	
Реальность проблемной ситуации	
Практическое знание и самоопределение	
Политетичность образовательной задачи	
IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ.....	
Введение в практику, понятие практичности	
Типы учебно-образовательных событий	
Событие как инструмент проектирования	
V. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА	
Инфраструктурные площадки принятия решений	
Модельная программа	
Принципы организации	
Цели и задачи	
Образовательные результаты	
Формируемые компетенции	
Критерии оценки	
Тематическое содержание	
Формы организации	
Структура образовательного модуля	
Учебно-методический комплекс	
ЛИТЕРАТУРА	

Введение

Новые образовательные институты сегодня складываются вокруг **проектно-инновационных групп**. Если в начале 1990-х годов ведущими в создании новых образовательных программ были группы, способные разрабатывать образовательные идеологии, то **сегодня лидерами становятся те команды, которые одновременно готовы к гуманитарно-технологическим разработкам; их экспериментальной реализации; созданию соответствующих рынков**. Ведь и первое, и второе, и третье является необходимыми шагами в создании институтов современного образования. Причем заимствование или пропуск одного из этих шагов (например, использование технологий, культурно и исторически сложившихся на Западе, отсутствие блока экспериментально-исследовательских работ или позиционирование на традиционных рынках) не позволяет создать устойчивого социокультурного прототипа, ядром-основой которого, безусловно, является новая (know how) образовательная программа.

* * *

Разработка образовательных программ определялась и во многом осуществлялась нами через выделение и аналитическую проработку ряда значимых, с нашей точки зрения, для проектирования систем образования современных социальных контекстов.

Первый контекст связан с усилившимся с 90-х годов XX века в России кризисом традиционных субъектов развития, а также отношением к этому кризису системы образования. Россия — страна с традиционно государственной системой образования и фактически отсутствием практики создания общественных образовательных институтов. В отличие от европейских стран, где ключевые образовательные институты возникали как общественное явление (Англия, Франция) и были на протяжении целых исторических периодов субъектами общественного развития, в России субъектом изменений всегда выступало государство, а образование традиционно являлось вторичной практикой — «машинной социализации», предназначенной для реализации целей других — первичных — практик (хозяйственных, политических). **В результате в ситуации системного кризиса хозяйственной и политической сфер в России в конце XX века, сфера образования не смогла принять на себя миссию развития. В связи с этим произошла дискредитация образовательного смысла, а вместе с тем и статуса существующих образовательных институтов как призванных вводить человека в современные практики мышления и жизнедеятельности. Что же касается социализации, то и она осуществляется в большей степени по внеобразовательным каналам, и ее успешность практически не зависит от факта прохождения системы образования.**

Второй контекст связан с необходимостью выработки позиции в дискуссиях относительно приоритетов социально-экономического развития России, которые к началу XXI века окончательно сместились с традиционного сектора экономики (производство новых промышленных товаров и услуг) к инновационному (производство новых технологий). На повестку дня остро встал вопрос о том, какой класс технологических разработок может стать для России основообразующим, в какие именно сектора инновационной экономики следует, прежде всего, осуществлять вклады.

С конца 1960-х годов и до недавнего времени форвардом инновационной экономики на территории России был военно-промышленный комплекс, ориентированный на разработку новых типов вооружения и технологий ведения войны. Примерно к середине 90-х годов основной вектор политического и социально-экономического развития России начинает концентрироваться вокруг другого комплекса — нефтегазового. Сегодня также можно говорить о появлении конкуренции со стороны научно-образовательного комплекса, начинающего претендовать на статус регионо- и даже основообразующего.

За этой конкуренцией стоят различные социально-политические программы, различные стратегии относительно будущего, а также различные представления о ключевом/ замыкающем ресурсе современного общественного развития. Однако для сферы образования эта конкуренция по существу означает, что она перестает быть только «обслуживающей отраслью» экономического развития и становится важнейшим сектором инновационной экономики, в рамках которой образовательные институты должны отвечать за разработку особого рода инновационных технологий — гуманитарных, то есть технологий развития Человеческого Потенциала в самом широком смысле слова.

Третий контекст касается оценки сформированности России как государства Нового Мира. Какой сценарий выберет страна? В чем будет заключаться содержание федеральной, региональной и муниципальной культурной политики? Что будет являться событием в духовной жизни общества? Каковы будут эффекты расширяющегося культурного пространства? Как пишет О. И. Генисаретский, расширение культурного пространства — это большая степень свободы для самоопределения, для раскрытия новых человеческих возможностей, для личностного роста.

По всей видимости, сегодня не существует однозначного ответа на все эти вопросы, которые можно обобщить одним ключевым: в чем будет состоять Новая Реальность Новой Страны? Чем дальше мы уходим из постсоветской эпохи, тем все более становится очевидным, что заимствовать Реальность — ни для отдельного человека, ни для целой страны невозможно. Ее придется конструировать, и при этом не только теоретическим, но и практическим образом, то есть одновременно и исторически, и деятельностно, и знаково-символически. Для сегодняшних 15-17-летних завтра это станет жизненной реальностью.

Образование должно стать открытым к политическим, культурным, социально-экономическим изменениям в Стране. И прежде всего, оно должно стать инструментом новой государственной антрополитики, ориентированной не на «потребление» человеческих сил, а на развитие человеческих возможностей, на порождение новых смыслов жизни и, в конце концов, на начало Нового Дела для Нового Поколения — дела по имени «Россия».

Формирующаяся идея глобального мира как нового социального проекта, в котором все большую роль начинают играть так называемые «фабрики мысли», растворенные в самых разных социальных структурах, усиливающаяся динамика современного социокультурного развития создают у образования достаточно много конкурентов. Сегодня все активнее образовательную функцию начинают выполнять внеобразовательные системы — телевидение, Internet, IT-технологии, СМИ, политика, туризм, культура и т. д. Это создает целую систему вызовов для юношеского образования, поскольку не только напрямую встраивает юношу (например, сеть Internet с ее возможностями высокой мобильности перемещения и частоты коммуникаций), но и все активнее формирует его выбор и предпочтения. Причем следует учитывать, что современный молодой человек зачастую вовлечен в них ничуть не меньше, а подчас даже больше, чем в собственно учебный процесс. *Картина динамики мировых и страновых изменений сегодня становится своеобразным гипер-учебником современной истории, а аналитика экономических и геополитических процессов в регионах может заменить устаревшие технологии изучения курсов обществознания, экономической и социальной географии.* В этой связи весьма симптоматичен факт увеличившегося притока старшеклассников в систему экстерната и интенсивных форм образования, а также появления достаточно большого количества молодых людей, отказывающихся от получения постсоветского, так называемого высшего, образования, и зачастую оказывающихся конкурентоспособными на рынках труда. Смогут ли уже сегодня образовательные институты оценить и принять эту

динамику общественного развития? От этого во многом зависит, **захотят ли завтра 15—17-летние люди делегировать время своей жизни существующей системе образования.**

Однако школа до сих пор во многом является тем «дисциплинарным институтом», социальный проект которого был задуман и реализован еще в середине XVIII века. Сегодня практически все формы организации жизни школы строятся в ориентации именно на этот исторический проект. **Подавляющее большинство образовательных программ до сих пор строится в закрытой «учрежденческой» логике.** Что же касается по-настоящему инновационных образовательных программ, способных одновременно удерживать и предметное (специальное) содержание, и деятельностное содержание основных социокультурных систем, и смысловые (мировоззренческие) основы, и знаково-семиотическую представленность культуры (включая процедуры ее организации), то таких программ на сегодняшний день крайне мало. Как правило, приходится наблюдать редукцию образовательного поля либо до предельно формализованных целей и процедур, либо до идеологического замещения содержания образования различными социальными мифами, либо до передачи традиционных и (или) заимствованных антропологических идеалов. При этом «казус истории» заключается в том, что процессы демократизации, гуманизации, изменения в сфере права, привели к тому, что оказался объективно разрушен ряд принципиальных для дисциплинарного института условий (например, система наказаний).

Сегодня мы находимся перед лицом неэффективной социальной «псевдоформы», то есть в ситуации, когда прежний исторический прототип уже невозможен, а нового прототипа организации образования как современного социального института не создано (например, несмотря на многочисленные «инновации», в ситуациях школьного образа жизни по-прежнему затруднена возможность реализации индивидуальных задач)

В этой ситуации, образование наряду с экономикой и политикой должно взять на себя ответственность за Будущее России и нового поколения россиян — будущее должно строиться не только хозяйственными и политическими, но и образовательными средствами. Это по существу означает, что образование должно стать сферой социального партнерства, в которой выращиваются деятельностные образы и представления Будущего. Именно с такой миссией образования сегодня все чаще начинают связывать его социальную эффективность и востребованность. С другой стороны, не в этом ли состоит реальный залог того, что **образование должно перестать быть сферой социальных обязательств государства, а стать инвестиционно привлекательной сферой,** в которую выгодно осуществлять общественные вклады?

В этой связи мы обратили бы внимание на **факт появления новых социальных и экономических субъектов, заинтересованных в инновационных образовательных продуктах и услугах.** Их можно зафиксировать через используемые ими новые рамки мышления и деятельности, новые кадровые стратегии, а также новые каналы распространения знаний. Их отличает, прежде всего, наличие собственных стратегий (логик) позиционирования в Будущем. Это могут быть и **директора школ, формулирующие заказ на разработку новых учебных курсов и профилей старшей школы; и ректоры университетов, ставящие задачу создания факультетов нового поколения; и представители корпораций, заинтересованные в актуализации коллективного ресурса развития; и главы администраций территорий, рассматривающие интенсивное образование как форму повышения социальной энергетики населения; и политики, создающие кадровые площадки; и родители, возрождающие историю родовых традиций.** Сегодня все более ярко начинают проявляться четыре подобные стратегии. Это индивидуальные, родовые, корпоративные

стратегии и стратегии госстроительства. По-видимому, реформа образования должна осуществляться именно по линии этих ключевых практик.

I. Образовательный заказ¹

Проблемы

Несоответствие результатов школьного образования потребностям современного рынка труда. По оценкам специалистов служб занятости наименьшая готовность к действиям на рынках труда наблюдается у выпускников общеобразовательных школ.

Несоответствие существующей старшей школы особенностям юношеского возраста. Для современных 15-17-летних молодых людей свойственны: возрастающая потребность в социальном самоутверждении и самостоятельности, ориентация на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей, стремление к партнерским отношениям с взрослыми, стремление к независимости от родителей путем приобретения собственных источников дохода, увеличение роли прагматической мотивации в действиях.. Пробное освоение практик взрослой жизни – основная характеристика юношества. Однако, и в организационном плане, и в плане педагогического отношения «к детям» старшая школа мало чем отличается от подростковой и даже начальной школы. Организационно-педагогические формы, в рамках которых осуществляется образование старшеклассников, не отвечают принципам индивидуализации, академической и профессиональной мобильности, процессам социализации молодого поколения.

Несогласованность процессов модернизации общего и высшего (профессионального) образования. В связи с подписанием Россией в октябре 2003 года Болонского соглашения, до 2010 года должен быть произведен «евроремонт» российского высшего образования. Проект «Зона европейского высшего образования» предусматривает формирование общеевропейского рынка труда и квалификаций, крупномасштабную студенческую и профессорскую мобильность, сопоставимую методологию оценки качества образования в странах-участницах Болонского процесса. Исследования результатов общего образования (в частности, международное исследование PISA) демонстрируют слабую ориентацию современной российской школы на европейские и мировые стандарты качества образования.

Несовершенство финансово-экономических схем и организационно-правовых форм деятельности существующей старшей школы. Отсутствие финансовой самостоятельности и юридической ответственности образовательных учреждений, неэффективность существующих принципов оплаты труда, ориентированных на процесс, а не на результат педагогической деятельности, привели к полной потере инвестиционной привлекательности общего образования в целом и старшей школы в частности. В то же время, «мировой опыт показывает, что норма отдачи от среднего образования существенно выше, чем от высшего. Отдача высшего образования в США, по разным оценкам, составляла 10-15%. С 70-х годов она начала снижаться до уровня 7-8%. Нормы отдачи среднего образования существенно выше – 25-30%».

Кризис школы как базовой институциональной формы образования. Культурно-историческая трансформация института образования происходит в направлении замещения школы (как основной организующей образование единицы) образовательной программой, в том числе индивидуальной образовательной программой. К этому глобальному процессу - институциональной трансформации - существующая старшая школа не готова. Характерной чертой подавляющего большинства российских общеобразовательных школ остается сохранение классно-урочной системы, репродуктивных вербальных форм передачи учебной информации, однолинейной ролевой матрицы «учитель – ученик», учебного предмета (дисциплины) в качестве основной методической единицы.

¹ Материал раздела подготовлен в соавторстве с А.Б. Воронцовым, М.П. Черемных, Б.Д. Эльконинным на основе макета Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, издание Института проблем образовательной политики «Эврика» 2008 года.

Характеристика юношеского возраста

Юношеский возраст в современной культуре не имеет цельного, глубокого, сущностного описания по ряду причин. Во-первых, юношеское становление более зависимо от экономической и политической ситуации (в отличие от предыдущих возрастов). Во-вторых, культурно-исторически юношеский возраст, как и подростковый, не получил еще четкого оформления и является неким «коридором» между детством и взрослой жизнью. И, в-третьих, социальные задачи, которые человек реализует в этом возрасте, меняются практически каждое десятилетие.

