



DOI: 10.19181/smtp.2023.5.4.5

EDN: HGZMZH

## К ПРОБЛЕМЕ НАУЧНОГО ПОДХОДА СОЗДАНИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ



**Громыко  
Юрий Вячеславович<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им. Е. Л. Шифферса, Москва, Россия



**Тебенкова  
Елена Александровна<sup>2,3</sup>**

<sup>2</sup> Курганский государственный университет, Курган, Россия

<sup>3</sup> Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития», Москва, Россия



**Зайцева  
Ирина Наильевна<sup>3,4</sup>**

<sup>3</sup> Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития», Москва, Россия

<sup>4</sup> Фонд поддержки научно-проектной деятельности студентов, аспирантов и молодых учёных «Национальное интеллектуальное развитие», Москва, Россия

**Для цитирования:** Громыко Ю. В., Тебенкова Е. А., Зайцева И. Н. К проблеме научного подхода создания экосистемы образовательного проектирования в старшей школе // Управление наукой: теория и практика. 2023. Т. 5, № 4. С. 91–109. DOI 10.19181/smtp.2023.5.4.5. EDN HGZMZH.

## АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты анализа подходов к созданию в рамках современной старшей школы развивающей образовательной среды. Важнейшим условием развития подростков, их субъектности в требуемой ФГОС СОО<sup>1</sup> исследовательской и проектной деятельности является создание экосистемы образовательного проектирования. В ней, помимо учебного класса – группы обучающихся, осваивающих единообразную учебную программу в стенах школы, формируется детско-взрослое образовательно-проектное сообщество, самостоятельно иницирующее содержание и траекторию развития его участников с выходом в социальный и профессиональный контекст. Организационным ядром среды образовательного проектирования способен стать проектный офис. Но в отличие от существующего в управленческой науке понимания проектного офиса как инструмента управления проектами, авторская модель представляет образовательно-проектный офис в школе как иницирующую и закрепляющую систему выращивания креативного детско-взрослого образовательно-проектного сообщества и организационной среды его деятельности. Выращивание сообщества, по мнению авторов, связано с особой работой в пространстве субъективной реальности обучающегося: 1) в пространстве со-бытийной общности проекта через решение различных типов проектных задач (становление образовательной и проектной субъектности); 2) в совместно распределённой деятельности через иницирование преобразования форм совместности (овладение самой формой организации совместных проектных действий); 3) в пространстве ситуации профессионального выбора посредством проведения систематической рефлексии получаемого опыта и проектирования индивидуальной профессиональной траектории (устойчивый профессиональный выбор).

## КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

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

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

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

Набирает обороты ещё один проект – предпрофессиональное образование в старших классах. Так, в Москве в 7 направлениях проекта участвуют более 400 школ, в предпрофессиональных классах которых обучаются более 52 000 старшеклассников. В Санкт-Петербурге в 239 школах открыты пред-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО).

профессиональные классы по 9 направлениям. Но проблема та же – какой организационный механизм поможет реализовать проектно-деятельностное содержание масштабных образовательных проектов, чтобы их цель – повышение субъектности выпускников в профессиональном самоопределении – стала достижимой?

Как видим, направления преобразований разные, но их эффективность зависит от разрешения общего важнейшего вопроса – как будет реализовано деятельностное пространство школы.

В современных дискуссиях о том, какой должна быть школа, важным фокусом стало преодоление школьных границ, выход «за стены» в широкий социальный контекст. В качестве возможного направления исследователи определяют проектирование среды и пространственной организации новой школы, основанной на разнообразии детско-взрослых сообществ и видов деятельности [1; 2; 3].

Важнейшим моментом деятельностного пространства школы будущего визионеры определяют возможность детей по мере взросления переходить от сообщества к сообществу. Реализация такого типа переходов зависит от готовности педагогического коллектива школы формировать сообщества, объединяемые на основе видов деятельности и типах социальных общностей, отвечающих ситуациям развития обучающихся.

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

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

В психологии развития представлены коммуникативно-ориентированная (В. В. Рубцов) и антрополого-психологическая (В. И. Слободчиков) модели образовательной среды.

Первая модель более обращена к начальной и основной школе и базируется на том, что ребёнку для развития требуется участие в совместной деятельности с другими субъектами. Согласно данной модели, образовательная среда является формой коммуникативного взаимодействия, при которой между учащимися и педагогами, а также между учащимися образуются особые виды общности, через которые передаются навыки, знания и умения [5].

Вторая модель даёт контуры пространства, которое необходимо для развития подростков [6]. В первую очередь, это пространство социального позиционирования, в котором появляется возможность смыслового эксперимента с культурными нормами взрослого – социального и профессионального – поведения [7]. В нём педагог и учебная группа могут вступать во взаимодействие с любыми другими группами, сообществами. Важнейшим содержанием становится экспериментирование с нормами взаимодействий, осуществле-

ние проб построения «своей группы» для реализации «своей идеи», «своего замысла», «своего проекта». При этом сама учебная группа должна быть локализована и иметь специально организованное пространство, в котором она строит свою работу. В проектируемом пространстве создаются условия открытой экспертизы результатов деятельности «своей группы» по «своему проекту», а также предпрофессиональных проб и личного позиционирования.

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

В то же время остаётся открытым вопрос: *как можно создать такую образовательную среду в старшей школе, которая позволит интенсивно осваивать проектный вид деятельности, оформлять соответствующие ему общности, выявлять новые грани взаимоотношений и ролевых взаимодействий для выработки стратегий разрешения ситуации предпрофессионального выбора?* Именно этот вопрос взят в качестве исследовательской проблемы статьи.

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

## **ПРОЕКТНЫЙ ОФИС КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫРАЩИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

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

В современной школе реализуется предметно-ориентированный тип учебности. Он предполагает разделение содержания образования на учебные предметы (физика, математика и др.), формирование предметных знаний и освоение общих способов решения задач в определённой предметной области. Процесс учения в случае развивающего обучения организуется через постановку учебных задач учителем-предметником и их решение обучающимися, как правило, в индивидуальном режиме. Но в большинстве ситуаций «учение–обучение» происходит трансляция готовой информации учителем и её заучивание обучающимися, безошибочное выполнение заданий учени-

ками. В старших классах такой тип учебности не отвечает возрастным потребностям подростков в социально значимой инициативной деятельности. Учебность для старшекласников может быть связана с исследовательским и проектными типами образовательной мыследеятельности [5; 7; 8]. Именно включение в эти типы деятельности старшекласников в пространстве проектного офиса способно обеспечить получение ими метапредметных образовательных результатов, требуемых ФГОС СОО, но недостижимых в рамках сугубо предметного обучения.

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

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

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

## **ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОФИСА**

Современная теория управления определяет проектный офис как физическую или виртуальную организационную структуру, предназначенную для поддержки осуществления проектов на разных уровнях управления в организации за счёт внедрения единой методологии, стандартов, процедур и шаблонов, консультационной и административной поддержки руководителей и участников проектов, поддержки процессов многопроектного планирования и координации проектов, подготовки аналитической и обобщённой отчётности для руководства [12].

## **ПРОЕКТНЫЙ ОФИС В ШКОЛАХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОЕКТЫ ПЕРЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность проектного офиса как организационной структуры в школах в первую очередь связывается не столько с обеспечением реализации требований ФГОС СОО в достижении метапредметных образовательных результатов, сколько с осуществлением перепрофессионального образования. Каждое направление перепрофессионального образования – это проект (например, инженерный класс, предпринимательский класс и др.). В 2022 году на августовском педсовете в Москве были презентованы концепции и правила организации проектного офиса в школах, реализующего проекты (классы) перепрофессионального образования<sup>2</sup>. Основным назначением проектного офиса позиционируется управление проектами в образовательной организации. Исходя из этой миссии формулируются функции проектного офиса:

- внутришкольный аудит (достижения целевых индикаторов реализации проектов; регистрации учащихся на ключевые мероприятия проектов; использования оборудования);
- организационная работа (анализ потребности учащихся в обучении в классах проекта; организация набора в классы проектов; разработка локальных актов; составление графика повышения квалификации педагогов; организация взаимодействия с партнёрами; организация участия школьников и педагогов в ключевых мероприятиях проекта; ведение раздела проекта на официальном сайте школы);
- развитие содержания образования (взаимодействие с партнёрами по вопросам обновления рабочих программ; использование материалов, разработанных единым проектным офисом; организация проектной деятельности школьников совместно с партнёрами; обновление учебных планов; разработка системы внутришкольных событий классов перепрофессионального образования).