Тем не менее, сегодня уже можно говорить о принципиальной культурной специфике юношеского возраста. В целом эта специфика связана с **базовым возрастным процессом – поиском идентичности (Э.Эриксон) на мировоззренческом уровне. Таким образом, ведущей деятельностью данного периода жизни человека является самоопределение (П.Щедровицкий, А.Попов, С.Ермаков) как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нём своего индивидуального пути.**

Процессы самоопределения реализуются через осуществление набора проб (Б.Эльконин) и приобретение опыта подготовки к принятию решений о мере, содержании и способе своего участия в образовательных и социальных практиках, которые могут выражаться в разных формах. В качестве таких форм для юношества выступают:

- внутренний мир и самопознание;
- любовь и семья;
- ценности и товарищество;
- интересы и профессия;
- мораль и общественная позиция.

Сценарный характер активности отличает юношу от подростка. Для современного юноши сценарии образовательных событий, проектов носят характер задуманного пробного действия. Тем не менее, нельзя напрямую связывать сценарный характер юношеского действия с якобы предрасположенностью к проектированию – для данного возраста важен, прежде всего, «проект себя самого» – своих настоящих и будущих возможностей. Принято выделять три периода в становлении юношеского возраста. Первый период связан с постановкой жизненных целей, второй – с определением условий дальнейшего развития человека, а третий – с определением ресурсов для достижения задуманных целей (П.Сергоманов, А.Лученков). Старший школьный возраст главным образом связан с задачами первого периода юношеского возраста.

Важнейшей спецификой юношеского возраста является его активная включенность в существующие проблемы современности. Юношеские практики становления всегда по-настоящему рискованны – находятся на острие проблем. Становление юноши это попытка обретения практического мышления. Поэтому единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация учебного материала, предполагающая преодоление задачно-целевой организации учебной деятельности и выход в следующий управляющий контур – в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей».

Практики реализуются через технологическую организацию жизнедеятельности. Поэтому старшая школа должна строиться не по принципу предметных профилей, а на технологической основе, где материал предмета является средством введения в ту или иную общественно-производственную практику

(например: инженерно-технологический профиль, био-технологический профиль, профиль образовательных технологий, полит-технологический профиль, профиль средств массовых коммуникаций, информационно-технологический профиль...).

Система юношеского образования требует и иных педагогических позиций. Взрослый в таком типе образования сам должен быть носителем определенной темы и проекта, иначе он теряет значение для молодых людей.

Виды деятельности старших школьников

- Учебно-образовательная деятельность в стартовых формах университетского образования (лекции, семинары, тренинги, практикумы, стажировки и т.п.).
- Индивидуальная учебная деятельность в рамках индивидуальной образовательной программы старшекласника, обучение в системе экстерната, обучение в заочных школах.
- Конструкторско-исследовательская деятельность по конкретной профильной теме.
- Организационно-проектная социальная деятельность в рамках индивидуальной образовательной программы старшекласника.
- Деятельность по формированию своего профессионального, личностного и гражданского самоопределения (стажировки, пробы, рефлексивные сессии).

Задачи старших школьников

- Освоить стартовые формы университетского образования и связанные с этим способы личностной организации.
- Выработать приемы и методы организации индивидуальной учебной деятельности. Овладеть приемами систематизации, типологизации и классификации знаний.
- Выделить сферу своих интересов в связи с современными экономическими, политическими, социальными и научными проблемами. Освоить экспериментальные и поисковые формы организации деятельности.
- Овладеть стартовыми методиками организации коллектива.
- Сформировать стартовые представления о сфере своих профессиональных интересов, оформить социальные амбиции, овладеть методами личностной организации.

Задачи педагогов старшей школы

1. Реализовать образовательную программу старшей школы в организационно-учебных базовых элементах и формах высшего образования (лекции, семинары, модульные формы, зачетная система, тренинги) (Эту задачу решает в первую очередь преподаватель).
2. Подготовить учащихся к осуществлению процессов самостоятельного знаниевого конструирования (целостное видение предмета, системная организация предмета,

понятийные взаимосвязи и тематические обусловленности, иерархия знаний) (Эту задачу решает в первую очередь **тьютор**).

3. Сформировать у учащихся методы и приемы по исследованию современных проблем и конструированию их эффективных решений; организовать и сопроводить конструкторско-исследовательскую деятельность по конкретной профильной теме. (Эту задачу решает в первую очередь **научный руководитель**).
4. Организовать систему социальной жизнедеятельности и группового проектирования социальных событий; организовать освоение стартовых методик создания коллектива. (Эту задачу решает в первую очередь **социальный педагог**).
5. Организовать систему проектно-аналитических событий, в ходе которых оформляется академическая, нравственная и философская позиция (Э.Гордон) учащихся (стажировки, пробы, рефлексивные сессии...); организовать овладение методами самоорганизации и самоопределения. (Эту задачу решает в первую очередь **наставник**).

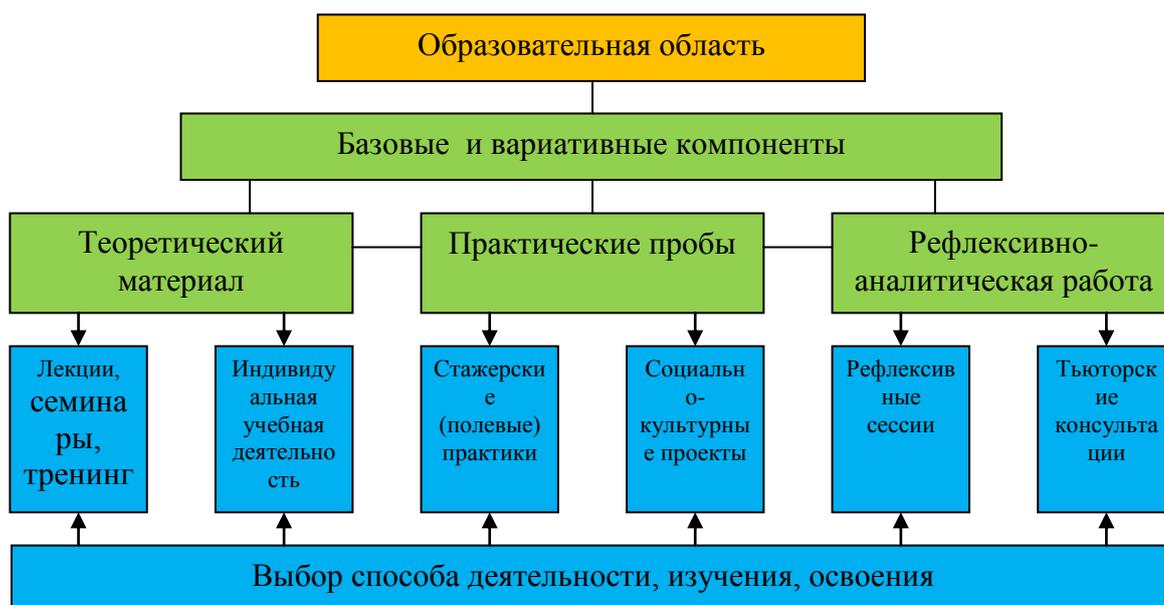
Таким образом, пространство юношеского образования, в отличие от предшествующих ступеней, носит поляризованный характер. Это пространство задается перечисленным набором педагогических позиций, которые разнокачественны и во многом конкурентны между собой – именно на этой конкуренции и возникают силовые поля, энергетики для юношеского самоопределения. Это в свою очередь является необходимым условием для реализации принципа проблемности и практичности в современном образовании.

Схема образовательной области старшей школы

Обязательным для каждой образовательной области является: а) концептуальный материал - представление ведущих идей и понятий, описывающих данную человеческую практику, историческое развитие основных предметно-деятельностных линий в этой сфере, способы и формы осуществления данной практики в современном мире, прогноз перспектив развития данной практики человеческой деятельности; б) практическую работу (пробу) учащегося в данной сфере – реализацию творческого замысла, проведение исследования, разработку и реализацию проекта, работу с моделями, демонстрирующими отдельные элементы или сферу в целом; в) рефлексивно-аналитическую работу учащегося (самостоятельно, с тьютором или с научным консультантом) – формирование целостного видения предмета, системной организации предмета, понятийных взаимосвязей и тематических обусловленностей, иерархии знаний и т.д.).

Предметное наполнение образовательных областей – обязанность школы. Конкретный перечень предметов в той или иной образовательной области школа вправе определять самостоятельно с учетом доступных ресурсов и с обязательным учетом индивидуальных образовательных программ учащихся. Выбор способа деятельности при освоении той или иной образовательной области – право учащегося. В зависимости от выбранного способа определяется форма предъявления результата: доклад на конференции, отчет по проекту, статья в научном сборнике, творческая презентация и т.д. Требованием является публичность предъявляемого результата и открытость (прозрачность) оценки результата.

Общая схема образовательной области старшей школы



Индивидуальные образовательные программы учащихся старшей школы должны продолжить формирование и развитие общекультурной компетентности и сформировать предпрофессиональную и методологическую компетентность учащихся – теоретическое и практическое освоение ключевых сфер деятельности современного человека, в которых предстоит действовать выпускникам общеобразовательной школы, а также выбор и применение способа освоения этих сфер (творчество, исследование, проектирование, моделирование и т.д.).

Индивидуальные образовательные программы старшекласников реализуются через:

- а) набор обязательных учебных предметов;
- б) выбор образовательных областей, соответствующих ключевым сферам деятельности современного человека (политика и управление, экономика и предпринимательство, социальные коммуникации, знаковые и знаковые системы (в том числе и наука, и языки), искусство, технологии);
- в) профильные предметы и элективные курсы по выбору учащегося (например, традиционные предметы: литература, математика, естествознание, языки и др.; метапредметы: «знак», «проблема», «человек», «время» и др.);
- г) систему предпрофессиональных (стажерских) практик;
- д) систему развивающих курсов, образовательных модулей, деловых игр, тренингов по выбору учащегося;
- е) систему внеучебной деятельности (клубы, студии, учебные и образовательные экскурсии, полевые практики, проведение исследований, реализация социально-культурных проектов и т.д.);
- ж) систему тьюторского сопровождения разработки и реализации индивидуальной образовательной программы, систему работы с портфолио, набор рефлексивных ситуаций (сессий, консультаций, написания эссе и др.).

Индивидуальная образовательная программа учащегося - документ, определяющий и обосновывающий образовательные цели, а также способы и средства достижения этих целей, включая ресурсное обеспечение. Структура индивидуальной образовательной программы включает в себя: а) анализ индивидуальной образовательной истории; б) цели и задачи образования на предстоящий период; в) указание на смыслы и

контексты индивидуальной образовательной программы; г) индивидуальный образовательный план, в том числе, индивидуальный учебный план, план социальных и профессиональных проб, план рефлексивных ситуаций; д) описание ресурсного обеспечения индивидуальной образовательной программы; е) критерии оценки эффективности реализации индивидуальной образовательной программы.

Базовые требования к результатам освоения основных образовательных программ полного общего образования

На этапе общего среднего образования должны быть созданы условия и предоставлены возможности для полноценного **освоения учащимися следующих действий и систем действий:**

- **инициативное опробование собственной (индивидуальной) образовательной программы: произвольное соотнесение ценностей, целей и ресурсов планируемой деятельности;**
- **определение собственного поля образовательных достижений;**
- **освоение понятийного строения образовательной области;**
- **различение подходов в построении области знаний; различение авторских подходов в написании различных типов текстов (научный, публицистический, художественный и т.п.);**
- **инициативное опробование и овладение разными формами (научной, художественной, публицистической и т.п.) в создании собственных текстов.**

К окончанию каждой ступени образования в соответствии с целями основных образовательных программ и задачами разных видов деятельности школьников результаты образования должны быть описаны через:

- описание основных понятийных средств и соответствующих способов действий в каждом учебном предмете (образовательной области);
- ключевые компетентности (коммуникативная, информационная и разрешения проблем). Необходимо выделить аспект оценки каждой компетентности и рассмотреть ее в динамике через все три ступени образования.
- общественно-полезный социальный опыт. Для каждой ступени необходимо обозначить возможные социальные практики и их результаты, способы их обнаружения и описания.