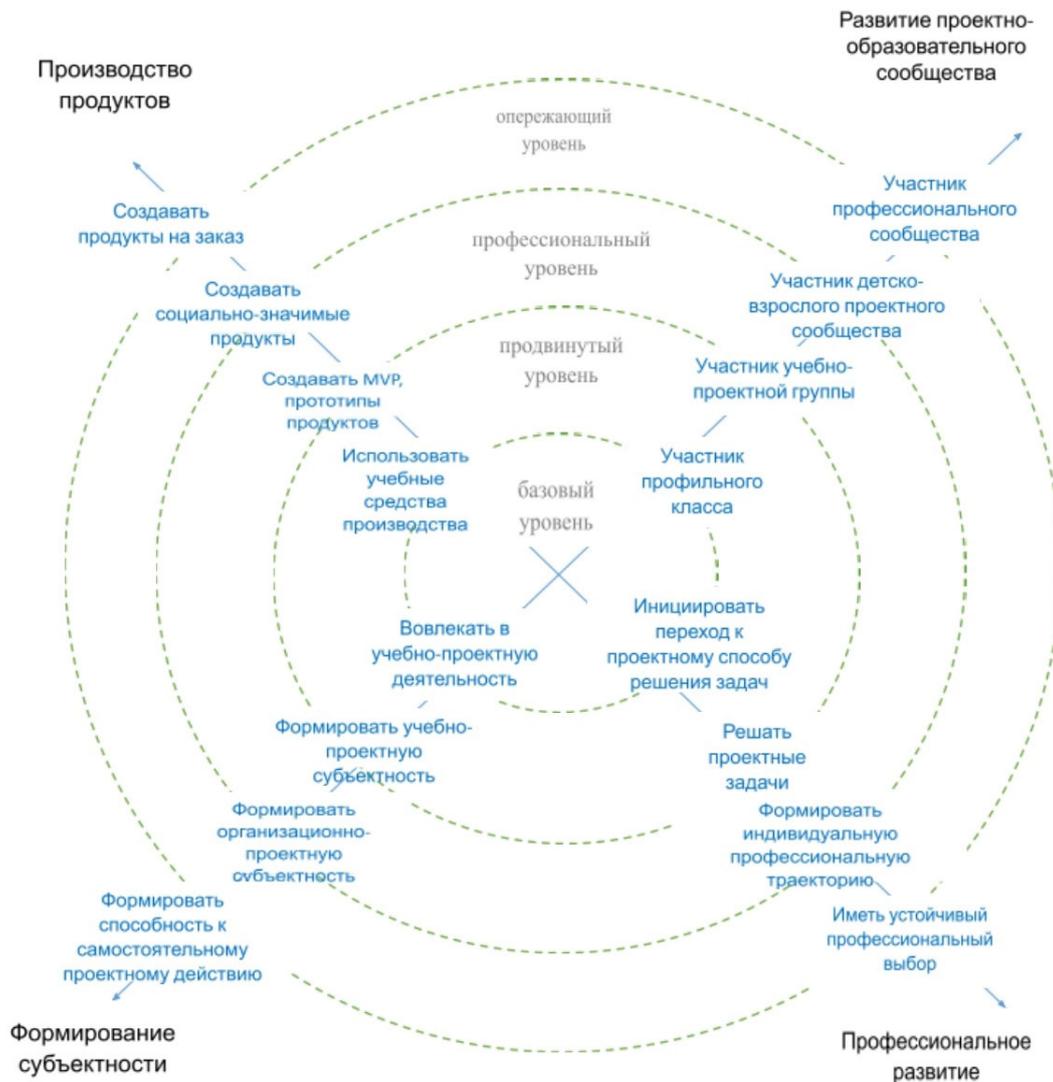
Таким образом, проектный офис в школах методисты и чиновники рекомендуют создавать по типу управления проектами. При этом управлению подлежат педагогические образовательные проекты – классы определённого направления.

## **АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОЕКТНОГО ОФИСА**

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

<sup>2</sup> Городские проекты : [сайт]. URL: <https://profil.mos.ru/> (дата обращения 20.10.2023); Перепрофессиональные и профильные классы // Школа Москва : [сайт]. URL: <https://shkolamoskva.ru/predprof/> (дата обращения 20.10.2023).

Проектный офис в авторском понимании – иницилирующая и закрепляющая система выращивания креативного детско-взрослого образовательно-проектного сообщества, создающая другой тип учебности [13].



**Рис. 1.** Становление среды образовательного проектирования посредством работы образовательно-проектного офиса

Исследователи отмечают, что в настоящее время существует большое количество детско-взрослых сообществ, направленных на удовлетворение задач образования детей и взрослых (С. А. Траценкова, Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, М. В. Александрова и др.) [14; 15]. Организационно они представляют «самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу детей, педагогов, психологов, руководителей, сторонних специалистов, представителей общественности, которая определённым образом оформлена или не оформлена» [15]. Это могут быть клубы по интересам, кружки, общественные организации, конкурсы и конференции и др., в ос-

нове которых лежит удовлетворение некоторых потребностей (социальных потребностей, самовыражения) их участников.

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

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

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

## **СУБЪЕКТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

О. И. Глазуновой, Ю. В. Громыко в рамках проекта разработки метапредмета «Субъект» по заказу Кружкового движения выделены три типа субъектности: игровая, образовательная и организационно-проектная, описываемые на основе мыследеятельностных способностей – мышления, мыслекоммуникации, мыследействия, рефлексии, понимания-воображения, а также на основе языка освоения способов действия, лежащих в основе данных способностей [17].

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

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



Рис. 2. Цикл образовательного проектирования

Проектная субъектность – это выход за горизонт отработанного в ходе учёбы метода и имеющихся в учебной ситуации людей (учебной группы и наставника) и средств в открытый горизонт практического действия – в коммуникацию с представителями разных профессиональных сообществ. В школе возможно её формировать на уровне организационно-проектной субъектности.

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

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

Психологи активно изучают проблему развития группового субъекта [18; 19], коллективной субъектности технологических кружков [20]. Эволюция учебно-проектной группы прослеживается в движении к достижению качества коллективного субъекта, который осуществляет работу с организационным замыслом проекта (производственная функция), взаимодействуя как

единое целое в экосистеме сообществ проекта (наставник, эксперты, методолог, потребители продукта, другие команды) (социально-интегративная), в том числе преобразовывает форму организации своей совместной деятельности, осознавая при этом, что именно она является источником действий и преобразований в будущем (социально-психологические).

## СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОЕКТНОГО ОФИСА

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

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

- 1) **в пространстве со-бытийной общности проекта** через решение различных типов проектных задач (становление образовательной и проектной субъектности);
- 2) **совместно распределённой деятельности** через инициирование преобразования форм совместности (овладение самой формой организации совместных проектных действий);
- 3) **в пространстве ситуации профессионального выбора** посредством проведения систематической рефлексии получаемого опыта и проектирования индивидуальной профессиональной траектории (устойчивый профессиональный выбор).

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

## ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ

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

Учебно-проектные группы сами инициируют или вовлекаются наставником в постановку и решение различных типов проектных задач.

Переход от задачи к задаче может быть инициирован как учебно-проектной группой, так и вызовом со стороны взрослого участника сообщества (наставника, методолога, визионера). «Попадание» наставника в поле актив-

ности подростков происходит посредством микро-вызова. Микро-вызов, по Б. Д. Эльконину, – действие взрослого, знаковое опосредствование, проба инициации детской пробы [10]. В задачах оргуправленческого типа имеет место Вызов как понятая и принятая образовательным сообществом проблема профессионального сообщества, специально вводимая в коммуникативное поле проектного офиса. В ходе коммуникаций, проблемных лекций методологов, визионеров может произойти инициация пробы образовательного сообщества проектного офиса в Большом Проекте.

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

Как правило, участники учебной группы откликаются на вызов наставника. Далее наставник сценирует сам или совместно с другим членом методического сообщества учебную задачу по В. В. Давыдову на освоение деятельности проектирования (Е. А. Тебенькова [21], Ю. В. Громыко [22]). Учебная задача по В. В. Давыдову направлена на освоение общего способа решения целого класса конкретно-практических задач. В случае решения учебной задачи на проектирование общий способ заключается в работе с замыслом и прослеживании в рефлексии и понимании расхождений между замыслом решения и его реализацией (Н. Г. Алексеев [23], Ю. В. Громыко [22]).