Аспект	1 ступень	2 ступень	3 ступень
Идентификация (определение) проблем	- видит заданную учителем проблемную ситуацию как новую, для разрешения которой необходим поиск новых способов действия	- обосновывает желаемую ситуацию; - анализирует реальную ситуацию и указывает противоречия между желаемой и реальной ситуацией; - указывает некоторые вероятные причины	- определяет и формулирует проблему; - проводит анализ проблемы (указывает причины и вероятные последствия ее существования)

		существования проблемы	
Целеполагание и планирование деятельности	- определяет и выстраивает в хронологической последовательности шаги по решению задачи	- ставит задачи, адекватные заданной цели; - самостоятельно планирует характеристики продукта своей деятельности на основе заданных критериев его оценки	- указывает риски, которые могут возникнуть при достижении цели и обосновывает достижимость поставленной цели; - ставит цель на основе анализа альтернативных способов разрешения проблемы
Применение технологий	- корректно воспроизводит технологию по инструкции (действует по инструкции)	- выбирает технологию деятельности (способ решения задачи) из известных или выделяет часть известного алгоритма для решения конкретной задачи и составляет план деятельности	- применяет известную или описанную в инструкции технологию с учетом изменения параметров объекта, к объекту того же класса, сложному объекту (комбинирует несколько алгоритмов последовательно или параллельно) и составляет план действий
Планирование ресурсов	- называет ресурсы, необходимые для выполнения известной деятельности	- планирует ресурсы, необходимые для решения поставленной задачи	- проводит анализ альтернативных ресурсов и обосновывает эффективность использования того или иного ресурса для решения задачи
Оценка деятельности	- выполняет по заданному алгоритму текущий контроль и оценку своей деятельности	- самостоятельно планирует и осуществляет текущий контроль и оценку своей деятельности	- обоснованно предлагает /отвергает внесение изменений в свою деятельность по результатам текущего контроля
Оценка результата (продукта деятельности)	- сравнивает характеристики запланированного и полученного продукта. Делает вывод о соответствии	- оценивает продукт своей деятельности по самостоятельно определенным в соответствии с целью деятельности	- предлагает способ убедиться в достижении поставленной цели и показателей

	полученного продукта замыслу; - оценивает продукт своей деятельности по заданным критериям заданным способом	критериям	достижения цели
Оценка собственного продвижения (рефлексия)	- указывает на сильные и слабые стороны своей деятельности	- указывает причины успехов и неудач в деятельности. Называет трудности, с которыми столкнулся при решении задач, и предлагает пути их преодоления/избегания в дальнейшей деятельности.	- аргументирует возможность использовать полученные при решении задачи ресурсы (знания, умения и опыт) в других видах деятельности

Особое место в результатах освоения основных образовательных программ должны занять **внеучебные достижения** школьников и их институализация наравне с учебными достижениями.

Соотношение отдельных компонентов базисного учебного плана

Наименование ООП	Соотношение федерального и школьного компонентов (%)	Соотношение учебной/внеучебных видов деятельности (%)	Соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы учащихся (%)
ООП начальное общее образование	80/20	80/20	90/10
ООП основное общее образование	60/40	60/40	75/25
ООП Среднее (полное) общее образование	40/60	60/40	60/40

Однако, существующие модели ресурсного обеспечения общеобразовательного учреждения (организационно-правовые, финансовые, кадровые) крайне затрудняют создание **вышеназванных организационно-педагогических условий, призванных обеспечить новое содержание образования в старшей школе.** Для этого необходим переход к новой **организационно-управленческой модели юношеского образования.** Обозначим некоторые черты этой модели:

1. Переход от финансирования школ к финансированию образовательных программ, в том числе индивидуальных образовательных программ старшекласников; реализация принципа «деньги следуют за учеником».

2. Реструктуризация системы общего образования: выведение старшей школы за рамки общеобразовательной массовой школы (по типу американских high school). Создание укрупненных «центров юношеского образования» из расчета один центр на 50-100 тыс. жителей *образовательного округа*.

3. Развитие сетевых форм организации образования старшекласников: от использования дистанционных образовательных программ до создания образовательных консорциумов, включающих ресурсные центры профильного обучения и своеобразные «тьюторские консультационные центры».

4. Изменение организационно-правового статуса образовательного учреждения на статус автономного учреждения (некоммерческой организации) тех «центров», которые реализуют программы образования старшекласников. Обеспечение реальной финансовой и юридической самостоятельности (автономии) «центров». Реализация понятия «бюджетная услуга» (ФЗ № 122) в отношении образовательных программ старшей школы, расширение практики открытых конкурсов на право образования старшекласников (конкурсная система финансирования на основе лицензирования и аккредитации).

5. Создание специализированной системы подготовки кадров для старшей школы: усиление практикоориентированной направленности, разработка программ подготовки под новые профессии. Рекрутирование специалистов непедагогических профессий для обеспечения профильного обучения и предпрофессиональных практик старшекласников.

Основной вектор организационно-управленческих инноваций должен быть направлен на перемещение старшей школы из инфраструктуры обучения детей в инфраструктуру человеческого роста, поскольку «старшая школа – не окончание общего, а старт другого, нешкольного типа образования» (И. Калина).

В заключении необходимо подчеркнуть, что высказанные в данном разделе взгляды на содержание стандартов современной старшей школы носят дискуссионный характер. Мы отдаем себе отчет в том, что сегодня в массовой практике старшая ступень общеобразовательной школы строится и на других теоретических основаниях, и с другим содержанием, и в других организационных формах. Однако знакомство с опытом целого ряда инновационных образовательных площадок позволяет утверждать, что в той или иной степени все обозначенные нами подходы уже реализуются в разных регионах России. Новые образовательные стандарты могут либо закрепить инновационную практику и придать ей характер ориентиров для массовой школы, либо, как это случилось с предыдущими проектами российских стандартов, удержать старшую школу в привычном ее состоянии - последней ступени *среднего* образования. Смеем надеяться, что в ближайшее время будут разработаны и приняты такие стандарты, которые зададут импульс развития российской старшей школе и сделают ее конкурентоспособной на европейском уровне.

II. Образовательное пространство²

Социальное пространство

Какова мотивация учащихся старших классов к обучению? Как правило, мотивацией для взрослых является выполнение стандартов, для детей – подготовка к выпускному экзамену, связанная с ЕГЭ. Возникает вопрос, **можно ли предположить ситуацию, когда у детей нет жёстких требований к поступлению в вузы и моментов, связанных с прохождением контрольных точек в школе?**

Наряду с общей системой образования, существует дополнительное образование, которое сталкивается с этой ситуацией постоянно. Ведь, у детей и родителей, которые отправляются в воскресенье на занятия по спортивной хореографии и у детей, которые идут в понедельник в «обычную» школу совершенно разная мотивация. Эта ситуация содержит внутреннюю интригу: а возможно ли построение таких систем, таких образовательных программ, которые бы стягивали как магниты взрослых и детей на выполнение тех или иных образовательных действий?

Заметим, что в ряде зарубежных стран существует система набора баллов, которая предусматривает существование установленной суммы баллов для успешного выполнения образовательной программы. Поскольку в России это пока невозможно по ряду причин, для нас всегда представляла интерес возможность создания таких образовательных пространств, которые будут служить магнитом внутренней мотивации.

Для введения понятия социального пространства, обратимся к французским социологам. Прежде всего, это работы Пьера Бурдьё, значительная часть трудов которого посвящена понятию социального пространства. Он начинает вводить понятие образовательного пространства, находя аналогии с пространством физическим. И пишет о социальных силах, социальных полях, вводит такие социально-гуманитарные понятия, как «практика» и «капитал».

Во-первых, Бурдьё называл социальным пространством структуру определенных социальных позиций. Когда мы говорим о социальных позициях, то проблематизируем существующее образовательное пространство, поскольку в нём отсутствует многообразие социальных позиций. Кто присутствует в нашем образовательном пространстве? Учитель, он же, как правило, классный руководитель, и дети... и больше нет никого. Естественно, что в такой ситуации сложно говорить о многообразии социальных позиций. Есть некоторая позиция директора, но поскольку он один на 1000 человек, то, по сути, является фигурой мифической и ученик должен приложить усилия для того, чтобы попасть к нему в кабинет и вступить в коммуникацию. Также в нашем пространстве существует позиция учредителя, но для ученика она не настолько явна, чтобы наносить её. Всё это ещё раз подчёркивает тот факт, что у нас сложно говорить о том, что существует какое-то социальное пространство и структура социальных позиций.

Второе понятие - это понятие «поля». Так Бурдьё называл систему отношений между различными позициями. Проблема существования полей, связана не столько с отсутствием многообразия социальных позиций, сколько с бедностью социальных отношений. В «нашей» школе мало отношений. Отношения в школе выстраиваются на 90% по поводу успеваемости. Всё остальное – на усмотрение классного руководителя, который и так

² Материал раздела подготовлен на основе доклада «Образовательное пространство: социология и технология конструирования» сделанного на всероссийской конференции «Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования», Красноярск 2007.

работает учителем, и у него ни на что другое нет времени. В принципе, если задуматься о вопросах, которые мы обсуждаем с учениками, становится не очень понятно, в какие отношения мы с ними вступаем. Потому как при вступлении в отношения всегда происходит смена позиции. У нас четко заданная социальная позиция, а для того, чтобы её «перешагнуть» нет времени. Более того «перешагивание» иногда ведет к пересечению этических границ, а у нас, нет полномочий, обсуждать с детьми их судьбу.

Следующее, третье понятие, которое важно - понятие «силы». Бурдьё называл его поэтически, он говорил, что сила – это учредитель социального пространства, то, что определяет отношения. Можно задаться вопросом: «чья это сила», «сила чего»? Можно говорить о силе социальных позиций, но откуда у них возникают силы, из какого начала они приходят? Ясно, что если за учителем стоит идея Госстандарта – это и есть его сила. Она довольно большая, но у неё много ограничений.

Теперь, представьте, что у нас появился осознанный классный руководитель, который заинтересован движением ребёнка. Возникает вопрос, откуда у него возьмутся силы? За счет чего он сможет что-то посоветовать человеку (ребенку)? Это очень важный момент. Откуда учитель должен черпать энергетику, и в поле каких сил он переводит этого ребенка? Нам кажется, что на данный момент мы играем на «ситуации нормы» и «ситуации не нормы». То есть, показываем что-то ребенку, апеллируя к ближайшему окружению, и, например, говорим: « Принято поступать в ближайшие вузы». И ту силу, которая к нам приходит, черпаем из этих ближайших вузов, а дальше мы «сдаём» туда детей. Но сил должно быть много. Сила – это наибольшее начало, от которого мы ведём разговор с детьми. И только поняв, что является для нас самих большим началом, можно говорить про силы.

Гуманитарные понятия, которые мало кто системно вводил до Бурдьё: это понятие «практики» и понятие «капитала». Он говорил, что, те, кто строит систему социальных отношений, социальных сил, социальных полей делают это, по всей видимости, для реализации той или иной практики. Имеет силу и обратное, если мы не делаем всего вышесказанного, вряд ли мы осуществляем практику. Под «практикой» здесь мы имеем в виду хозяйственную, образовательную, художественную, политическую и другие практики.

Теперь можно вернуться к первому тезису, где речь идет о том, что у нас во многом все устроено линейным образом. Линейным - означает не практическим. Не практически - означает, что ученик, не понимая всего объема социального пространства и социальных отношений, реагирует лишь на условные сигналы: власть родителей и сообщества, говорящую о том, что надо поступать в вузы. Он выполняет сигналы, но в образовательную практику не попадает. Если не создана сфера социальных отношений, все сводится к линейности: дан сигнал, выход сигнала, (сигнал А – сигнал Б), что в целом вряд ли можно назвать практической ситуацией.

Итак, чтобы создать практику, нужно создать определенную сферу социальных отношений.

Следующее важное понятие – это понятие капитала. Капиталами обладают те, кто распоряжается практиками. Капитал – это практически свернутое социальное пространство, говорит Бурдьё. Он выделял несколько типов капиталов:

- капитал физического принуждения (бывают такие ситуации, когда полиция, армия и ряд других институтов выполняют функцию, связанную с принуждением),
- капитал экономического принуждения,
- информационный капитал (обладатели информации могут манипулировать ею),
- символический капитал, например, имени, брэнда, рекламы,

- ещё существуют частные случаи капитала, например, тонкие юридические вопросы и процедуры, в них могут разобраться только сами юристы. Это определенный капитал, поскольку в нем не может разобраться население.

В будущем – система образования тоже будет рассматриваться в рамках капитала. Мы же пока думаем о капитализации лишь в линейной логике: это подготовка к выпускным и вступительным экзаменам. Когда высшая школа создает препоны для основной школы, завышая вступительный уровень, она пытается, таким образом, капитализироваться. Но дело в том, что наличие капитала ещё не гарантирует разворачивания всей системы социальных отношений. Капитал – это свернутая форма всех социальных отношений. Капитал должен начать работать. Это имеет отношение не только к экономическому капиталу, но и к другим типам капитала. Капитал может раскрыться в определенной среде, и если ее нет, то эту среду надо создавать. А создание – это разворачивание за счет капитала всего социального пространства, о котором мы говорили выше.

Теперь представьте себе ситуацию, что на основе обозначенной выше теории социального пространства, мы начинаем относиться к теории образовательного пространства.

Социальные силы и напряжения образовательного пространства

Российские социологи проблематизированы, у них пока нет социальных теорий и учений, которые могут помочь описать нашу российскую социальную действительность.

У Бурдьё есть «теория классов на бумаге». Он считает, что классы на сегодняшний день существуют. Это теоретические классы, которые производят различные практики, а не формы собственности. На основе своей теории он объясняет многие социальные явления.

Эту теорию мы взяли не случайно. **Нас не устраивает описание школьных пространств и школьных ситуаций на языке сегодняшней педагогики. Потому, что как только мы переходим на язык педагогики, то начинаем относиться к детям как к детям в прямом смысле этого слова, говорим «Это пространство детское, а поэтому...» и дальше занижаем рамки отношений.**

Школьное пространство - это социальное пространство, а значит надо развернуть в нём всю палитру общественных отношений. Тогда это территория взрослых проб, взросления, взрослых дел. А мы все рассматриваем в других координатах: дидактических, методических. И подготовка и повышение квалификации педагогов идет почему-то только в одном русле: методико-дидактическом, в лучшем случае в пространстве урока, но не пространстве школы. Но учебная технология и образовательное пространство – это разные вещи.

На новом историческом этапе надо пересматривать заново школьные отношения. Дети начинают размывать наши неполноценные институции. Иначе получается, что школа – клуб общения (даже если смотреть на то, как одеваются ученики). Построение всего этого социального пространства, начиная от стен и заканчивая этикетом, и задает содержание образования.

Выделим несколько социальных сил и полей в образовательном пространстве на примере современного колледжа. Ученику противостоит внешняя среда, которая всем своим видом ему говорит, что надо не учиться, а быстро бежать в ночной клуб. Тьюторы должны противостоять преподавательскому составу. Мечта преподавателя передать все свое знание ученику, а ученику вроде этого всего и не надо. Тьютор здесь, посредническая позиция, которая заботится об ученике: о его здоровье, о его возможностях, о его желаниях. Директор

должен противостоять учредителю. Директор – исполнительный менеджер, он заинтересован, чтобы внутри школы у него было все хорошо. А учредителю очень важно, чтобы школа (колледж) смотрелась хорошо вовне. Поэтому между ними возникает конфликтная ситуация, но это не значит, что они ругаются, это значит, что у них есть зазор, они не одно и то же. Кому противостоят родители? Наверно всем, даже детям?

При наличии разных позиций появляются напряжения. Тьютор – это тьютор, а преподаватель – это преподаватель. Их не должны волновать проблемы друг друга. Между всеми этими позициями должны быть рассогласования, зазоры.

Возникает вопрос, а за счет чего эта система не развалится? У нас есть гипотеза: она не развалится, потому что есть некий центр притяжения. Мы его называем образовательной программой. И самый важный тезис: ядром образовательного пространства является образовательная программа. Без образовательных программ образовательные пространства не строятся!

Антропологичность образования

Образовательная программа – это такая «знаниевая» зона, которая определенным образом упаковывает учебный материал. Но поскольку мы имеем дело не с учеными и не со взрослыми людьми, то, по всей видимости, этот учебный материал не должен носить четко заданного только предметного характера. Он должен быть пограничным, например, между обществознанием и географией (образовательная программа «География человеческих перспектив»). **Наша с вами задача сделать пограничную зону. Почему? Потому что, эта «пограничность» и мотивирует молодых людей и работает с их антропологической проблемой. Есть обществознание, а есть география, а в зазоре ученик – антропотехник себя. И в этом есть искусство проектирования образовательной программы в школе: чтобы всегда был зазор, в котором появляется человек.**

Образовательная программа - это то, что цементирует все образовательное пространство. Это то, *ради чего приходят в школу: освоить целостность, картину мира*, которую эта образовательная программа передает. Постановка такой образовательной задачи, которая бы создала напряжение и поле является искусством проектирования образовательных пространств! Поэтому мы не склонны обсуждать образовательные пространства двигаясь от среды.

Образовательная программа не обязательно должна быть в образовательном учреждении, она может существовать в межучрежденческом пространстве. Программа должна крепиться на некий коллектив и сконструированное предметное ядро.

Например, «География человеческих перспектив» направлена на освоение практик пространственного развития, как аналитических практик. Часто спрашивают, какие у нас цели и задачи. Я отвечаю: «Страна детям не дана, у них нет аналитического пространственного мышления и надо сделать так, чтобы было». Делаются модули с разными темами и главная задача, чтобы участники освоили эти предметно-новые темы-понятия. Антропологический зазор состоит в том, чтобы соотнести жизненные планы с перспективами развития страны. Используется метод гуманитарной картографии, когда участники сами рисуют как аналитические, так и сценарные карты, связанные с будущим. Мы сделали информационный источник сложной структуры, рисовать карты будем теперь в компьютере. Компьютер будет выдавать все статистические и сравнительные данные. Это будет такая навигационная система.

Программу можно реализовать как за один день в неделю, так и интенсивно-модульно. Но лучше, конечно, погружение. Образовательная программа строится на трех

позициях учеников: сначала обустройства понятия, которые будут наноситься на карту, затем понятия наносятся на карту вследствие аналитической работы, затем производится сценарный этап. При этом, школьниками это воспринимается, как игровая форма, нами – как образовательная

Вся образовательная программа, весь образовательный модуль пронизан целостностью: образовательная задача, поставленная в начале, ставится и решается в течение года.

На наш взгляд всё это можно сделать вокруг физики, литературы, экономики, и других дисциплин. Только для этого не подойдут обычные программы (учебные планы), их надо модернизировать.

За счет чего это все живет в образовательной программе? За счет образовательной задачи. **Образовательная задача – это управляющая задача. Сегодня обычно, в лучшем случае, детям ставится учебная задача. Учебные задачи – это задачи, связанные с учебным материалом. Мы говорим: «Почему тело, массы m , летящей со скоростью v , производит такой удар?» - это все учебные задачи. Они не имеют прямого отношения к самому человеку. А образовательная задача должна быть построена так, чтобы мотивационно затрагивать жизненные перспективы учащегося. И формулирование образовательной задачи как раз и является искусством создания образовательной программы.** Например, в курсе «Новая география мира» есть такая образовательная задача: «Соотнеси развитие современной геэкономике с профессиональными рынками, на которых ты хотел бы работать». Ученики четыре дня выполняют эту образовательную задачу: в результате строят карты современных профессий и геэкономических тенденций, рисуют свое место, свою позицию. Как правило, 80% учащихся берут эту образовательную задачу. Потому что, многие молодые люди думают о своих экономических перспективах.

Образовательная задача – это особый инструмент. Она ставится относительно того учебного материала, который вы отбираете. Можно так выделить учебный материал, что образовательную задачу поставить невозможно, и тогда не будет никакой антропологической мотивационной составляющей.

Чтобы под каждый блок учебного материала подобрать образовательную задачу, необходимо:

- выделить базовые понятия, например в нашем курсе - понятия из гуманитарной географии, которые передают современные характеристики сегодняшних регионов: технологические уклады, культурные ландшафты, ментальные модели, антропоток;
- поставить образовательные задачи, связанные с мотивационным полем работ для собственного движения ученика.

Если же мы рассмотрим географию, которую сегодня изучают в школе, то увидим, что изучаются принципы ТПК. Зачем изучать, сколько баррелей нефти добывают в Ханты-Мансийском округе, и запоминать это? На наш взгляд, географию необходимо переводить в другую, человеческую плоскость. Конечно, такие предметы, как литература, обществознание, география в большей степени облегчают постановку образовательных задач. Но подобные вещи можно делать не только на гуманитарных курсах, но и на таких, как физика, математика, естествознание, однако они, безусловно, требуют особого проектирования.

Таким образом, можно обозначить следующую логику:

- *единицей образовательной программы является образовательная задача,*
- *образовательная программа является ядром образовательного пространства,*

- *образовательное пространство задает систему социальных отношений.
Соответственно, современным управлением в сфере образования является управление образовательными пространствами и образовательными программами.*

III. Образовательная задача³

Реальность проблемной ситуации

Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием педагогического проектирования, поскольку в этом понятии соединяются с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой - живая деятельность взрослых и юношей (учеников). Образовательная задача как бы скрепляет структуры “образовательного бытия” и структурирует, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в образовательное событие

Образовательная задача - это своеобразная «клеточка», способная развернуть все многообразие теоретических построений, индивидуальных стратегий и коллективной деятельности. При этом образовательная задача имеет для разных участников свой оттенок, специфику и свое значение, и, в конце концов, начинает по-разному презентироваться различными позиционерами. Так, например, **для юношей образовательная задача - это реальная поисковая задача организации форм собственного будущего;** для педагогов-тьюторов - реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности; для теоретиков педагогики - возможность выделения через жизненные натуральные формы необходимых педагогических процессов; для экспертов-специалистов - ресурсная реальность прогнозирования; для аналитиков образовательных процессов - механизм исследования действием; для чиновников и общественности - способ организации фокус-групп; для политиков - метод формирования самоидентификации у населения и т.д.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной деятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах. Однако при этом она должна быть не “производственной”, учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, **образовательная задача должна носить практический характер, предоставлять возможности овладения так называемым практическим мышлением .**

Практическое знание и самоопределение

Одна из ключевых проблем в современной интеллектуальной сфере, которую в последнее время фиксирует ряд экспертов - это проблема реальности мышления. Дело в том, что сегодня почти все типы интеллектуальной работы осмысляются и нормируются в пространстве объектно-описательного мышления. Вместе с тем, за последнее время существенно изменился характер общественной жизни, ее ситуации, сложились многосторонние комплексные практики, порождающие такое мыследеятельностное содержание, которое уже не может быть схвачено в традиционных формах объектного мышления, и в ее высшей форме – теоретическом мышлении. Поэтому необходимо искать другие формы и типы мышления, которые нормированы по другим принципам и организованы иначе, нежели теоретическое мышление. Сегодня складывается такая социокультурная ситуация, которая напоминает ту, в которой работали философы, методологи, ученые XVII века; подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и заложили основания системы естественно-научного

³ Материал раздела подготовлен на основе статьи «Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения» изданной в журнале «Вопросы образования» №3, 2007 года.

знания, сегодня должны быть созданы принципиально новые онтологические представления о мире и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, то есть знаний, обеспечивающих действие.

Для нас интересны размышления современного немецкого феноменолога и философского антрополога Петера Шульца. Для реконструкции понятия “практика” он привлекает греческое философское наследие, а конкретно, “Никомахову этику” Аристотеля, где обращает внимание на то, что:

- в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;
- практика рассматривается как осуществление самой жизни;
- свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с “производственными результатами”, посредством практики человек осуществляет свое бытие;
- практика, в отличие от умения, искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта – полиса и полисной культуры.

П. Шульц связывает практическое действие с самоопределением. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права и институциональная линия формирования интеллекта (от слова «институт» - организация). Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие (согласно античной традиции), осуществляет полагание и снятие границ деятельности (немецкой классической традиции), расширение рамок, определяющих поле возможностей человека (мыследеятельностной антропологии).

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача, в отличие от учебной в традиции развивающего обучения, существует и может иметь статус задачи только в том случае, если ее функция заключается в разворачивании практико-ориентированного мышления.

В основе проектирования естественно-научного содержания образования лежит такая единица, как «понятие». В основу гуманитарной (практико-ориентированной) организации содержания должна быть положена практическая трактовка знания. **Мы выдвигаем версию о том, что единицей проектирования содержания образования является не понятие, а масштаб или формат. Именно включение в процессы перемасштабирования или переформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании.**

Политетичность образовательной задачи

Следует отметить, что по своей принципиальной структуре образовательная задача является не дидактической, а гуманитарно-проблемной, или политетической. В отличие от учебной, образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знаний и новых способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением нового контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и интерпретации.

Таким образом, наша гипотеза заключается в том, что **основной задачей старшей школы выступает идея развития человеческого потенциала, выводящая юношу не только в пространство предметного и понятийного материала, а и в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры жизни.**

Это задает для проектировщиков образовательных систем сложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательной задачи для юношеского возраста. **В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образовательная задача должна быть для юноши «настоящей», то есть «стоящей», в которую ему действительно имеет смысл вкладываться.** В отличие от учебной задачи, образовательная задача должна включать одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществленных деятельностей и ситуаций, служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей, быть местом рефлексивных переходов.

IV. Образовательное событие⁴

Введение в практику, понятие практичности

Понятие практичности, чрезвычайно важное для нашего понимания нового содержания образования, включает в себя:

Целостность, на фоне которой человек может осуществить субъектную деятельность. Это значит, что ученик может в каждый фрагмент времени восстановить, зачем он делает то действие, которое он делает, понимает смысл задач, заданий, а не машинально подставлять числа в формулы, может из каждого фрагмента восстановить структуру предмета. Если школьник структуру предмета схватывает, то даже если он что-то пропустил, у него не возникает проблем, он сам достроит необходимые фрагменты. Со структурой предмета работают, например, хорошие репетиторы — почему же это невозможно делать в школе? Можно представить себе, например, такое задание: нарисовать всю математику (или физику, или русский язык) на одном листе. Или построить универсальную теорию решения математических задач — конструирование подобных заданий, во многом, вопрос педагогического воображения.

Деятельное отношение к предмету: разворачивание содержания как целостной деятельности, а не механической совокупности процедур и правил. Это происходит, например, в системе Развивающего Обучения, когда дети, например, на уроке русского языка в начальной школе программируют робота Сам Самыча. Но старшекласснику такой игры для формирования деятельного отношения недостаточно, решаемая задача должна быть действительной, связанной с реальным (и сложным) исследованием или проектом.

Принцип самоопределения: практика (в представлении, восходящем ещё к Платону и Аристотелю) — это не выполнение предметного действия, но удержание его смыслов, целей и контекстов. Вход в практику и есть самоопределение; **практичный** школьный предмет должен вводить школьника в практику, например, физико-математического мышления, конструирования, аналитики, художественного творения... По-видимому, это невозможно по отношению к каждому ученику на каждом уроке, но может существовать в особых, добровольных для школьника пространствах, в форме образовательных погружений, факультативов, кружков, т.е. — в форме профилей в старшей школе.

Важно понимать, что практика разворачивается через события и *встречи* (Б.Эльконин). События, понимаемые, прежде всего, как осуществление идеальной формы и в этом смысле *чудо*, и встречи школьника, входящего в практику, с её носителем. Самоопределение происходит, если школьник занимается каким-то делом и при этом мечтает; учитель же должен строить о нём гипотезы и на основании этих гипотез действовать *навстречу*.