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

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

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

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

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

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

Важнейшим моментом в постановке учебных задач на проектирование является акцентирование внимания участников учебно-проектной группы на способ действия, а не только на достижение результата (продукта проектирования). В образовательно-проектной деятельности можно выделить различные формы совместности [9; 20].

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

- Кооперация характерна для учебно-проектных групп, работающих над решением задач, в которых предполагается чёткое распределение функциональных позиций. Например, в инженерных проектах это программист, электронщик, приборист. Совместность связана с ориентацией на внешние характеристики деятельности: согласованием условий и результатов работы участников группы. Наиболее часто происходит обсуждение коллективного замысла (например, конструкционных, дизайнерских особенностей изделия), общего плана работы, распределение задач и фиксация требований к продуктам, которые должны быть получены каждым участником при выполнении своей задачи.
- Собственно совместная деятельность требует от участников согласования действий на всех этапах проектного цикла, согласования и корректировки реализуемых способов, то есть учитывания внутренних характеристик деятельности. Это принципиально отличает собственно совместную деятельность от кооперации, при которой каждый из решающих некоторую задачу свободен в выборе способа решения и сконцентрирован на получении продукта, отвечающего фиксированным требованиям [20].

Участники учебно-проектной группы решают задачу в тесной связи с решением проблемы организации своей совместной деятельности. Благодаря этому способ решения проектной задачи воспроизводится в структуре действий самих участников совместной работы. Появление конфликтов, замедление/остановки движения в проектном цикле сталкивает участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности, становится предметом рефлексивного анализа совместного действия, а в итоге ведёт к перераспределению (обмену) операций между участниками, координации индивидуальных операций и к планированию, преобразованию содержания и формы совместной деятельности.

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

## ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПРОВЕДЁННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Стратегическим направлением поиска способа реализации учебности в старшей школе на основе образовательного проектирования становится моделирование и выращивание соответствующей организационной среды. Организационным ядром среды образовательного проектирова-

ния способен стать образовательно-проектный офис, понимаемый как иницилирующая и закрепляющая система выращивания креативного детско-взрослого образовательно-проектного сообщества, способен создать среду для другого типа учебности в «учрежденческой машине» традиционного школьного образования. Именно такой проектный офис имеет смысл создавать в школах.

2. Специфической функцией проектного офиса в авторской модели на основе средового и развивающего подходов определено психолого-педагогическое сопровождение образовательно проектной/исследовательской деятельности обучающихся, развитие субъектности и, самое главное, выращивание новой организационной среды этой деятельности.
3. Проектный офис имеет следующую структуру:

- детско-взрослое образовательно-проектное сообщество событийного типа, состоящее из учебно-проектных групп, научно-методического и экспертного сообществ;
- целевым результатом работы проектного офиса становится овладение обучающимися субъектностью в проектной деятельности (образовательной, организационно-проектной);
- содержанием деятельности участников проектного сообщества является инициирование, постановка и решение различного типа проектных задач (образовательной, практической) с освоением способов их решения, включая организацию совместного действия.

1. Форма организации совместности совершенствуется и наращивается одновременно во всех формирующихся учебно-проектных группах, коллективах, общностях детско-взрослого сообщества.
2. Рефлексивное прорабатывание образовательно-проектными общностями получаемого опыта может привести к осознанию участниками сообщества появления культурно-образовательного пространства, творческое действие и движение, в котором становится жизненно необходимым и комфортным. В этом случае можно говорить о появлении важнейшего качества образовательно-проектного сообщества – коллективной субъектности.