Но такой же подход применим и к проектированию старшей профильной школы — практикой здесь так же должен выступать культурный тип деятельности. Например, если ставится задача освоить инженерное мышление как практику, учитель должен вместе с учениками конструировать либо выстраивать серию проблемных задач, в которых ученики осваивают структуру инженерной деятельности, воспроизводят её культурно-исторические формы. Одновременно практическое освоение действительной проблематики позволяет выстроить традиционные школьные предметы так, что решая инженерные задачи, школьник понимает, как «работает» математическое и физическое знание.

Такой подход к проектированию профиля представляет собой не специализацию, а дифференциацию мира, выстраивание картины мира из горизонта определённого профессионального мировоззрения; подобная профильная школа означает не подготовку к профильным вступительным экзаменам, но формирование структур мышления, которые

⁴ Материал раздела подготовлен на основе статьи «Событие как единица образовательного проектирования» изданной в журнале «Философия образования» №1 2009 года.

затем (в высшем образовании) должны быть наполнены специальными знаниями. Тем самым школьники снабжаются инструментами для освоения мира, а не ограничиваются посредством специализации.

Необходимо также культурно оформить такие интересы нормального старшеклассника, как деньги, любовь, карьера — культурное оформление значит здесь не только включение в культурные контексты, но и реальное партнёрство в освоении культурных форм и моделировании через эти культурные формы собственного настоящего и будущего. Говоря по простому, **старшекласснику должно быть с кем поговорить о своих переживаниях и мечтах.**

В отличие от подростка, решающего задачи, юноша работает с проблемами; именно движение в проблемном поле может рассматриваться как системообразующая единица для содержания образования юношеском возрасте. Одновременно подобное содержание образования является условием для новых форм межпоколенческого и межстратового общения, в особенности если в образовательном пространстве основными носителями культурных форм становятся не учитель и учебник, а профессионал (эксперт) и культурный текст.

Типы учебно-образовательных событий

Проектирование. Наиболее непосредственно отнесённая к практике форма события, связанная с циклом организации и реализации намерения; в форме проектирования только и существует возможность научиться что-либо организовывать и реализовывать.

Содержание проекта может быть достаточно произвольным, масштаб — определяться как самими школьниками (например, полноценное проектирование, начинающееся с постановки задачи и формирования проектного замысла вполне может развернуться на таком материале, как организация школьного праздника или подготовка спортивной команды), так и вытекать из замысла образовательной программы.

В этой форме можно выделить два результата. Во-первых, результат деятельностный: форма проектного мышления осваивается школьником как средство организации деятельности; он теперь *знает*, как *это* делать. Во-вторых, в коллективе, разрабатывавшем и организовывавшем проект совместно, появляется целостность мышления; человек, который нечто проектирует, становится субъектом этой деятельности. Так, например, школьник (или коллектив школьников) может проектировать свой учебный план, становясь тем самым субъектом этого учебного плана, у него появляется возможность представлять весь учебный цикл целостно, а не частично.

Обучение. Базовым процессом в этой форме является процесс *освоения и моделирования* культурного содержания. Качественным, содержательно эффективным можно считать лишь такой процесс обучения, в котором школьник выстраивает модель осваиваемого содержания, а не просто запоминает схемы и выполняет упражнение. Содержательной единицей обучения является учебный предмет как система синтеза знания; об ученике, который может мыслить предметными схемами, учитель может сказать, что он «схватывает». Такой ученик может решать задачи, схему решения которых он ещё не изучал либо для которых не существует универсальных схем (как, например, многие задачи геометрии). Образовательная задача здесь носит статус культурной задачи «образования» мышления по культурным схемам, присвоение этих схем как инструмента организации собственного мышления. В этом типе образовательного события только и возможно говорить о таком учебном результате, как *умения и знания*.

Тренинг. Базовый процесс тренинга — овладение самоорганизацией через выполнение задач на пробных телах, тренажёрах. Образовательная задача тренинга является одновременно деятельностной и антропологической. С одной стороны, осваивается (тренируется) форма, способ осуществления вполне конкретного действия; это действие может быть связано как с непосредственным, физическим действием, так и, например, с взаимодействием и

соорганизацией, как, например, во многих бизнес–тренингах. С другой стороны, формируется новый функциональный орган самочувствия в отношении к осваиваемой деятельности, от чувства равновесия при езде на велосипеде до чувства работы в команде, формируемом бизнес–тренингом.

В отличие от обучения, формирующего знания, тренинг формирует компетентность как синтетическое единство способа деятельности и способа управления собой в этой деятельности. Тренинги могут включаться в образовательные программы как для решения отдельных задач, так и как элементы учебных курсов.

Организационно–деятельностная игра. Базовыми процессами здесь являются проблематизация и конструирование. Как форма должна использоваться достаточно редко, например, в форме интенсивных модулей, обозначающих ключевые точки образовательного пространства и времени. Основным содержанием здесь является работа с рамками мышления, как собственного обыденного мышления школьника, так и с рамками мышления в научном предмете либо в современных практиках. Рамки исследуются и проблематизируются на решении сложных задач, пограничных по отношению как к мышлению самого школьника, так и, возможно, к мышлению в современной культуре; за счёт таких пограничных содержательных задач достигается *реальность* того содержания, с которым работает школьник. Образовательной задачей здесь в пределе является онтологическое конструирование, определение *истинной* (для себя, здесь и сейчас) картины мира. Новообразованием здесь является расширение рефлексивных возможностей и включение в поле рефлексии онтологических вопросов.

Событие как инструмент проектирования

Проектируя событие, необходимо учитывать, через какие уровни во время события проходит участник. **Событие разворачивается как преодоление человеком определённых границ, как практических, связанных с осуществлением нового действия, так и границ в мышлении.**

Внешний уровень — уровень человеческих возможностей, задаваемый категорией призвания или предназначения.

Следующий уровень — уровень, связанный с компетентностями, задаваемый категорией стратегии.

Внутренний уровень — уровень ситуативных умений, задаваемый категорией ситуации.

Внешний уровень связан с масштабами человеческого мышления, полагающего горизонт, смысловое поле и карту, структурирующую действительность. Это уровень практической онтологии, иначе говоря, онтологии не как интеллектуальной конструкции, описываемой в категориях рациональной философии, а как практически определённого бытия на уровне жизненных приоритетов.

В то же время этот уровень связан с предельными образцами и достижениями, это уровень культурного героя (для человека взрослеющего — идеала, взрослого человека, на которого хотелось бы быть похожим). На этом же уровне существуют ценности, фиксируемые исторической памятью, как памятью масштабной истории (истории страны, истории культурных традиций), так и «малой истории», например, истории рода, семьи, конкретного географического места, определяющий происхождение субъекта в его ценностных и онтологических определениях. К этому же уровню принадлежат и базовые желания и интересы, определяющие глубинную мотивацию человека, стратегии принятия им действительно важных решений.

На этом же уровне актуальна рамка героизма, образца. В подростковом искусстве эта рамка ещё удерживается в литературе и кинематографе (питающих альтернативную школе культурную действительность подростка); содержанием здесь является *воспроизведение*

определённых идеальных установок, этических принципов в предельных ситуациях, что, собственно, и составляет понятие *героизма* в узком принципе. Юноши же либо остаются в поле подростковой культуры, либо непосредственно, без подготовки, попадают в современное поле не лучших образцов западной ментальности. Образец здесь должен быть связан уже не с ситуативным поступком, как для подростка, но с выстраиванием долгосрочных стратегий, более того, стратегий конструктивных и так или иначе отнесённых к общей онтологической рамке, например, к национальной ментальности.

Современная школа умеет работать с материалом *результатов* исторических поступков, научных открытий, художественного творчества: с последовательностями исторических событий, научными теориями, произведениями. Но даже история в школьной программе как бы «безлюдна», не говоря уже о математике и физике. Возможный поворот мог бы состоять в том, чтобы втянуть в программу действительные смыслы жизни и деятельности тех людей, которые создавали историю, открывали законы природы, писали стихи и романы, реконструировать их жизненные пафосы — хотя бы для того, чтобы соотнести с современной оценкой их деятельности. При применении подобного подхода школьник может начать оценивать и соотносить себя с культурными героями, иначе же они остаются в лучшем случае персонажами какого-то другого мира, а часто — портретами в учебниках и на стенах учебных аудиторий.

Актуальна также рамка *памяти*, за формирование которой, по замыслу, должен отвечать курс истории. На наш взгляд, попытка скрывать действительные противоречия и трагедии отечественной истории, «выпрямлять» исторических деятелей является деструктивной по отношению к самосознанию юношества. **Безотносительно к роли исторической мысли для формирования чувства причастности, традиции, преемственности, вне действительной истории невозможно ответить на вопрос, что есть современность, в отношении которой нужно определять свои жизненные стратегии. Выходом здесь может быть как реконструкция истории рода, «малой истории», так и анализ действительных противоречий в истории страны. Здесь нет необходимости искусственно конструировать проблемные ситуации, необходимо лишь суметь справиться с этими противоречиями и использовать их как для самоопределения.**

Энергетика принятия решений задаётся также пространствами, в которых решение действительно может быть принято; то должно быть не только интеллектуальное пространство рефлексии, проблематизации, построения версий, но и пространства свободного практического действия, в котором можно занять определённую, не предложенную извне взрослым позицию.

Следующий уровень основан на способности к определению *масштаба* проблемы, без чего невозможно реальное действие в проблемном поле. **Масштабирование, рассматриваемое обычно в контексте управления, является отправной точкой и для управления собой, без чего невозможна компетентность в собственном смысле слова (человек не компетентный — тот, кто, в первую очередь, собой не управляет, потому не имеет оснований для управления ситуацией). Масштабирование и связанное с ним определение поля собственной ответственности — спусковой механизм, активирующий конкретные способности, способы деятельности, знания и умения.**

В рамке, определённой масштабом, возникает также необходимость выстраивать образ действий других субъектов — в первую очередь, выделять самих этих значимых субъектов, выделять в их действиях значимые единицы, на которые необходимо обратить внимание, интерпретировать поступки и их основания. С этим сопряжены так же способность иметь *своё* убеждение, мнение, взгляд, сопоставленные с убеждениями других. Рамка времени и памяти разворачивается в способность определять *хромотоп*, пространственные и временные измерения своего действия, понимая, в частности, что временные и пространственные масштабы сопряжены, что для каждого временного масштаба есть свои единицы организации пространства.

Спроецированные на уровень ситуации, ситуативного действия, эти способности

соотносятся с возможностью занять позицию, иметь своё мнение и свою версию, участвовать в определении масштаба, работать с образами и образцами. **Компетентность на этом уровне разворачивается в возможность организовать ситуацию или единицу деятельности, в которой уже могут быть развёрнуты необходимые схемы действия, умения, операции...**

Практика событийной педагогики юношеского возраста требует удерживать все эти уровни; с нашей точки зрения, эти уровни в целом и образуют спектр современных антропологических характеристик, которые необходимо удерживать в образовательном событии.

Переходя к технологиям организации образовательного события, необходимо отметить, что ситуация современного юношества требует *восполнить* недостающие уровни, достроить их, запустив отсутствующие режимы жизни и мышления. Возможны два движения — от предметной действительности к рефлексии её контекстов, возможных вариантов самоопределения её субъектов, и от (как правило, смутного) переживания, самочувствия по поводу собственного призвания к построению адекватной предметности, через которую само это переживание становится более ясным.

Школьный предмет при переосмыслении структуры научного предмета, понимании его как динамической целостности, разворачивающейся через кризисы, проблематизацию и формирование версий может стать эффективным инструментом для разворачивания всех трёх уровней — умений, компетенций, возможностей. Такое переоформление возможно проделать не только для сложившихся научных дисциплин, но, например, для таких предметов, как безопасность жизнедеятельности или физическая культура.

На основе уровней антропологических характеристик можно выделить три возможных перехода, соответствующих разным масштабам антропологических изменений в образовательном событии.

Наиболее очевидный (обустроиваемый, например, программами Развивающего Обучения) переход — овладение новыми инструментами и способами деятельности. Следующий уровень — появление в самом субъекте той инстанции, за счёт которой он овладевает этими способами (на предыдущем уровне такой инстанцией является педагог). Появление такой инстанции связано с осознанием субъектом в себе нового качества, состояние (в этом отношении подросток, как и юноша — это в первую очередь состояние переживания в себе новой возможности, а не позиция). И, наконец, это состояние оформляется в адекватной культурной и социальной форме.

Если второй уровень может осуществиться *естественно*, за счёт включения внешних по отношению к школе социальных и культурных механизмов, то третий требует отдельных проектных и исследовательских работ, либо помещающих такие формы в институт школы, либо выстраивающих альтернативный общественный институт.

В пределе событие может быть понято как *сборка* субъекта, его оформление самим себя на основе как индивидуальных антропологических характеристик с опорой на идеальную форму организации субъекта, так и переоформление субъектом самого себя, изменение формы организации. После события нечто меняется (например, организация жизни, самоощущение, формы поведения)... **По такому изменению событие и может быть отслежено, а не, например, по внешним достижениям (редуцированной формой такой является схема единого государственного экзамена, менее редуцированной — такая популярная форма фиксации достижений, как *портфолио*).**

Можно выделить две институциональные формы такого изменения: *праздник* и *изменение уклада*. Изменение уклада материализуется в особой организации жизни в школе для юношеского возраста (включая физический переход в другое пространство, другую организацию самого пространства и времени, в изменении типа учителя и типа коммуникации). Праздник же включает в себя локальное изменение организации жизни, включая как собственно событие самого праздника, так и процесс подготовки, который может развернуться не только в отдельную деятельность проектирования, но и в отдельный ритм

жизни, обусловленный задачами подготовки.