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

Важнейшей проблемой в тиражировании авторской модели видится изменение ФГОС СОО в сторону формирования нового типа учебности в старших классах. В данной статье не ставилась задача проработки рекомендаций по инновационным изменениям ФГОС СОО, но некоторые возможные улучшающие аспекты в рамках действующего стандарта отметим: 1) в метапредметные образовательные результаты целесообразно включить базовые проектные действия; 2) вместо предмета «Индивидуальный проект» ввести «Образовательное проектирование» с соответствующими требованиями к организационным условиям и образовательной среде, определить субъектность в проектной деятельности его предметным результатом.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Громыко Ю. В.* Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М. : URSS. 2021. 368 с.
2. *Громыко Ю. В.* К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 1. С. 93–105. DOI 10.17759/pse.2018230108. EDN YUDRQO.
3. *Громыко Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А.* Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 57–67. DOI 10.17759/chr.2020160106. EDN QINFIV.
4. *Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С.* Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. М. : Аванглион-Принт, 2012. 152 с. EDN VUMIML.
5. Совместная учебная деятельность и развитие детей : коллективная монография / Под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. : МГППУ, 2021. 352 с. EDN VMARTE.
6. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с. EDN VRRVVH.
7. *Громыко Ю. В., Просекин М. Ю.* Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 100–128. DOI 10.17759/psyedu.2022140207. EDN MGHMPM.
8. *Лазарев В. С.* Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307. DOI 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307. EDN SJDQTX.
9. *Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В.* Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 4. С. 120–129. EDN UVMISP.
10. От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 5–30. DOI 10.17759/chr.2018140301. EDN YBNBTF.
11. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 542 с. EDN YQOMCU.
12. *Керцнер Г.* Стратегическое управление в компании. Модель зрелого управления проектами / Пер. с англ. М. : ДМК Пресс, 2010. 320 с. EDN RAYYVN.
13. *Зайцева И. Н.* Проектный офис как точка входа в образовательный консалтинг // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). С. 27–35. DOI 10.55523/27822559\_2022\_1(5)\_27. EDN VUSWPJ.
14. *Тращенко С. А.* Общественно-профессиональная экспертиза развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–1. С. 320–322. EDN YROSTZ.
15. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, М. В. Александрова, И. А. Донина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20–24. EDN WBADGR.
16. *Слободчиков В. И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 4–13. EDN MBDBYX.

17. Глазунова О. И., Громыко Ю. В. Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 3. С. 58–68. DOI 10.17759/chp.2021170309. EDN WIGPSQ.

18. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М. : НИИ школьных технологий, 2008. С. 5–16. EDN YKYXXX.

19. Третьякова В. Э. Субъектные особенности малой группы при принятии и исполнении совместных решений (на примере производственных и педагогических коллективов) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Воронеж, 2020. 234 с. EDN THWCUG.

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

21. Тебенькова Е. А. Задача на проектирование в системе учебных задач // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1 (33). С. 19–30. DOI 10.15393/j5.art.2021.6684. EDN SKRRPT.

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

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

Статья поступила в редакцию 25.08.2023. Одобрена после рецензирования 13.10.2023. Принята к публикации 24.10.2023.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Громыко Юрий Вячеславович** [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

Доктор психологических наук, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им. Е. Л. Шифферса, Москва, Россия

AuthorID РИНЦ: 100304

ORCID: 0000-0001-5943-8232

**Тебенькова Елена Александровна** [eashu@mail.ru](mailto:eashu@mail.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры фундаментальной экологии, географии и рационального природопользования, Курганский государственный университет, Курган, Россия; научный руководитель, Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития», Москва, Россия

AuthorID РИНЦ: 560746

**Зайцева Ирина Наильевна** [i@zaytseva-1.ru](mailto:i@zaytseva-1.ru)

Директор, Центр содействия социальным инновациям «Технологии изменения и развития»; финансовый руководитель проекта, Фонд поддержки научно-проектной деятельности студентов, аспирантов и молодых учёных «Национальное интеллектуальное развитие», Москва, Россия

AuthorID РИНЦ: 1120571

ORCID: 0000-0001-6837-8710

DOI: 10.19181/smtp.2023.5.4.5

## THE PROBLEM OF A SCIENTIFIC APPROACH TO CREATING AN EDUCATIONAL PROJECT DEVELOPMENT ECOSYSTEM IN A SENIOR SCHOOL

Yury V. Gromyko<sup>1</sup>, Elena A. Tebenkova<sup>2,3</sup>, Irina N. Zaytseva<sup>3,4</sup>,

<sup>1</sup> Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Kurgan State University, Kurgan, Russia

<sup>3</sup> Center for Promotion of Social Innovation “Technologies for Change and Development”, Moscow, Russia

<sup>4</sup> Foundation for Support of Scientific and Project Activities of Students, Postgraduate Students and Young Scientists “National Intellectual Development”, Moscow, Russia

---

**For citation:** Gromyko, Yu. V., Tebenkova, E. A. and Zaytseva, I. N. (2023). The problem of a scientific approach to creating an educational project development ecosystem in a senior school. *Science Management: Theory and Practice*. Vol. 5, no. 4. P. 91–109. (In Russ.). DOI 10.19181/smtp.2023.5.4.5.

**Abstract.** In the article, the authors analyze approaches to creating a developing educational ecosystem within the framework of modern senior school. The most important condition for the development of adolescents and their subjectivity in the research and project activities required by the Federal State Educational Standard is the creation of an educational project development environment. Besides a group of students mastering a uniform curriculum within the walls of a school, a child-adult educational and project community is formed there. This community independently initiates the content and development trajectory of its participants with access to the social and professional contexts. A project office can become an organizational core of an educational project development ecosystem. But in contrast to the managerial understanding of the project office as a project management tool, the authors consider the educational and project office at school as an initiating and consolidating system for developing a creative child-adult educational and project community and the organizational environment of its activities. Community incubation, according to the authors, is associated with a special work in the space of the student’s subjective reality: 1) in the space of the co-existential community of the project through the solution of various types of project tasks (the formation of educational and project subjectivity); 2) in jointly shared activities through initiating the transformation of forms of collaboration (mastering the very form of organizing joint project actions); 3) in the space of a professional choice situation through systematic reflection of the experience gained and designing an individual professional trajectory (sustainable professional choice).

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

## REFERENCES

1. Gromyko, Yu. V. (2021). *Rossiiskaya sistema obrazovaniya segodnya: reshayushchii factor razvitiya ili put' v bezdnu? Obrazovanie kak politicheskaya tekhnologiya* [The Russian education system today: The decisive factor of development or the path to the abyss? Education as a political technology]. Moscow : URSS. 368 p. (In Russ.).
2. Gromyko, Yu. V. (2018). On the issue of establishing public schools of the future: A synthesis of subject- and project-based education. *Psychological Science and Education*. Vol. 23, no. 1. P. 93–105. (In Russ.). DOI 10.17759/pse.2018230108.
3. Gromyko, Yu. V., Rubtsov, V. V. and Margolis, A. A. (2020). The school as ecosystem of developing child-adult communities: Activity approach to designing the school of the future. *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 16, no. 1. P. 57–67. (In Russ.). DOI 10.17759/chp.2020160106.
4. Anan'ina, Yu. V., Blinov, V. I. and Sergeev, I. S. (2012). *Obrazovatel'naya sreda: razvitie obrazovatel'noi sredy srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh setevoi klasternoii integratsii* [Educational environment: Development of the educational environment of secondary vocational education in the conditions of network cluster integration]. Moscow : Avaglion-Print. 152 p. (In Russ.).
5. *Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost' i razvitie detei* [Joint educational activity and development of children] (2021). : A multi-authored monograph. Ed. by V. V. Rubtsov, I. M. Ulanovskaya. Moscow : MGPPU. 352 p. (In Russ.).
6. Slobodchikov, V. I. and Isaev, E. I. (2013). *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis] : A study guide. Moscow : PSTGU Publ. 400 p. (In Russ.).
7. Gromyko, Yu. V. and Prosekin, M. Yu. (2022). Teaching mental activity of the new generation and basic pedagogical competences. *Psychological-Educational Studies*. Vol. 14, no. 2. P. 100–128. (In Russ.). DOI 10.17759/psyedu.2022140207.
8. Lazarev, V. S. (2015). Project activities at school: Unused opportunities. *Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 292–307. (In Russ.). DOI 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307.
9. Ageev, V. V., Davydov, V. V. and Rubtsov, V. V. (1985). Testing as a mechanism of constructing joint actions. *Psychological Journal*. Vol. 6, no. 4. P. 120–129. (In Russ.).
10. Rubtsov, V. V., Lektorsky, V. A., Elkonin, B. D. [et al.] (2018). From joint activity to the construction of new social communities: Jointness. Creativity. Education. School (Roundtable of the methodological seminar supervised by V. V. Rubtsov and B. D. Elkonin). *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 14, no. 3. P. 5–30. (In Russ.). DOI 10.17759/chp.2018140301.
11. Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental learning]. Moscow : INTOR. 542 p. (In Russ.).
12. Kerzner, H. (2010). *Strateging planning for projects management using a project management maturity model* [Russ. ed.: Strategicheskoe upravlenie v kompanii. Model' zrelogo upravleniya proektami]. Transl. from English. Moscow : DMK Press. 320 p. (In Russ.).
13. Zaitseva, I. N. (2022). Project office as an entry point into educational consulting. *Pedagogical Perspective*. No. 1 (5). P. 27–35. (In Russ.). DOI 10.55523/27822559\_2022\_1(5)27.
14. Trachenkova, S. A. (2018). Social and professional examination of the development of children's and adult communities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 61–1. P. 320–322. (In Russ.).
15. Pevsner, M. N., Petryakov, P. A., Aleksandrova, M. V. and Donina, I. A. (2016). *Obrazovatel'nye vozmozhnosti razvitiya detsko-vzroslykh vzaimootnoshenii* [Educational opportunities for the development of child-adult relationships]. *Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO*. No. 1. P. 20–24. (In Russ.).