Точно так же переходы можно выстраивать внутри учебных предметов, на смене парадигм и подходов, и на материале образования группы, команды из разрозненной совокупности индивидов — для этого необходимы задачи и вызовы, требующие действительной соорганизации, а не выстроенного извне разделения труда. Такого рода задачи и вызовы хорошо известны (например, волонтерские проекты); для юношеского возраста их, вообще говоря, ещё необходимо изобрести.

В итоге, можно определить образовательное *событие* как ограниченное в пространстве и времени социальное явление, *приводящее к антропологическим сдвигам и изменениям*, в пределе — к экзистенциальным изменениям, изменениям на уровне сущности человека.

V. Образовательная программа⁵

Инфраструктурные площадки принятия решений

Опыт активного общения со старшеклассниками независимо от региона их проживания показывает в большинстве случаев мифологичность, абстрактность и неконструктивность сложившегося уровня размышлений молодых людей о собственном будущем. Примером может служить массово **распространенное среди выпускников школ представление о достижении качества жизни за счет конъюнктурного выбора «востребованной» на сегодняшний день специальности, а не за счет личных усилий, стремления к конкурентоспособности и высокому уровню профессионализма.** На наш взгляд, эта ситуация является следствием разорванности содержания социально-гуманитарного образования, осваиваемого в рамках таких школьных дисциплин, как география, история, обществоведение, экономика и др., с одной стороны, и реальными процессами личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, с другой.

Сегодня пространство самоопределения большинства старшеклассников чрезвычайно сужено; функциональную нагрузку, связанную с жизненным стратегированием, выполняют мифологемы, транслируемые СМИ и ближайшим окружением взрослых, нередко упустивших собственный жизненный шанс и поэтому оказавшихся неуспешными в жизни. Причина такого замещения заключается в том, что процессы самоопределения не могут разворачиваться в «безвоздушном пространстве», вне специального выстраивания контекстов самоопределения. К сожалению, содержание существующих социально-гуманитарных курсов не становится для старшеклассников материалом, обеспечивающим такого рода контексты. Как следствие, **для ментальности старшеклассников характерна такая часто встречающаяся черта, как провинциальность сознания, характеризующаяся отсутствием собственного «чувства места и времени».** Сегодня подавляющее большинство молодых людей живет как бы **вне времени и пространства.** Например, они ничего не могут сказать о «хронотопе» собственной жизни, в лучшем случае, кроме стандартных количественных показателей, которые никак не способны интерпретировать. В этой ситуации говорить о качественном развертывании процессов личностного и профессионального самоопределения оказывается весьма затруднительным.

Между тем, **если всерьез продумывать возможность запуска процессов самоопределения старшеклассников средствами образовательной практики, то без выхода на новые принципы построения образовательных программ и смены типа базового образовательного процесса на эту задачу выйти невозможно.** По нашему мнению, таким базовым образовательным процессом должен стать не процесс трансляции (передачи) необходимых для социализации знаний, умений, способностей, а процесс **организации старшеклассниками собственной жизни.** Для этого образовательная программа должна выполнять, как минимум, три задачи:

- презентировать для старшеклассников ключевые контексты современного продуктивного самоопределения;
- демонстрировать проблемное отношение к окружающей действительности как к пространству возможностей;

⁵ Материал раздела подготовлен на основе учебно-методического комплекса «География человеческих перспектив. Образовательные технологии нового поколения» издательства «Стратег.ru» 2006 года и методических указаний по использованию ИИСС в учебном процессе «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура» издательства ТГПУ, 2007 года.

- служить навигатором в открытом образовательном пространстве, обеспечивать видение и давать возможность интерпретировать различные городские, региональные и страновые ресурсы в качестве образовательных.

В этом смысле образовательные программы рассматриваются нами как своеобразные **«инфраструктурные площадки»** для поддержки **принятия решений** старшеклассниками о своем личностном и профессиональном Будущем. При этом будущее для старшеклассника должно быть (а) представлено, и (б) представлено не натурально, а через материал основных тенденций геоэкономического, геополитического и геокультурного развития современной России и мира.

Принципы организации

В качестве такой модельной программы может выступать «География человеческих перспектив». (Программа «География человеческих перспектив» является победителем двух конкурсов, проводимых Национальным Фондом Подготовки Кадров (НФПК): конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для старшей профильной школы (2003-2004) и конкурса на разработку инновационных учебно-методических комплексов для системы общего образования (2005).)

Эта программа направлена на повышение стартовых возможностей и индивидуальных шансов молодых людей в возрасте 14-17 лет. Командой тьюторов и экспертов разработана оригинальная технология модульного обучения, построенная на принципах внутрифирменной подготовки, и сочетающая в себе элементы современного гуманитарного образования, кадрового отбора и стажировки в перспективных для дальнейшей карьеры проектах. Молодые люди, успешно прошедшие эту программу, получают уникальный шанс еще до окончания вуза занять стартовые позиции в компаниях и организациях, работающих в различных интеллектуальных сферах, таких как PR, маркетинг, журналистика, культурная политика, менеджмент, наука. Кроме того, они легко поступают и обучаются в вузах, без проблем трудоустраиваются, продуктивно сочетая обучение и работу, являются конкурентоспособными в различных кадровых конкурсах и программах кадрового резерва.

На основе образовательной технологии «Географии человеческих перспектив» оказалось возможным строить самые различные формы образования - интенсивные школы в системе дополнительного образования; элективные и профильные курсы для старшей школы; массовые тренинги; программы интеллектуального отдыха и образовательных путешествий и пр.

«География человеческих перспектив» принципиально отличается по своему содержанию от целого ряда внешне похожих образовательных программ, предназначенных для старшеклассников.

Во-первых, данная образовательная программа не дублирует содержание учебных курсов старшей школы, таких как география, экономика, история, обществоведение и т. д. Это обусловлено тем, что **содержание программы направлено, прежде всего, на создание аналитического пространства, способствующего осмыслению старшеклассниками своих личностных и профессиональных перспектив в контексте развития различных регионов России и мира, включая регион их проживания.**

Программа основана на принципах так называемой проектно-ориентированной аналитики, активно развивающейся в последнее время в нашей стране. Ее главное отличие состоит в том, что если традиционная аналитика построена по образцу естественнонаучного знания и ориентирует на осмысление уже сложившихся ситуаций, то проектно-ориентированная аналитика по принципу проективна и конструктивна.

В основу программы положены особые («средовые») понятия, например, такие как «технологический уклад», «культурный ландшафт», «ментальная модель». В отличие от предметных понятий, средовые понятия, с одной стороны, задают версию о ключевых

процессах современности, значимых для самоопределения, а с другой, структурируют для старшеклассников пространство аналитики современной жизни.

Еще одной особенностью программы является использование средств «гуманитарной картографии», которая в отличие от обычной картографии, осуществляется в опоре на интерпретационное, конструктивное действие учащегося, и обязательно должно содержать в себе версию относительно «шага пространственного развития» какой-либо территории. **Пакет образовательных задач программы связан с картографированием инновационного потенциала российских реформ и построением продуктивных жизненных сценариев.** Таким образом, образовательная программа «География человеческих перспектив» является для старшеклассников еще и программой исследования городских, региональных и страновых ресурсов индивидуального самоопределения.

Во-вторых, **программа принципиально отличается от существующих программ УПК и других программ начальной профессиональной подготовки, которые построены на упрощенных схемах ускоренного обучения «младшего управленческого персонала» — менеджеров офиса, секретарей-референтов, бухгалтеров и пр.** Речь идет, как минимум, о трех моментах.

1. Содержание этих программ представляет собой своеобразную профессиональную «мобилизацию» молодых людей, поскольку предполагает прямое встраивание в уже сложившиеся деятельностные и социальные структуры, а не включение их в процессы развития.
2. В этом смысле содержание этих программ не является собственно образовательным, так как не предусматривает специально организованных ситуаций, позволяющих развернуть процессы профессионального самоопределения.
3. Введение осуществляется лишь в редуцированные, технические слои управленческой деятельности и не затрагивает самого основания практики управления — управленческого мышления.

В отличие от этих программ, программа «География человеческих перспектив» построена на введении молодых людей в самое «сердце» управленческих практик - в сферу принятия управленческих решений. Причем, речь идет не о процессах администрирования и функционирования, а о процессах стратегирования и развития. В качестве учебных материалов в образовательной программе используются материалы проектов пространственного развития России, подготовленные российскими аналитическими центрами и экспертными институтами.

Наконец, программа построена модульным образом, что позволяет существенным образом повысить эффективность учебного времени. **В основе ее лежит принцип организационно-деловой игры, который существенным образом отличается от внешне похожих программ психологических тренингов и имитационно-ролевых игр, существующих на рынке образовательных услуг.** На наш взгляд, главный недостаток этих программ состоит в том, что они построены на традиционной школьной дидактической логике, в основе которой лежит принцип различения процессов подготовки и процессов реализации. В соответствии с этой логикой необходимо сначала подготовиться к деятельности на упрощенных «игрушечных» объектах, а затем начать ее осуществлять. Такие образовательные программы построены на материале искусственно созданных ситуациях детской жизни.

В данной программе речь идет не просто о подготовке к взрослой жизни, а о создании «пробных полей и тел». Это не имитация деятельности «больших управленцев», а аналитическая работа, осуществляемая с реальной социальной позиции («поколенческий взгляд»), имеющая реальный продукт, который сегодня используют в работе целый ряд муниципальных и региональных управленческих структур. На наш взгляд, найден совершенно

уникальный образовательный ресурс, связанный с введением молодых людей в управленческие практики не через имитационные модели, а через аналитическую деятельность.

В целом специфика программ для старшеклассников может быть описана через **ряд принципов, на которых должна строиться образовательная программа:**

- образовательная программа должна опираться на осознаваемые цели ее участников как субъектов образовательного процесса;
- образовательная программа должна формировать новые образовательные потребности ее участников;
- образовательная программа должна обеспечивать возможность индивидуального образовательного маршрута через организацию различных форм индивидуального и коллективного участия;
- образовательная программа должна предусматривать мобильные перемещения участников по образовательным позициям (исследователя-аналитика, проектировщика, эксперта и др.);
- образовательная программа должна включать участников в современные формы мышления, коммуникации и деятельности;
- образовательная программа должна предусматривать рефлексивные формы фиксации образовательного содержания;
- образовательная программа должна предусматривать включение в качестве образовательного материала ситуаций городского, регионального, федерального и (или) мирового уровней;
- образовательная программа должна предусматривать решение таких образовательных задач, которые имеют статус «настоящих» (то есть актуальных и практически значимых) для всех ее участников;
- образовательная программа должна восстанавливать культурно-исторические основания решаемых образовательных задач.

Это минимальный стартовый набор принципов организации образовательных программ, ориентированных на введение старшеклассников в практики самоопределения. Так понимаемая специфика образовательной программы делает ее востребованной не только для молодых людей, профессионально ориентированных на сферу социально-экономического и гуманитарного знания, но и на всех, кто заинтересован в формировании продуктивной профессиональной и личностной позиции.

Обозначенная выше **специфика программ позволяет удерживать высокую мотивацию старшеклассников на включение в собственную жизнь новых образовательных ресурсов, способствует повышению роли деловой активности в их жизни.** Модульная форма организации позволяет сформировать у старшеклассников навыки самоорганизации, управляемо включать в образовательный процесс достаточно большой объем самостоятельной работы. Значительно развиваются образовательные интересы и потребности молодых людей, поскольку фактически формирует своеобразные «контуры употребления» полученных ранее предметных знаний и навыков.

Цели программы

- Формирование у школьников современного аналитического (пространственно-процессуального) мышления и представления о гуманитарном устройстве России и мира;
- Подготовка участников к свободному ориентированию относительно географических, экономических, управленческих, культурных и человеческих ресурсов России и мира.

- Актуализация процессов самоопределения старшеклассников, прежде всего, по отношению к:
 - а) современным практикам, разворачивающимся на территории страны и мира;
 - б) современным способам идентификации, перспективным с точки зрения будущего страны;
 - в) современным формам образовательной и профессиональной мобильности.

Для реализации указанных целей необходимо решить следующие **задачи**:

- Развернуть систему образовательных задач, организующих образовательные ситуации, ориентированные на овладение гуманитарными логиками самоопределения человека.
- Организовать систему экспертных лекций, работу с дополнительными обучающими материалами (библиотекой, Интернет, аудио- и видеоматериалами), вводящими учащихся в специфику социально-гуманитарных проблем современной России и мира.
- Организовать образовательные ситуации, ориентированные на овладение гуманитарными логиками самоопределения человека: методом типологизации социокультурных явлений, конструирования социокультурных, духовных и ментальных объектов, выделения стратегий и целей в социальных, экономических, политических практиках, выделения идентификационных процессов.
- На этой основе произвести совместно со старшеклассниками сравнительный анализ гуманитарной ситуации в российских регионах в России в целом и в мире.
- Сформировать у старшеклассников ряд ключевых гуманитарных понятий относительно динамики разворачивания страновых и региональных процессов (в данном случае – «технологический уклад», «культурный ландшафт», «ментальная модель», «современный антропопоток»), а также мировых («геоэкономика», «геополитика», «геокультура»).
- Освоить базовые метапонятия - «процесс» и «развитие». Обучить школьников пользоваться этими понятиями как определенными логическими подходами.
- В рамках проектно-практических работ создать условия для освоения методов «гуманитарной картографии» и построения современных кадастров территории.
- На основе метода гуманитарной картографии построить прогнозы регионального развития страны (в том числе, региона проживания школьников), а также прогнозы ведущих мировых процессов.
- В рамках образовательных ситуаций «запустить» рефлексивные процессы осознания школьниками своих претензий и установок, анализа региональных ресурсов России и мира по реализации ожидаемых перспектив в жизни учеников.

Образовательные результаты

Понятийно-знаниевая компонента (освоение семи тем и, соответственно, семи типов понятий – технологический уклад, культурный ландшафт, ментальная модель, современный антропопоток, геоэкономика, геополитика, геокультура; умение оперировать полученными понятиями как в ходе выполнения учебных заданий, так и в практических жизненных ситуациях).

Деятельностно-средствительная компонента (методы гуманитарной картографии, которыми владевают учащиеся):

- Методы оценки человеческого потенциала территории.
- Методы оценки пространственного развития территории.
- Методы анализа ментальных процессов на территории.
- Методы оценки региональной культурной, образовательной и социальной политики на территории и др.

Компетентностная компонента (средства организации собственной жизнедеятельности):

- Прогнозирование развития образовательной и профессиональной сферы в стране и мире.
- Проектирование индивидуальной образовательной программы и ее оценка с точки зрения страновых / региональных изменений.
- Проектирование стратегии собственной образовательной и профессиональной миграции.

Формируемые компетенции

В качестве базовой компетенции, формируемой в процессе обучения, можно назвать возможность оперирования жизненными стратегиями относительно современных процессов, т.е. свободное ориентирование относительно современных экономических, политических, культурных и пр. российских и мировых процессов, а также соотношение этих процессов с собственными жизненными сценариями и выбором профессиональной среды.

В качестве периферийных компетенций можно назвать:

- Возможность оценивать мировую и российскую социально-экономическую ситуацию и принимать продуктивные профессиональные решения.
- Возможность оценивать мировую и российскую социально-политическую ситуацию и занимать продуктивную гражданскую позицию.
- Возможность оценивать мировой и российский культурно-идеологический климат и осуществлять продуктивное индивидуальное поведение.

Также программа способствует формированию таких организационных коммуникативных компетенций как:

- Поиск, отбор и анализ информации, в том числе и на информационных носителях.
- Организация и участие в групповой работе.
- Организация и участие в тематической дискуссии, круглых столах, дебатах, как в реальной, так и виртуальных пространствах.
- Презентация результатов групповой и индивидуальной работы.
- Выступление с использованием мультимедиа презентации.

Критерии оценки в программе

Принципы оценивания в рамках данной образовательной программы строятся на том основании, что старшеклассник должен быть включен в процесс оценивания субъектно. Для этого разработаны три типа (уровня) заданий, позволяющих старшеклассникам занять позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения:

1. Творческие прогностические работы (оценивается способность «положить» небанальные для прогноза ситуации критерии, способность задать уровень, горизонт и границы обсуждения).
2. Аналитические задания по оценке страновой/ региональной ситуации по заданным параметрам (оценивается полнота аналитического (процессуального и структурно-функционального) видения, способность пространственной и исторической интерпретации событий, способность работать с различными информационными источниками).
3. Картографические работы (оценивается способность оперировать гуманитарно-географическими понятиями, применять графические и схематические методы конструирования гуманитарных объектов).
4. Рефлексивные эссе (оценивается наличие версии относительно собственной перспективы, то, насколько индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к «большим» социокультурным процессам на территории).

Критерии оценки домашних (индивидуальных) работ учащихся:

Индивидуальные (домашние) работы учащихся называются «географические эссе» и следуют в конце каждого образовательного модуля. Они содержат в себе ряд связанных частей-заданий:

- Понятийная часть задания связана с интерпретацией изучаемого понятия.
- Аналитическая часть задания связана с описанием территории собственного проживания.
- Прогностическая часть задания связана с построением сценария развития территории собственного проживания.

Географическое эссе направлено на анализ ситуации и прогнозирование развития региона – места проживания школьников. Каждое домашнее задание содержит свою особенную задачу. Для выполнения этих задач ученикам понадобится не только практикум, но и материалы учебника, а так же возможно дополнительные материалы, связанные со статистиками региона проживания и мнениями жителей данного населенного пункта.

Оценка «3» (удовлетворительно) – ставится в том случае, если ученик овладел изучаемым понятием, понимает его и может объяснить на примерах.

Оценка «4» (хорошо) – ставится в том случае, если ученик умеет использовать, изучаемые понятия, строить на его основе аналитические модели.

Оценка «5» (отлично) – ставится в том случае, если ученик легко использует изучаемое понятие в связи с другими понятиями, может строить на его основе аналитические модели, обсуждение в рамках понятийного аппарата прогнозы и сценарии развития территории.

Кроме этого мы выделяем **три типа юношеских рефлексий** (соответственно нашей гипотезе о трех уровнях рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта):

- «*Стартовые*» рефлексии — своеобразный «стоп-анализ», связанный с «выходом» из поля какого-либо социокультурного объекта и полаганием в качестве объекта рефлексии той или иной нормы (часто социальной). Как правило, такие рефлексии возникают уже после первого мероприятия в системе открытого образования.
- «*Портретные рефлексии*», где начинают описываться пространства собственного «Я» на появляющемся индивидуальном языке и восприятии (как правило, это версии каких-то индивидуальных историй).
- «*Культурологические рефлексии*», где индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к рефлексивно-вынесенным культурно-историческим традициям/ персоналиям.

Тематическое содержание образовательной программы

Образовательная программа «География человеческих перспектив» состоит из двух подпрограмм: «Социальная география: перспективы развития регионов России» и «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура»

«Социальная география: перспективы развития регионов России» (72 часа) состоит из четырех образовательных модулей:

1. «География технологических укладов»
2. «География культурных ландшафтов»
3. «География ментальных моделей»
4. «География современных антропопоток»

«Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура»(72 часа) состоит из трех образовательных модулей:

1. «Геоэкономика и современные рынки профессий»
2. «Геополитика и развитие государств»

3. «Геокультура и современные стандарты жизни»

Формы организации

Программа позволяет использовать, как минимум, две формы его организации:

а) Курс проводится один раз в неделю (например, по субботам), по три недели каждый модуль, с перерывом между модулями на выполнение самостоятельных домашних заданий.

б) На каждый образовательный модуль отводится по три или четыре полных дня, с перерывом в одну-две недели для выполнения самостоятельных домашних заданий.

Работа в программе «География человеческих перспектив» строится в специфической игровой форме – в форме работы *Комиссии по Пространственному Развитию*. У нее есть реальные прототипы, как в нашей стране, так и за рубежом. В Европе различными аспектами пространственного и регионального развития занимается целый ряд Комиссий при Совете Европы, Европарламенте и ЮНЕСКО. В мире подобные институции создаются для поддержки принятия управленческих решений в целях стратегического развития какой-либо территории, региона или страны в целом. Как правило, речь идет о ситуациях, когда необходима выработка целостного, «сферного» видения в среднесрочной (10-15 лет) и долгосрочной (15-50 лет) перспективе. Поскольку работа с Будущим, в отличие от работы с Настоящим и, тем более, с Прошлым, зависит от большого веера неопределенностей, то в основе деятельности таких Комиссий лежит не метод планирования, а метод моделирования и сценирования ситуаций. Выбранная игровая форма позволяет преодолеть умозрительную, наукоцентрическую ориентацию географического образования школьников. Поскольку Комиссии по пространственному развитию призваны решать практические задачи по эффективной пространственной организации территорий, то имитация работы подобной институции задает «контур употребления» тому знанию, которое изложено в учебном пособии, и которое должны освоить школьники.

Образовательный модуль не является совокупностью случайно собранных образовательных форм. Каждый модуль посвящен одной сквозной теме и объединен общей образовательной задачей, которая определяет внутреннюю структуру-сценарий модуля и задает его проблемно-поисковый характер. По типу работы каждый модуль делится на четыре блока:

1. Конструирование базовых понятий модуля.
2. Выделение объектов анализа и изучение современной российской ситуации согласно базовому понятию.
3. Картографирование основных тенденций развития различных территорий России на ближайшие десять-пятнадцать лет.
4. Сравнительный анализ перспектив пространственного развития территории собственного проживания и собственных жизненных целей, планов, стремлений.

В непосредственной образовательной деятельности это может выражаться в форме:

- работы с материалом учебного пособия, сетевыми и другими источниками информации, аналитическими и статистическими материалами по обсуждаемым проблемам;
- групповой работы;
- подготовки групповых докладов по изучаемой теме;
- общих дискуссий и обсуждений;
- написания индивидуальных эссе;
- группового и индивидуального консультирования.

Пример общей структуры образовательного модуля «География культурных ландшафтов»

Блок понятийной работы:

- Понятие «культурное освоение»
- Концепция культурного ландшафта. Культурный ландшафт как объект географического анализа
- Типология культурных ландшафтов
- История культурных ландшафтов России

Блок выделения объектов анализа:

- Прототипы культурных ландшафтов
- Критерии анализа культурных ландшафтов современной России
- Основные зоны культурного ландшафта: «центр» - «провинция»-«периферия» - «граница»

Блок моделирования карт:

- Топонимика постсоветского пространства
- Культурно-ценностная политика России
- Российская Империя - СССР – Россия: смена социокультурных стратегий
- Картография культурных ландшафтов России-2020

Образовательная Форма	Игровая Форма	Тема
Понятийный этап «В поисках культурных ландшафтов» - 6 часов		
Установочная беседа	Учреждение Комиссии по Пространственному Развитию	«Гуманитарная география: значение карт культурных ландшафтов»
Формирование рабочих групп	Создание Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Типы культурного освоения пространства. Выдвижение версий»
Групповая работа	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Выделение исторических прототипов культурных ландшафтов»
Общая дискуссия	Объединенное заседание Комиссии по Пространственному Развитию»	«Культурные ландшафты: История и Логика»
Подведение итогов работы. Постановка задачи на следующий этап		
Аналитический этап «Культурные ландшафты сегодня» - 6 часов		
Проблемная лекция	Экспертная консультация	«Понятия культурного ландшафта: подходы и интерпретации»
Групповая работа	Рабочие совещания Отделов	«Анализ современных культурных ландшафтов»

	Комиссии по Пространственному Развитию	
Общая дискуссия	Открытые слушания Комиссии по Пространственному Развитию	«Картографические объекты культурных ландшафтов»
Подведение итогов работы. Постановка задачи на следующий этап		
Сценарно-картографический этап «Возможные стратегии развития культурных ландшафтов» - 6 часов		
Проблемная лекция	Экспертная консультация	««Волны развития» и эволюция культурных ландшафтов»
Групповая работа	Заседания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Конструирование культурных ландшафтов Будущего: какие ландшафты мы выбираем?»
Круглый стол	Футурологический коллоквиум	«Культурные ландшафты России-2020»
Итоговое обсуждение результатов работы в модуле		
Рефлексивный этап «Культурные ландшафты в жизни человека»		
Домашнее задание	Географическое эссе	«Культурные ландшафты и культурные перспективы территории моего проживания»

Рекомендации по организации работы

1. Программа курса позволяет организовать работу одновременно с 30-90 людьми, то есть, как с одним классом, так и с двумя-тремя классами одновременно.
2. Учебники географии (например, В.П. Дронова, В.Я. Рома издательства «Дрофа») рекомендуется использовать как развернутые справочники, содержащие статистические материалы и тематические карты.
3. Помещение для общей работы должно быть оформлено с помощью различных географических карт России: политической, экономической, плотности населения, физической и др. Так же необходимы карты того субъекта Российской Федерации, в котором проводятся занятия. Карты можно повесить по периметру помещения, создав, таким образом, дополнительный образовательный дизайн.
4. Помещение для общей работы должно быть довольно свободным для перемещения в нем участников образовательного модуля.
5. Во время групповой работы (1-1,5 часа в день) у учащихся должна быть возможность работы с образовательными ресурсами - в Интернет-сети, с электронными и видео-архивами, с текстами. Желательно задействовать несколько компьютеров, где будут собраны все электронные материалы; лучше, если это будет Интернет-класс. Так же желательно иметь видео-оборудование и, конечно же, библиотеку.
6. Для групповой работы необходимы небольшие дополнительные помещения (классы) или холлы, при этом 2-3 группы могут остаться в помещении для общей работы.

7. Для групповой работы во второй и третий день могут быть полезны вырезанные из ватмана контурные карты России и/или своего региона, размером 1,5 на 1,0 метр. На них должны быть нанесены необходимые для работы в модуле обозначения (Федеральные округа, столицы субъектов Федерации и др.).

Состав учебно-методического комплекса

Учебно-методический комплекс «География человеческих перспектив» состоит из четырех элементов (пособий) и включает в себя:

- **Учебное пособие**
- **Практикум**
- **Методическое пособие для учителя**
- **Информационный источник сложной структуры:** «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура».

Учебное пособие состоит из четырех частей (соответственно количеству образовательных модулей) и содержит достаточно полный объем материала, позволяющий разобраться в базовых понятиях курса («технологический уклад», «культурный ландшафт», «ментальная модель» и «антропопоток»), через призму которых обсуждается специфика пространственной организации России и перспективы ее пространственного развития.