16. Slobodchikov, V. I. (2010). Co-existential educational community – A source of development and a subject of education. *New Values of Education*. No. 1 (43). P. 4–13. (In Russ.).
17. Glazunova, O. I. and Gromyko, Y. V. (2021). Mastering way of action as an integral indicator of the development of intellectual abilities in learning: To the problem of constructing an activity diagnostics of abilities. *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 17, no. 3. P. 58–68. (In Russ.). DOI 10.17759/chp.2021170309.
18. Kudryavtsev, V. T. and Urazalieva, G. K. (2008). Stanovlenie sub"ekta deyatel'nosti i vozmozhnosti sistemy obrazovaniya [The formation of the subject of activity and the possibilities of the education system]. In *Sub"ektnaya i avtorskaya pozitsiya rebenka v obrazovanii* [The subject and author's position of the child in education]. Moscow : NII shkol'nykh tekhnologii. P. 5–16. (In Russ.).
19. Tret'yakova, V. E. (2020). *Sub"ektnye osobennosti maloi gruppy pri prinyatii i ispolnenii sovmestnykh reshenii (na primere proizvodstvennykh i pedagogicheskikh kolektivov)* [Subjective features of a small group in the adoption and execution of joint decisions (based on the example of production and teaching teams)]: Diss. ... Candidate of Psychology : 19.00.05. Voronezh. 234 p. (In Russ.).
20. Gromyko, Y. V. and Ustilovskaya, A. A. (2023). About genesis of collective subjectivity in the activity of technological club (to the research program). *Psychological-Educational Studies*. Vol. 15, no. 2. P. 155–174. (In Russ.). DOI 10.17759/psyedu.2023150209.
21. Tebenkova, E. A. (2021). Project task in the system of learning tasks. *Lifelong Education: The 21st Century*. No. 1 (33). P. 19–30. (In Russ.). DOI 10.15393/j5.art.2021.6684.
22. Gromyko, Yu. V. (1985). *Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovmestnoi deyatel'nosti* [The role of mutual understanding in solving educational tasks in joint activities]: Diss. ... Candidate of Psychology : 19.00.07. Moscow. 168 p. (In Russ.).
23. Alekseev, N. G. (2002). *Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya* [Designing conditions for the development of reflexive thinking]: Abstract of the Diss. ... Doctor of Psychology : 19.00.13. Moscow. 36 p. (In Russ.).

The article was submitted on 25.08.2023.

Approved after reviewing on 13.10.2023. Accepted for publication on 24.10.2023.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Yury V. Gromyko** [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

Doctor of Psychology, Director, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia

AuthorID RSCI: 100304

ORCID: 0000-0001-5943-8232

**Elena A. Tebenkova** [eashu@mail.ru](mailto:eashu@mail.ru)

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Fundamental Ecology, Geography and Rational Nature Management, Kurgan State University, Kurgan, Russia;

Academic Coordinator, Center for Promotion of Social Innovation "Technologies for Change and Development", Moscow, Russia

AuthorID RSCI: 560746

**Irina N. Zaytseva** [i@zaytseva-1.ru](mailto:i@zaytseva-1.ru)

Director, Center for Promotion of Social Innovation "Technologies for Change and Development"; Financial Manager of the Project, Foundation for Support of Scientific and Project Activities of Students, Postgraduate Students and Young Scientists "National Intellectual Development", Moscow, Russia

AuthorID RSCI: 1120571

ORCID: 0000-0001-6837-8710