Учебное пособие построено таким образом, что оно может быть одинаково использовано и учениками, и учителем для подготовки аналитических лекций и докладов, а также как основа для совместной постановки и решения проблемных вопросов, интересующих участников курса.

Практикум имеет очень важное значение в составе учебно-методического комплекса «География человеческих перспектив». В отличие от учебного пособия, построенного в логике предметного материала, практикум призван обеспечить образовательное движение в курсе – постановку, понимание и решение образовательных задач, связанных с моделированием карт. Основная часть практикума представляет собой подборку документов, карт, таблиц формирующих представление об исторической и современной пространственной организации страны (России).

Практикум в себя включает введение и следующие разделы: «Программы образовательных модулей к курсу «География человеческих перспектив»», «Рекомендации к выполнению индивидуальной работы (домашних заданий)», «Современные представления о пространственном развитии», «Российские и европейские документы по пространственному развитию», «Картографические методы исследования пространственной организации: карты, картоиды, ментальные карты», «Материалы по пространственной организации России (таблицы, карты, статистики)», «Сетевые образовательные ресурсы».

Методическое пособие для учителя содержит достаточно подробный материал, помогающий учителю подготовить и провести каждый из четырех образовательных модулей курса. Методическое пособие включает в себя введение, разделы «Рекомендации по содержательной подготовке к проведению образовательных модулей», «Рекомендации по организационной подготовке к проведению образовательных модулей», «Технологическое описание» каждого из четырех образовательных модулей, в том числе:

- общую структуру каждого образовательного модуля;
- варианты образовательных программ модулей;
- подробные рекомендации по проведению каждого образовательного модуля;
- материалы к проблемным лекциям по каждому модулю;
- образовательные ресурсы к каждому модулю.

Информационный источник сложной структуры

Новизна программы «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура» состоит в уникальности образовательных задач, решаемых с ее помощью и использовании современных геоинформационных систем (ГИС-технологий).

Пакет образовательных задач связан с анализом, прогнозированием и сценарированием современной геоэкономической, геополитической и геокультурной ситуации в трех масштабах – масштабе региона собственного проживания, России и мира. Используя функциональные средства геоинформационной системы, участники программы конструируют систему представлений (карт, сценариев, гипотез):

- о развитии рынка современных профессий исходя из тенденций глобализации и интенсивного входа России в современные геоэкономические процессы; соотносят и оценивают собственное профессиональное самоопределение с перспективами развития отечественной и мировой экономики;

- о развитии государственного становления России и межгосударственных отношений в новой мировой геополитической диспозиции; строят представления о современном продуктивном самоопределении в эпоху конвергенции, космополитизма и государственной открытости;

- о современной российской идентичности, исходя из тенденций глобализации геокультурного взаимодействия; соотносят собственные средства самоорганизации с формирующимися геокультурными стандартами.

Созданный Информационный Источник Сложной Структуры (ИИСС) «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура», дает возможность работать с электронными картами в различных масштабах, базами геоданных, получать дополнительную информацию об объектах, изображенных на картах, а также строить собственные карты. Информационная система позволяет использовать различные аналитические инструменты - статистический анализ геоданных и атрибутивной информации, выявлять зависимости между различными характеристиками, строить прогнозы, редактировать геоданные. Система является открытой, готовой для ввода новой информации - пользователь может добавлять новую справочную информацию, а также географические карты и геоданные.

Использование ИИСС позволяет участникам работать с большим объемом и широким спектром пространственной информации; использовать информацию, которую ранее они не могли или не знали, как применить; наглядно отображать (в том числе, и в реальном времени) самые разные процессы; проводить анализ данных и моделировать различные сценарии типа «что, если...»; выявлять закономерности, которые не видны в таблицах и графиках; выявлять скрытые взаимосвязи и тенденции, которые трудно или невозможно заметить; представлять результат работы в наглядной, а значит, в более понятной форме.

Каждый модуль включает в себя различные образовательные формы: экспертные лекции, проектно-аналитические семинары, работу в командах, дискуссионные клубы и др. **Образовательная задача каждого модуля оформляется в логике актуальных проблем профессиональной, социальной, экзистенциальной жизни участников. Организация учебной деятельности представляет собой «движение» от формирования базовых понятий модуля к анализу современных процессов, построению сценариев развития этих процессов на ближайшие 15 – 20 лет, и далее – к рефлексии и соотношению разработанных сценариев с собственными жизненными стратегиями.**

Благодаря специально разработанной методике процесс создания участниками электронных карт становится эффективным средством формирования их пространственно-аналитического мышления и актуализации процессов самоопределения.

Информационный Источник Сложной Структуры (ИИСС) «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура» включен в **федеральный перечень цифровых образовательных ресурсов**: <http://school-collection.edu.ru>



О ПРОЕКТЕ

[ДЛЯ УЧЕНИКА](#) → [10 КЛАСС](#) → [ГЕОГРАФИЯ](#) → ["ГЕОЭКОНОМИКА. ГЕОПОЛИТИКА. ГЕОКУЛЬТУРА"](#) →

"Геоэкономика. Геополитика. Геокультура"

Данный ресурс разработан в рамках конкурса НФПК "Разработка Информационных источников сложной структуры (ИИСС) для системы общего образования". Предназначен для использования в элективном курсе "Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура". Содержит комплект информационных источников, в том числе, тематических карт, а также набор аналитических инструментов для работы со статистическими данными, на основе которых строятся электронные карты. Включает сетевую версию, предоставляющую среду для работы в учебном классе.

[\[Карточка ресурса\]](#)

РАЗДЕЛЫ

	кол-во ресурсов
1. Методические рекомендации по использованию информационной системы в учебном процессе	<u>1</u>
▶ 2. Информационно-демонстрационная версия	<u>1</u>
▶ 3. Руководство пользователя	<u>2</u>
▶ 4. Прикладная информационная система	<u>4</u>
▶ 5. Географические карты	<u>28</u>
▶ 6. Архив информационных источников	<u>1</u>
▼ 7. Видеоматериалы	<u>4</u>
▶ 7.1. Комментарий автора о возможностях использования информационной системы	<u>1</u>
▶ 7.2. Учебно-методический фильм	<u>1</u>
▶ 7.3. Интервью	<u>2</u>

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. Философско-методологические проблемы педагогической теории // Вопросы методологии. 1997. № 1 - 2.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1884–1985. М.: Наука, 1986.
3. Бек У. Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма: новая всемирно-политическая экономия. М.: Прогресс, 2007.
4. Беккер Дж. Что такое либеральное образование и чем оно... не является. СПб.: СПбГУ, Смольный институт свободных искусств и наук, 2004.
5. Бергер П., Луман Н. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
6. Библер В.С. Диалог культур и культура диалога // Вопросы философии. 1989. № 6.
7. Блонский П.П. Педология. М., 2000.
8. Бубер М. Проблема человека // Я и ты. Киев: Ника-Центр, Вист С, 1998.
9. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001.
10. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
11. Вебер А. Третий или четвертый человек. О смысле человеческого существования / Избранное: Кризис европейской культуры. СПб., 1998.
12. Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной политики / Культурология. XX век. Антология. М., 1995.
13. Вилльман О. Дидактика как категория образования. Т.1. М., 1994.
14. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. М.: Университетская книга, 1998.
15. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
17. Гегель Г. Феноменология духа. М., 1975.
18. Генисаретский О. И. Воображаемая предметность и воображаемая деятельность: заметки к педагогике воображения / Генисаретский О. И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002.
19. Генисаретский О. И. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения / О. Генисаретский, Н. Носов, Б. Юдин // Человек. 1996. № 4.
20. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
21. Гидденс Э. Последствия модерна. Модерн и самоидентичность // Современная теоритическая социология. М.: ИНИОН РАН, 1995.
22. Гордон Эдвард, Гордон Элайн. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и западной Европе. Ижевск, 2008.
23. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М., 1992.
24. Громыко Ю.В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010. 1993. № 1.
25. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972.
26. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. / Декарт Р. Сочинения, в 2-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1989.
27. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000.
28. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Институт экспериментальной социологии, СПб: Алетейя, 1998.
29. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2001 год. Человеческое развитие и поколения / Под общ. Ред проф. С. Н. Бобылева. М.: ИнтерДиалект+, 2002.

30. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год. На пути к обществу, основанному на знаниях / Под общей ред. Проф. С.Н. Бобылева. М.: Весь Мир, 2004.
31. Ермаков С.В. Понятие педагогической деятельности в теории развивающего обучения. Автореферат кандидатской диссертации. Красноярск, 1997.
32. Ефимов В. С., Ермаков С. В., Лаптева А. В. и др. Возможные миры: практика инициации творческого мышления. М.: Интерпракс, 1994.
33. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
34. Зиновьев А.А. Гомо советикус. М.: Приложение к журналу «Лепта», 1991.
35. Зинченко В.П. Возможна ли педагогическая антропология? М., 1994.
36. Иванов Д.А., Тубельский А.Н. Разработка концептуальных оснований трансляции и освоения нетрадиционного педагогического опыта на базе экспериментальных площадок // Вопросы методологии. 1992. № 1-2.
37. Иллич И. Освобождение от школ / Иллич И. Освобождение от школ; Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2007.
38. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
39. Кант И. Критика способностей суждения / Сочинения в 8 томах. Т.5. М.: Чоро, 1994.
40. Климент Александрийский. Педагог. М., 1996.
41. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977.
42. Кун Т. Структуры научных революций. М.: Мир, 1977.
43. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1977.
44. Лефевр В. Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. М.: Прогресс, 1991.
45. Литтл А., Локхед М.Э., Чайнапа В. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект. М.: Просвещение, 2007.
46. Лозинг В.Р. Начала теории построения практики развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова) / Под ред. В.В. Давыдова. Кемерово, 1998.
47. Лосев А.Ф. Философия имени / Лосев А. Ф. Бытие — имя — космос. М.: Мысль, 1993.
48. Лотман Ю. М. Культура и «взрыв». М.: Гнозис, 1992.
49. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007.
50. Мамардашвили М. К. Возможный человек // Человек в зеркале наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.
51. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994.
52. Мамардашвили М.К. Проблема человека в истории / О человеческом в человеке. М., 1991.
53. Маркс К. Размышления юноши при выборе профессии / К. Маркс, Ф. Энгельс. Ранние работы. М.: Институт марксизма–ленинизма, 1956.
54. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К.Маркс, Ф.Энгельс. Из ранних произведений. М.: Институт марксизма-ленинизма, 1956.
55. Мацкевич В.В. Этюды об образовании. Рига, 1993.
56. Мид М. Культура и мир детства. М. 1988.
57. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3.
58. Открытая модель дополнительного образования региона / Под ред. Попова А.А., Проскуровской И.Д. / Серия «Библиотека педагога-практика». М., 2008.
59. Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. М., 1995.
60. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск, 2008.

61. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. М., 2007. №3.
62. Поппер К. Открытое общество и его враги, М.: 1992.
63. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.
64. Рикер П. Какого рода высказывания о человеке могут принадлежать философам // О человеческом человеке. М.: Политиздат, 1991.
65. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Культурология. Антология. XX век. М., 1995.
66. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. 1997. № 1 - 2.
67. Рорти Р. Случайность. Ирония. Солидарность. М., 1996.
68. Рыбалкина Н.В. Проблема самоопределения и модальная педагогика. В кн.: Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Томск, 1997.
69. Слободчиков В.И., Исаев Е.Н. Антропологический принцип в психологии развития // ВП., 1998.
70. Смирнов С.А. Человек перехода: сборник научных работ. Новосибирск: НГУЭУ, 2005.
71. Стругацкий А., Стругацкий Б. Отягощенные Злом, или Сорок лет спустя / Собрание сочинений в 11-ти томах. Т.9: 1985-1990 гг. Спб., 2001.
72. Стругацкий А., Стругацкий Б. Хромая судьба / Собрание сочинений в 11-ти томах. Т.8: 1979-1984 гг. Спб., 2001.
73. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М.: АСТ, 2001.
74. Тюпа В.И. Онтология коммуникации // Дискурс. 1998. №5-6.
75. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: 2003.
76. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / Под общ. ред. А. Адамского. М.: Эврика, 2008.
77. Фейнман Р. «Вы, наверно, шутите, мистер Фейнман?». М.: Наука, 1989.
78. Философско-психологические проблемы развития образования. В. В. Давыдов, ред. М.: 1981.
79. Фихте И.-Г. Назначение человека / Фихте И.-Г. Сочинения в 2-х томах, т. 2. М.: Мифрил, 1993.
80. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: 1995.
81. Фрумин И. Д. Тайны школы. Красноярск: КГУ, 1999.
82. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993, № 1.
83. Фуко М. Надзирать и наказывать. М., 2000.
84. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарного знания. СПб.: Алетейя, 1994.
85. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006.
86. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. М., 1991.
87. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
88. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? М.: Территория будущего, 2006.
89. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.
90. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
91. Черемных М.П. Организационно-педагогические условия индивидуального образования старшеклассников. Автореферат кандидатской диссертации. Ижевск, 2007.
92. Шелер М. Положение человека в Космосе / Шелер М. Избранные произведения. М. 1994.
93. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М.: Парцифаль, 1996.
94. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996

95. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.
96. Щедровицкий П.Г. Экспериментальная жизнь. М., 2007.
97. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
98. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии, 1997.
99. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис (перевод с английского). М.: Прогресс, 2006.
100. Юдин Б.Г. Институт человека сегодня // Человек. Новосибирск, 2001. №6.